DIREITOS HUMANOS

Volume 01

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E DEMOCRACIA



Giuseppe Tosi
Maritza N. F. C. Farena
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Marlene Helena de Oliveira França
Suelídia Maria Calaça
(Organizadores)

EDITORA DO CCTA

COLEÇÃO  **DIREITOS HUMANOS**

João Pessoa/PB

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora: MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora: BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA

CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

Diretor: JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
Vice-diretora: ULISSES CARVALHO DA SILVA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

Diretor: MÔNICA NÓBREGA
Vice-diretora: RODRIGO FREIRE

NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Coordenador: PAULO VIEIRA DE MOURA
Vice coordenadora: MARLENE HELENA DE OLIVEIRA FRANÇA

Conselho Editorial do NCDH-PPGDH

ADELAIDE ALVES DIAS (EDUCAÇÃO)
ELIO CHAVES FLORES (HISTÓRIA)
GIUSEPPE TOSI (FILOSOFIA)
LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA (HISTÓRIA)
LÚCIA LEMOS DIAS (SERVIÇO SOCIAL)
MARIA DE FÁTIMA FERREIRA RODRIGUES (GEOGRAFIA)
MARCONI JOSÉ PIMENTEL PEQUENO (FILOSOFIA)
MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE (EDUCAÇÃO)
MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO (EDUCAÇÃO)
ROSA MARIA GODOY SILVEIRA (HISTÓRIA)
RUBENS PINTO LYRA (CIÊNCIA POLÍTICA)
SVEN PETERKE (DIREITO)
FREDYS ORLANDO SORTO (DIREITO)

Giuseppe Tosi
Maritza N. F. C. Farena
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Marlene Helena de Oliveira França
Suelídia Maria Calaça
(Organizadores)

DIREITOS HUMANOS
EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E DEMOCRACIA

João Pessoa/PB
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Direitos autorais 2019 – Marlene Helena de Oliveira França

É permitida a reprodução total ou parcial desde que sejam indicados os créditos completos do E-book.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Arte/Capa: Júnior Pinheiro

Catalogação na Fonte

Biblioteca Enzo Melegari do Núcleo de Direitos Humanos

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Enzo Melegari do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos

D598 Direitos Humanos: Educação Memória e Democracia/E-book para alunos e professores da UFPB [recurso eletrônico] / Giuseppe Tosi, Maritza N.F. C. Farena, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Marlene Helena de Oliveira França, Suelídia Maria Calaça (Orgs.). - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.Vol.1.

Recurso digital (15.4MB)
Modo de acesso: http//ebook.ufpb.br
Formato: ePDF - Vol. 1 – 1.085p.
Requesito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-65-5621-048-3
Inclui bibiografia e mídia

1. Direitos Humanos-Brasil-América Latina. 2. Memória - Verdade. 3. Lutas 4. Políticas Públicas-Brasil-América Latina. I. Tosi, Giuseppe. II. Farena, Maritza N.F. C. III. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. IV. França, Marlene Helena de Oliveira. V. Calaça, Suelidia Maria.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 342.7 (81+8=6)
AACR2

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 17

PARTE I -EDUCAÇÃO PARA NUNCA MAIS: MEMÓRIA, VERDADE E LUTAS DEMOCRÁTICAS NA AMÉRICA LATINA

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À MEMÓRIA E A VERDADE E A LEI DE ANISTIA NO BRASIL: COMO FICA A (IN)APLICAÇÃO DOS "CRIMES DE LESA-HUMANIDADE"?..25

Suyane Alves de Queiroga Vilar

Rodrigo Freire de Carvalho e Silva

MEMÓRIA E VERDADE EM DEBATE..45

Erick Dougllas dos Santos

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

PESQUISA COM ARQUIVOS DA REPRESSÃO DA DITADURA MILITAR: O CASO DO FUNDO SNI – AGÊNCIA RECIFE..58

Maria Tereza Dantas Bezerra Soares

JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO E MEMÓRIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS COMISSÕES DA VERDADE DO BRASIL E DO PERU..70

Karla Sabryna Valença Soares

Amanda Caroline Galdino

Ana Luiza Araújo Martins

Tainá Felippe de Moraes

LYGIA FAGUNDES TELLES, DITADURA CIVIL-MILITAR E "MILAGRE BRASILEIRO"..86

Diego Amorim Novaes

DIREITOS HUMANOS, DIREITOS DOS POBRES: DOM JOSÉ MARIA PIRES E A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS (1966-1985)..97

Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira

DOCE PAIXÃO AMARGA IDA: ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES POLÍTICAS ASSUMIDAS POR MARGARIDA MARIA ALVES NAS ELEICÕES DE 1982..115

Mislene Maria dos Santos

Marlene Helena de Oliveira França

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM FILMES BRASILEIROS..132

Eliakin Ramos Moura da Silva

VIGILÂNCIA PARA O ARBÍTRIO: A ATUAÇÃO DA ASSESSORIA DE SEGURANÇA E INFORMAÇÃO DA UFPB DURANTE A DITADURA MILITAR..144

Rodrigo Freire de Carvalho e Silva

HISTÓRIAS DE REPRESSÃO EM TEMPOS DE EXPANSÃO: A UFPB DURANTE A DITADURA MILITAR..164

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

MEMÓRIA E VERDADE COMO EIXO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAMAS TECIDAS ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS..182

Julyanna de Oliveira Bezerra

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

José Cleudo Gomes

PARTE II - EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS

PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA..193

Mariana Coelho da Silveira

TIMBÓ E O INSTITUTO VEM CUIDAR DE MIM..203

Fernando Conceição dos Santos Barbosa

A EDUCAÇÃO POPULAR E A LUTA POR DIREITOS: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA REDE MARISTA..215

Wallene de Oliveira Cavalcante

A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COM ATINGIDOS POR BARRAGEM DA PARAÍBA..226

Givanilton de Araújo Barbosa

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS..241

Yoná Ferreira do Nascimento

Uberlandia Soares de Andrade Galdino

Gabriela Cristina da Silva Ferreira

Ana Célia Silva Menezes

UM ENCONTRO ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PEDAGOGIA PROFANA..252

Alci Marcus Ribeiro Borges

Caroline Bastos de Paiva Borges

O PROTAGONISMO JUVENIL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NOS ANOS 90: CONTEXTO PARA SENTIR, PENSAR E AGIR UMA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA DE BASE FREIRE..264

Alexandre Magno Tavares da Silva

ESCOLA, FAMÍLIA, COMUNIDADE E SEGURANÇA CIDADÃ: TRABALHANDO NOVAS METODOLOGIAS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS..272

Jailton Ferreira da Silva

Amanda Ferreira da Silva

Jailma Monteiro da Silva

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAGÉTORIA HISTÓRICA E A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO POLÍTICO-CRÍTICA..285

Nathália Pereira Paredes

Patrícia Larrissa de Lima Oliveira

Maria Gabriella Florencio Ferreira

Rafaela Leandro Pereira

HUMANIZAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO COMO UM NOVO ESBOÇO METODOLÓGICO..299

Bruno Veras Gomes

DIREITOS HUMANOS: A EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA E SEUS IMPACTOS NA EFETIVAÇÃO DO INGRESSO DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR NO ENSINO SUPERIOR..310

Driely Xavier de Holanda

Suelídia Maria Calaça

O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE E OS DIREITOS HUMANOS: NOTAS SOBRE O ENSINAR E APRENDER PELOS VIÉS DAS PRÁTICAS SAGRADAS DOS POVOS INDÍGENAS E DA EDUCAÇÃO POPULAR..325

Rosângela Soares Xavier

Roseane Maria de Amorim

Alba Cleide Calado Wanderley

EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO NA LUTA POLÍTICA: ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL, FRENTE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO FIO INDISSOCIÁVEL..345

Dayse Guedes de Oliveira Nóbrega

Rebeca Eloísa da Silveira Nogueira

Euza Raquel de Sousa

Giordano Gubert Viola

A FUNÇÃO EDUCATIVA DA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA OAB/PB À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA..361

Ana Cristina Madruga Estrela

KadydjaMenezes da R. Barreto

Leilane Soares de Lima

A EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA..373

Maria Gorete Santos Jales de Melo

Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA – CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..387

Carline Melo de Sousa

Luzia da Trindade Souza

Andria Vanessa Lina Martins

A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO A EDUCAÇÃO..399

Thais Maria dos Santos Silva

Jéssica Holanda de Medeiros Batista

Orlandil de Lima Moreira

OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL 1960 -1964: contribuições para refletir o momento atual..413

Iranize Fabiola Maranhão

Patrícia Araújo Rocha

MOVIMENTO ESCOLA SEM MORDAÇA: INSTRUMENTO DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO POPULAR.....425

Adson Matheus Lucas Siqueira

Doralice Oliveira do Nascimento

OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR NO SISTEMA DE JUSTIÇA DA PARAÍBA: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO MARIAS..449

Tatyane Guimarães Oliveira

Caroline Sátiro de Holanda

Leonara de Araújo Alves

Lorena Almeida de Brito

TECENDO REFLEXÕES SOCIOFILOSÓFICAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO CURSO PRÉ- UNIVERSITÁRIO PET/CONEXÕES DE SABERES..467

Suelídia Maria Calaça

Wellington F. de Melo da Silva

Uliana Gomes da Silva

CAMINHOS DA LIBERDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITOS HUMANOS E SAÚDE MENTAL..480

Milena de Araújo Barros Tavares

Aldo Víctor Damasceno Oliveira

Heitor Santos Silva

Ludmila Cerqueira Correia

DOS DIREITOS HUMANOS AO DIREITO A EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..492

Andria Vanessa Lina Martins

Suelídia Maria Calaça

PRAGMATISMO, RETÓRICA E A EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DOS DIREITOS HUMANOS..504

Cauim Ferreira das Neves Santos

INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES DOS MOVIMENTOS POPULARES..518

Ana Célia Silva Menezes

Orlandil de Lima Moreira

Maria Margareth de Lima

O DIREITO ACHADO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DOS DIFERENTES FALARES À LUZ DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS E DA ECOLINGUÍSTICA.....531

Tadeu Luciano Siqueira Andrade

A IDEIA DE DIREITOS HUMANOS DESDE UM PONTO DE VISTA DESCOLONIAL: UMA VIRAGEM EPISTEMOLÓGICA A PARTIR DAS PRÁTICAS LATINO-AMERICANAS DAS ASSESSORIAS JURÍDICAS POPULARES (AJPs).....546

Diego Miranda Aragão

PARTE III - COLONIALIDADE, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

VIDAS EM CONDIÇÕES DE EXCEÇÃO: A CRÍTICA (DES) COLONIAL DO SUJEITO DE DIREITOS..566

Ana Carolina Einsfeld Mattos

Solon Eduardo Annes Viola

(DES)MISTIFICANDO O IMPERIALISMO NO DISCURSO PÓS COLONIAL INGLÊS.....582

Mônica de Lourdes Neves Santana

Rafael Alves Pinto

EQUIDADE E SAÚDE: VOZES DA PERIFERIA..596

Fernando Conceição dos Santos Barbosa

PEDAGOGIA DECOLONIAL E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITO..609

Gracianni Guimarães N. Oliveira Costa

Paula Regina Gomes

A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA ÍNDIA..620

Ana Thais Barreto Apoliano

Mônica de Lourdes Neves Santana

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS NAÇÕES UNIDAS E SEUS IMPACTOS NO NÍVEL LOCAL: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA..634

Kelvin Araújo da Nóbrega Dias

Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo

REFLEXÕES DECOLONIAIS SOBRE ASSÉDIO NA EXPERIÊNCIA DE BALCONISTAS NATALENSES E OS EFEITOS FORMATIVOS DAS NARRATIVAS DE SUBALTERNIZAÇÃO DA MULHER..646

Monique Pfeifer Rodrigues da Silva

Maria Teresa Nobre

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A POESIA COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE, SENSIBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA..661

Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula

John Kennedy da Silva Luiz

Jefferson Bezerra Passos Botelho

PARTE IV - MEMÓRIA E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

MEMÓRIAS DE UMA ESCRITURA EDUCACIONAL CONTRA O ESQUECIMENTO: NAC/CERES/UFRN (1973-1985)..673

Maria Elizete Guimarães Carvalho

Rogério de Araújo Lima

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS INTOLERANTES: ENTRE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA FORMAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB..690

Felipe Cavalcanti Ivo

Kilma Cristeane Ferreira Guedes

Maria Elizete Guimarães Carvalho

QUARENTA HORAS DE ANGICOS/RN: MEMÓRIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO POPULAR (1963)..706

Rossana Farias Queiroz Ferrer

Walquíria dos Santos Lima

Maria Elizete Guimarães Carvalho

O SILÊNCIO E AS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS..717

Maria das Graças da Cruz Barbosa

Ringson Gray Monteiro de Toledo

Maria Elizete Guimarães Carvalho

EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SUAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO..729

Elzanir dos Santos

Idelsuite de Sousa Lima

MEMÓRIA, DEMOCRACIA E O EDUCAR PARA NUNCA MAIS..739

Anna Karyne Arruda Guedes

O PROTAGONISMO DA HISTÓRIA ORAL NA RECONSTITUIÇÃO DA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL SERIDOENSE..756

Grinaura Medeiros de Morais

Rogério de Araújo Lima

TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO, COMPREENDER PARA EDUCAR..764

Carlos Francisco do Nascimento

DISCURSO DE RESISTÊNCIA: O PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH-2009) COMO CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..782

Ana Danielly L. Batista Pessoa

Auristela Rodrigues dos Santos

PARTE V - ESTADO DE DIREITO E DE EXCEÇÃO NA AMÉRICA LATINA

DEMOCRACIA E ESTADO DE EXCEÇÃO: QUANTA EXCEÇÃO CABE EM UMA DEMOCRACIA?..797

Luciana Elisabeth Waclawovsky

O CUMPRIMENTO DOS TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS ENCONTRAM-SE EM RISCO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO?..810

Jesus Tupã Silveira Gomes

OS IMPACTOS DA LEI 13.467/2017 NOS DIREITOS HUMANOS DO TRABALHADOR: ANÁLISE DO ACESSO À JUSTIÇA NO TRT-14 (RO E AC) PERANTE O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO..821

Eloísa Rocha da Silva

Jorge Emmanuel Dos Santos Marques

André Luiz De Oliveira Brum

O GOVERNO TEMER, O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO E O ATAQUE AOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL (2016-2018)..835

Monique Cittadino

O SENSO COMUM NA DEMOCRACIA DA REGRA DA MAIORIA: FISSURAS E CAMINHOS PARA A DESCONSTRUÇÃO..856

Joyce Kaynara Silva Gomes

A VENEZUELA DE CHÁVEZ, DE MADURO E DOS GRUPOS PARAMILITARES..869

Polyanna Figueirêdo de Andrade

A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: POLÍTICA DE HUMANIZAÇÃO PARA QUE TIPO DE POLÍTICA DE SAÚDE?..880

Marta Pereira Souza da Cruz

Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva

Raiana Umbelina Bezerra de Araújo

"NINGUÉM DERRUBA MEU PRESIDENTE, SÓ DEUS!" OU "NÃO SOU OBRIGADO A PAGAR SEUS ESTUDOS!"- ARGUMENTOS QUE DISFARÇAM E CARACTERÍSTICAS QUE MARCAM O CONSERVADORISMOSO SOB A ÓTICA DE FLORESTAN FERNANDES ENTRE AS JUSTIFICATIVAS DOS BOLSONARISTAS..897

Ana Paula Campos Lima

TRABALHO ENQUANTO DIREITO HUMANO: NOTAS SOBRE SUA EXCEÇÃO..908

Mylena Serafim da Silva

A DEGRADAÇÃO DA SEGURIDADE SOCIAL BRASILEIRA EM TEMPOS DE RACIONALIDADE NEOLIBERAL..920

Hermano Gomes de Farias Junior

A CRISE DO CAPITAL EM 1970 E AS ESTRATÉGIAS DE SAÍDA DE CRISE..930

Adna Isa Geminiano da Silva

Kíssia Wendy Silva de Sousa

A CONFIABILIDADE NA DEMOCRACIA PELA PERSPECTIVA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS ANOS 2015-2018..942

Aline da Fonseca Cavalcanti

Agnes Pauli Pontes de Aquino

Ana Flávia Campos Soares de Carvalho

A PSICOLOGIA E AOS ATAQUES À DEMOCRACIA BRASILEIRA: A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS..951

Débora Rafaela Silva Brito

O APLICATIVO +MUDAMOS E A POSSÍVEL DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA NO PROCEDIMENTO DE INICIATIVA POPULAR..963

Agnes Pauli Pontes de Aquino

ESTUDO DE CASO: OBTENÇÃO E UTILIZAÇÃO DA DELAÇÃO PREMIADA NA SENTENÇA DA LAVA JATO CONTRA O EX-PRESIDENTE LULA..972

Karolin Karla Costa Silva

A POLÍTICA DE DESCASO COM OS DIREITOS AMBIENTAIS E INDÍGENAS NO GOVERNO BOLSONARO..991

Lucas Passos Tomaz

Fabrício Fontes de Souza

PARTE VI - A DEMOCRACIA E O TRATAMENTO DA MIGRAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

PROTEÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS: UM ESTUDO DA OC- 21/2014 DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS.....1014

Maria Luísa Pacífico Brandão Meira

DIREITOS DOS MIGRANTES E REFUGIADOS: UMA ABORDAGEM JURÍDICO- SOCIAL E LITERÁRIA..1029

Daniela Lustosa Lopes

MERCOSUL E POLÍTICAS MIGRATÓRIAS: NORMATIVAS INSTITUCIONAIS SOBRE MOBILIDADE LABORAL..1046

Thalita Franciely de Melo Silva

Thays Felipe David de Oliveira

Deisiane da Conceição Viana de Santana Valdevino

ANÁLISE ACERCA DA PROTEÇÃO DOS REFUGIADOS NA AMÉRICA LATINA: ADAPTAÇÃO CULTURAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DOS REFUGIADOS..1062

Izabella Felix Morais

Laysa Mara Azevedo Ximenes

UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE OS REFUGIADOS QUE BUSCAM PROTEÇÃO NO BRASIL..1073

Valnise Verás Maciel

Marlene Helena de Oliveira França

Segislane Moésia Pereira da Silva

Valnia Lima Veras Mariani Alves

APRESENTAÇÃO

Esta obra oferece uma excelente leitura para refletirmos sobre a relação entre a Educação, a Memória e a Democracia com os Direitos Humanos no Brasil e na América Latina. Ela se divide em 06 (seis) partes.

A primeira parte, intitulada **Educação para Nunca Mais**, está estruturada por 10 artigos apresentados ao GT- 01 do X SIDH sob a coordenação da professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide (UFPB), da professora Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (UFPB), da professora Maria de Fátima Marreiro de Sousa (UFPB), do doutorando Júnior Pinheiro (UFPB) e da doutoranda Julyanna de Oliveira Bezerra, cuja ementa referiu-se a trabalhos que abordam o eixo VI do Programa Nacional de Direitos Humanos 03, que trata do Direito à Memória e à Verdade, a Justiça de Transição com as Comissões e Comitês de Verdade, Memória e Justiça, os Movimentos de Resistência e dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos e a Educação para Nunca Mais como eixo da Educação em e para os Direitos Humanos e a Democracia.

Esse início do livro trata do direito à memória e verdade como componentes da Justiça de Transição na América Latina e Brasil e da política de direitos humanos. No eixo da verdade, os artigos abordam o significado da anistia como obstáculo às investigações dos crimes de lesa-humanidade contra adversários políticos durante o longo período de 1964-1985 e a implementação de políticas de memória no Brasil. Os artigos contribuem para problematizar o processo de anistia política no Brasil e sua dissonância com os instrumentos internacionais de direitos humanos que inserem a tortura como crime imprescritível por se tratar de crime contra a humanidade.

No eixo memória e história as contribuições teóricas refletem os resultados de estudos e pesquisas, documental e bibliográfica, motivados ao longo do processo democrático, quando passos relevantes, embora tardios, resultaram na implantação de comissões de verdade que têm contribuído com a construção da memória, de um passado marcado pela violência de Estado.

As violações aos direitos humanos, praticadas durante o Estado de Exceção resultou lutas e a criação de movimentos de direitos humanos que priorizaram a proteção da vida de presos políticos, de cidadãos cassados e refugiados frente os abusos de poder dos agentes públicos gerando a necessidade de mobilização, organização e criação de comissões de justiça, comitês e centros de defesa dos direitos humanos.

São ainda, objeto de estudo, o Sistema de Informação e seus desdobramentos na vigilância das instituições educacionais, abordando como o autoritarismo impregnou a vida e a cultura institucional das Instituições de Ensino Superior, especialmente, da UFPB. O bloco de textos reflete também a relação entre autoritarismo e educação, com a transversalidade da memória e da verdade na educação em direitos humanos no processo educacional, de modo a consolidar uma cultura democrática.

A segunda parte, intitulada **Educação Popular e Direitos Humanos**, é composta por 27 artigos apresentados ao GT- 03 do X SIDH e teve como coordenadores a professora Suelídia Maria Calaça (UFPB) e o professor Alexandre Magno Tavares da Silva (UFPB). A ementa trata de trabalhos que abordam reflexões teóricas e práticas sobre experiências de educação popular e direitos humanos, movimentos sociais e lutas por direitos em tempos de resistências e redemocratização, cidadania e democracia.

Com este amplo leque de possibilidades, os trabalhos discutiram a promoção dos direitos humanos, a organização de movimentos sociais na luta pelos direitos humanos dos mais vulneráveis, diferentes experiências que lidam e discutem os direitos humanos fundamentadas na Educação do Campo, na Educação Indígena, na Educação Especial, na

Educação de Jovens e Adultos, na Pedagogia Social Crítica e na Educação Popular. Lugares como sindicatos e associações, universidades e rede privada de ensino, são espaços do acontecimento destas experiências analisadas. Juventude, escola, família, a luta das mulheres e das comunidades foram elementos importantes na reflexão da conquista e permanência de direitos humanos fundamentais como a segurança, a escolarização, a aquisição da leitura e da escrita pelas classes populares.

As falas de seus autores, ao apresentarem os trabalhos e refletirem os contextos de sua elaboração, denunciaram a fragilidade de nossas instituições no que respeita a garantia destes direitos humanos e sociais básicos à ampla população brasileira, mas também anunciaram a existência concreta de pessoas e grupos de pessoas que se levantam contra este estado de coisas, construindo experiências ímpares, em cenários de dor, injustiça e desesperança, revertendo, em maior ou menor grau, os interesses daqueles envolvidos em um cenário efetivo de conquista de direitos.

Os artigos aqui reunidos defendem a construção dos Direitos Humanos a partir de processos educativos democráticos, única forma em que estes podem ser aprendidos, respeitados e efetivados em sociedade. Para este aprendizado é indispensável à elaboração de uma cultura de paz, com vistas a garantir a convivência entre os diferentes povos e costumes, sem a recorrência ao extermínio do outro, usando largamente a dialogicidade para permitir às pessoas se conhecerem e compreenderem o diferente de si.

A terceira parte, cujo título é **Colonialidade, Educação e Direitos Humanos**, é composta por 08 artigos, apresentados ao GT- 04 do X SIDH, coordenado pela professora Rita de Cássia Cavalcanti Porto (UFPB), teve por ementa a submissão de trabalhos que tratam do paradigma da colonialidade/decolonialidade, o diálogo entre Direitos Humanos, Interculturalalidade e os processos de resistências culturais.

Os artigos abordam reflexões teóricas e práticas que possibilitam uma leitura crítica dos direitos humanos a partir da perspectiva decolonial contribuindo para desnaturalizar a violência do colonialismo no continente quando as ditas "civilizações" dominaram a América Latina impondo regimes de escravidão e autoritarismo, que até hoje dão sustentação aos patamares de exploração e opressão.

Os textos contribuem para desconstruir o discurso imperial sob os povos do Sul, demonstrando como a produção de conhecimento do colonizador constitui uma das bases de sustentação do projeto de dominação sob os povos colonizados, para além do uso extremo dos mecanismos de força e repressão. O domínio pelo conhecimento atinge a cultura dos povos interferindo na construção das identidades socioculturais, fragilizando os vínculos de pertencimento que poderia fazer os subalternizados resistir ao processo colonial.

Outra contribuição que os artigos trazem é o registro de experiências em comunidades quilombolas a partir de experiências intencionistas da UFPB, onde estas enfrentam problemas estruturais e étnico-culturais, demandando um diálogo dos universitários com os saberes e as experiências locais e suas interseções com o saber universitário nos campos da saúde, educação e cultura.

Os artigos problematizam o papel da educação na perspectiva decolonial que não dissocia os estudos de cultura e educação com a história econômica e social dos povos colonizados que têm vivenciado práticas educacionais onde a dignidade e a etnicidade têm sido objeto de violência e não de inclusão educacional.

A educação na perspectiva colonial se fundamenta numa pedagogia da negação da alteridade e tem se pautado pela dominação de saberes e justaposição cultural, fortalecendo uma violência estrutural que impõe historicamente, a exclusão do direito à

educação e ou uma forma de inclusão subalternizada, onde saberes culturais são negados e hierarquizados, interferindo na identidade cultural e no poder de resistência dos povos do sul, que mesmo sobre processos históricos de dominação têm resistido e elaborado novos rumos para construção de uma educação decolonial que não dissocia de uma perspectiva latino-americana dos direitos humanos.

Nesse bloco ainda é possível encontrar artigos que abordam experiências de educação em direitos humanos em universidades públicas nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, desvelando as contradições entre o que se declara e o que se efetiva nas atitudes, demonstrando que os direitos humanos antes de constituir um domínio de conhecimento precisam ser vivenciados, articulando a relação teoria e prática como unidade.

As formas sutis de violação dos direitos humanos estão presentes na dimensão cultural, na vida cotidiana, nas relações interpessoais, nos modos de ser e expressar as formas de agir. A violência em suas formas de manifestações sutis está presente na escola e nas relações de trabalho. O artigo que trata do assédio às mulheres chama atenção para a violência nas relações de trabalho como forma de assédio sexual e assédio moral, constrangendo as mulheres a permanecerem em uma cultura de violência. A educação para transgredir, de Bell Hooks emerge como outro paradigma de resistência à opressão.

A educação étnico-racial é tema abordado em mais um artigo desta parte da obra. Ela tem inaugurado séculos de resistência das mulheres, desde o processo de transplantação e de escravidão. As experiências de resistência construídas ao longo dos anos têm formulado experiências alternativas de educação étnico-racial que começam a adentrar as políticas públicas, alterando o lugar da senzala para o espaço escolar. A educação étnico-racial constitui uma das expressões mais enraizadas da educação em direitos humanos, considerando, que emerge dos quilombos, das aldeias indígenas dos povos em processo de luta, preservando saberes de resistência cultural. São dessas vivências que se inaugura no Brasil a política da diversidade por "um outro mundo é possível", adentrando o mundo da educação formal, com perspectivas de currículo interculturais, revendo a produção didática e o uso da literatura, da linguagem corporal e cultural.

Na quarta parte que tem por título **Memória e Experiências em Educação, Cidadania e Direitos Humanos**, composta por 09 artigos, agrupa-se os trabalhos apresentados no GT 05 do X SIDH**.** Os Coordenadores foram a professora Grinaura Medeiros de Morais (UFRN), a professora Geralda Macedo (UFPB) e o professor Rogério de Araújo Lima (UFRN). A ementa deste GT aludiu aos trabalhos que tratam da memória como categoria teórica, da História Oral como metodologia investigativa e de suas relações com o campo da educação e dos Direitos Humanos.

Nesta parte da coletânea, a memória é grande chave para discutir a educação e os direitos humanos. Compreendida como conquista, instrumento e objeto de poder, a memória é individual e coletiva, devendo ser registrada a partir de seus textos e contextos para melhor se compreender a luta pela dominação da recordação e da tradição (LE GOFF, 2003; HALBWACHS,1990; BURKE, 1992; FREIRE, 1988,1996, 2007). A operação histórica, metodologia eleita por grande parte dos artigos, é indicada a partir de Certeau (2011), a fim de se identificar o lugar, a disciplina e a literatura nos relatos memorísticos.

As histórias e as memórias da educação pública superior em Natal-RN se apresentam em dois artigos, um que versa sobre o contexto dos campi universitários do Seridó norte-rio-grandense (1973-1985), a partir da primeira experiência de interiorização do ensino superior da UFRN, por intermédio do Núcleo Avançado de Caicó (NAC/UFRN), reflete sobre a formação docente, apresentando uma análise importante de

uma Educação em e para os Direitos Humanos, voltada para a preservação da vida, do respeito, da tolerância às diferenças, bem como para a construção de uma cidadania ativa e reflexiva, principalmente advinda das práticas pedagógicas na Educação Básica. Outro sobre a reconstituição da historiografia educacional seridoense do Rio Grande do Norte, por meio do registro da história oral da educação do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN), durante e depois da ditadura civil-militar de 1964, até o momento atual.

Outros temas se fazem presentes nesta parte do livro como a formação docente na Educação Básica, direcionada para a promoção da humanização e preservação da democracia, a reconstituição da experiência educacional "Quarenta Horas de Angicos", analisada a partir do fundamento nos princípios que orientam a Nova História, as memórias dos estudantes de Pedagogia sobre suas trajetórias, como leitores e escritores.

Os registros das memórias da Ditatura Militar aparecem em dois artigos, um que versa sobre estas memórias como uma questão de Direitos Humanos, refletindo sobre os horrores e os silenciamentos deste período da História do Brasil e, outro, sobre as memórias individuais e coletivas dos latino-americanos que vivenciaram a Ditadura Militar, sob a ótica da justiça de transição e da Educação Para Nunca Mais.

O trabalho escravo contemporâneo no Brasil, é apresentado no penúltimo artigo como uma grave violação da dignidade humana, como a escravidão contemporânea, devendo ser combatido com ações educativas fundamentadas em memorias históricas que ajudem a construir concepções acerca do fenômeno. Neste sentido, apresenta memórias que dão suporte a construção de uma concepção da escravidão contemporânea capaz de servir de instrumento para educação em direitos humanos.

Por último, um artigo que discute a construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil a partir do percurso histórico em que os dois primeiros Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH's –1996 e 2002) se desenvolveram, mencionando as modificações feitas no PNDH 3 (2009).

A quinta parte tem por nome **Estado de Direito e de Exceção na América Latina** e reúne 16 artigos apresentados ao GT 08 **– Estado de direito e de exceção na América Latina** do XSIDH. Os Coordenadores foram o professor Giuseppe Tosi (UFPB) e o professor Castor M. M. Bartolomé Ruiz (UNISINOS). A ementa referiu-se aos trabalhos que tratam da ruptura do processo de consolidação do Estado Democrático de Direito na América Latina, com ênfase para a América do Sul, após a transição das ditaduras militares, analisam o surgimento de governos neoliberais que promovem recortes drásticos de direitos sociais, culturais e ecológicos duramente conquistados ao longo de décadas, estudam os novos tipos de rupturas institucionais, não mais nos moldes das ditaduras militares, mas de golpes institucionais, analisam a judicialização da política e a consequente politização do judiciário, estudos sobre o crescimento de movimentos sociais que instigam uma intervenção militar direta e que, apoiando-se num discurso anticorrupção, estão conseguindo maior apoio popular e institucional, que abordam a resistência e resiliência dos movimentos sociais a esta situação preocupante.

Os artigos aqui apresentados apontam que o Estado Democrático de Direito no Brasil está se deteriorando de forma rápida e drástica. As raízes deste deterioramento vêm de longe, do passado histórico marcado por golpes e ditaduras e por um frágil processo de justiça de transição cheio de falhas. Também apontam um malogro recente, após 30 anos de aparente consolidação da democracia (pelo menos a formal e em parte a substancial). O golpe institucional de 2016 retirou do governo de forma ilegal e ilegítima uma presidente eleita e empossou um vice-presidente golpista; ao mesmo tempo, os

abusos da Lava-jato retiraram o presidente Lula da disputa eleitoral, abrindo um vazio político preenchido com a eleição de Bolsonaro e do seu governo de extrema-direita.

Simplificando, podemos afirmar que no Brasil (assim como em outras partes do mundo) está se dando uma crise profunda da democracia de tipo liberal, (aquela das regras do jogo de Bobbio); um crescimento do liberalismo econômico (que a diferença do liberalismo político não tem nenhum compromisso com a democracia, baste pensar no Ministro Paulo Guedes que serviu no governo Pinochet), conjuntamente ao crescimento do populismo autoritário de extrema direita.

A questão central deste processo é a seguinte: trata-se de uma alternância de governo ou de uma mudança de regime político?

Quem defende a primeira hipótese afirma que "as instituições estão funcionando, a democracia está consolidada"; quem defende a segunda hipótese afirma que não estamos mais em um estado democrático de direito, mas em um estado de exceção permanente. Os ensaios desta parte apontam na segunda direção.

Os vários aspectos da **crise do liberalismo político ou da democracia liberal,** são trabalhados nos ensaios de Luciana Waclawovsky sobre *DEMOCRACIA E ESTADO DE EXCEÇÃO*; no ensaio de Joyce Kaynara Silva Gomes sobre DEMOCRACIA DA REGRA DA MAIORIA; e de Jesus Tupã Silveira Gomes sobre o descumprimento dos TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. A politização da justiça e o uso político da operação Lava-Jato são analisados por Karolin Karla Costa Silva sobre A DELAÇÃO PREMIADA NA SENTENÇA DA LAVA-JATO CONTRA O EX-PRESIDENTE LULA.

Tratam o tema **do neoliberalismo econômico** os ensaios **de** Monique Cittadino sobre O GOVERNO TEMER, O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO; e de Eloísa Rocha da Silva, Jorge Emmanuel dos Santos Marques, André Luiz de Oliveira Brum sobre OS IMPACTOS DA REFORMA TRABALHISTA NO GOVERNO TEMER SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DOS TRABALHADORES. Analisa também a questão trabalhista o ensaio de Mylena Serafim da Silva sobre TRABALHO ENQUANTO DIREITO HUMANO.

As consequências do neoliberalismo no campo da saúde (antes da pandemia) são estudados em A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO DA SAÚDE EM TEMPOS NEOLIBERAIS de autoria de Marta Pereira Souza da Cruz, Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva e Raiana Umbelina Bezerra de Araújo. Enquanto Hermano Gomes de Farias Junior estuda os efeitos da "racionalidade neoliberal" na DEGRADAÇÃO DA SEGURIDADE SOCIAL BRASILEIRA e Lucas Passos Fontes de Souza analisa A POLÍTICA DE DESCASO COM OS DIREITOS AMBIENTAIS E INDÍGENAS NO GOVERNO BOLSONARO.

Finalmente, em um ensaio mais abrangente, Adna Isa Geminiano da Silva, Kíssia Wendy Silva de Sousa Ana Flávia Campos Soares de Carvalho abordam A CRISE DO CAPITAL EM 1970 E AS ESTRATÉGIAS DE SAÍDA DE CRISE.

Abordam o tema do **Populismo autoritário** os ensaios de Ana Paula Campos Lima Sobre o bolsonarismo, NINGUÉM DERRUBA MEU PRESIDENTE, SÓ DEUS! Um fenômeno preocupante de fanatismo e messianismo político que dão sustentação ao autoritarismo. O ensaio de Débora Rafaela Silva Brito reconstrói o papel da psicologia a favor e contra A DEMOCRACIA BRASILEIRA, desde os tempos da ditadura até os dias atuais, valorizando o compromisso social do psicólogo na defesa dos direitos humanos.

O ensaio de Agnes Pauli Pontes de Aquino sobre A POSSÍVEL DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA NO PROCEDIMENTO DE INICIATIVA POPULAR mostra as possibilidades e os perigos ofertados pelos instrumentos digitais, tanto para favorecer a participação popular, quanto para manipular a opinião pública e espalhar fake-news.

Polyanna Figueirêdo de Andrade olha fora do Brasil e analisa a situação da Venezuela, e as causas que levaram ao "fracasso da revolução bolivariana" e a "inexistência da democracia" sob o governo de Maduro, no ensaio A VENEZUELA DE CHÁVEZ, DE MADURO E DOS GRUPOS PARAMILITARES. Ensaio que lança uma inquietação: apesar do governo Bolsonaro considerar a Venezuela um inimigo, e. Maduro, um ditador, alguns traços dos dois governos, como por exemplo, a crescente militarização do governo e da sociedade, a defesa do armamento da população, a presença das milícias, são elementos de semelhanças preocupantes entre os dois regimes.

Os ensaios foram escritos na segunda metade de 2019, antes do aparecimento da COVID19, que provocou uma gravíssima crise sanitária, uma igualmente grave crise econômica e uma crise política de dimensões ainda mais preocupantes. A situação é fluida e ainda não sabemos onde irá parar. Entre os cenários possíveis pode acontecer que o agravamento das três crises leve a uma convulsão social, que justifique a decretação do estado de exceção. Bolsonaro não precisaria dar um golpe: os militares já estão no governo. Se realizaria assim o seu sonho (e o nosso pesadelo) que ele alimenta desde sempre e que nunca escondeu: o retorno da ditadura civil-militar ao poder.

Neste sentido, o que os ensaios haviam visto e previsto estaria se realizando: a exceção se torna a regra.

A sexta e última parte deste volume, tem por título **A democracia e o tratamento da migração na América Latina**. Agrupa 05 artigos apresentados ao GT 12 do X SIDH**,** cujos coordenadores foram o professor Duciran Van Marsen Farena (UFPB), a pesquisadora Maritza N. F. C. Farena (NCDH) e a professora Monique Citadino (CCHLA). A ementa referiu-se à mobilidade humana que representa enorme desafio para os Estados democráticos, pois se é necessário garantir os Direitos Humanos dos migrantes, a abordagem das migrações, em geral, é feita como questão de segurança nacional e com intensos controles fronteiriços, determinando a negação da cidadania a muitas pessoas no mundo. Várias questões são importantes para esta mobilidade: Qual o tratamento das migrações na América Latina? Tem evoluído em termos de valores democráticos garantindo os Direitos Humanos aos migrantes? Que caminhos são trilhados para superar esse desafio? Este Grupo de Trabalho tratou dos Direitos Humanos dos migrantes e dos refugiados na América Latina, do ordenamento jurídico da migração e Democracia, do tratamento da migração nos processos de integração regional na América do Sul, da Nova Lei Brasileira de Migração, da proteção aos refugiados, do papel dos governos locais na recepção e integração dos migrantes, dos desafios das políticas públicas para a integração de refugiados e migrantes nas sociedades de acolhimento, do acesso ao trabalho e aos direitos sociais, da inclusão social e cidadania do migrante, do combate à exploração dos trabalhadores migrantes, das Migrações e Diversidade, dos Direitos Humanos e procedimentos de controle na fronteira – lutas diante das políticas migratórias restritivas e do direito do migrante a votar.

O tratamento da questão migratória reflete o grau de compromisso com os direitos humanos de uma sociedade. A crise migratória que vivemos não é uma crise de números, mas de solidariedade, cuja ausência implica na violação dos direitos dos migrantes nos países de acolhida. O respeito aos direitos humanos dos migrantes e refugiados é fundamental para o avanço da democracia, por isso o tema deve se inserir na agenda dos Estados de forma positiva, em termos de integração e não de repulsa. Na América Latina, nos encontramos num contexto no qual as migrações estão muito presentes com o aumento da mobilidade global e o incremento de fluxos como o venezuelano; imprescindível então se torna a análise e a preocupação de pesquisadores, estudiosos e ativistas da área.

Nesse sentido, diversos pesquisadores entre alunos de pós-graduação e professores se debruçam sobre a questão, com o intuito de analisar a forma pela qual são tratadas as migrações na região e especialmente no nosso país, não só em teoria, mas também na prática. O que se reveste de fundamental importância para a garantia dos direitos humanos das pessoas migrantes, pois apesar da nova Lei de Migração ter substituído o regime de arbítrio da anterior, aproximando-se dos preceitos democráticos da Constituição de 1988, é necessário que estejamos atentos a retrocessos contrários à democracia, e a discursos conservadores que possam ameaçar os direitos fundamentais dessa vulnerável categoria de pessoas. São breves, mas importantes reflexões sobre diversos aspectos atinentes à realidade migratória, que principiam com artigo sobre a perspectiva histórica dos refugiados e migrantes no Brasil, o qual traz um enfoque especial para a situação dos venezuelanos. Destaca-se o esforço do país para fornecer instrumentos aptos a assegurar a mais ampla proteção possível aos migrantes e refugiados, ao mesmo tempo em que afirma haver muito a evoluir, sobretudo, no processo de aceitação social dos imigrantes.

O artigo seguinte trata dos direitos dos migrantes e refugiados numa abordagem jurídico-social e literária, com base na obra de Mia Couto (Terra Sonâmbula) "como via de acesso ao íntimo do ser humano e a sua capacidade de comungar esforços para sentir a tragédia do Outro e por isso mover-se no sentido da solidariedade", alertando que reconhecer o Outro como semelhante não deveria ser um obstáculo, sobretudo em uma nação marcada por diversidade cultural.

Questões mais peculiares são tratadas no artigo sobre a proteção de crianças migrantes e refugiadas. Defende-se a revisão dos instrumentos legislativos sobre o assunto, alertando para a necessidade de previsão expressa de atenção e prioridade aos mesmos, pela implementação de ações de conscientização dos agentes do Estado e da população para execução de políticas públicas efetivas de acolhimento para essa categoria em situação de extrema vulnerabilidade. A jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos não deixa dúvidas quanto ao fato de que os Estados devem promover-lhes seus direitos fundamentais.

O artigo intitulado Normativas institucionais sobre mobilidade laboral no MERCOSUL foca na política migratória regional referente à livre circulação de trabalhadores no âmbito do Mercosul, examinando de forma sistemática os instrumentos legais existentes sobre mobilidade laboral neste bloco.

E, por último, a análise acerca da adaptação cultural como direito fundamental dos refugiados enfatiza o direito fundamental dos refugiados à adaptação cultural dos refugiados, cuja promoção, além de imperativo legal inserido nas disposições fundamentais internacionais, é essencial a fim de evitar conflitos que podem surgir mediante choques culturais.

Os trabalhos apresentados, sintetizando os debates realizados X SIDH, cumprem com seu papel de expandir o diálogo e o conhecimento sobre as importantes temáticas neles abordadas.

Desejamos que os artigos aqui expostos possam de fato contribuir para uma leitura atualizada e pertinente sobre os Direitos Humanos!

PARTE I

EDUCAÇÃO PARA NUNCA MAIS: MEMÓRIA, VERDADE E LUTAS DEMOCRÁTICAS NA AMÉRICA LATINA

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À MEMÓRIA E A VERDADE E A LEI DE ANISTIA NO BRASIL: COMO FICA A (IN)APLICAÇÃO DOS "CRIMES DE LESA-HUMANIDADE"?

Suyane Alves de Queiroga Vilar
Rodrigo Freire de Carvalho e Silva

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Anistia brasileira é um obstáculo às investigações dos delitos de lesa-humanidade ocorridos durante a ditadura militar. Entretanto, a promulgação da lei atesta a vivência de um período de arbítrio e, indiretamente indica uma mea-culpa do Estado. Ainda que a resposta judicial não reconheça o clamor das vítimas, com impulsos diversos, políticas públicas vão fomentando o direito à memória e a verdade sobre o solo brasileiro. O processo de transição política do Brasil, fruto das lutas e pressões sociais, encontra-se incompleto. A ausência de responsabilização individual dos perpetradores da violência, durante o regime militar é inconteste.

Este ensaio considera que há um vácuo nas políticas públicas implementadas no Brasil, no que tange à atuação do poder judiciário após o regime ditatorial de 1964 a 1985, diante da ausência de reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal[1]dos "crimes de lesa-humanidade" repercutindo não só nacional como internacionalmente na impunidade dos perpetradores da violência durante regimes de exceção ocorridos na América do Sul.

2. A JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO E O CASO DA ANISTIA BRASILEIRA: DOIS PESOS, DUAS MEDIDAS

Com natureza internacional, a "Justiça de Transição"[2] é o amadurecimento social e político implementado em um país após a mudança de um regime político para outro. O termo, moldado no final do século XX, ganhou destaque "após o final da Segunda Guerra Mundial com a instalação dos Tribunais de Nuremberg e de Tókio, quando se cunhou na Alemanha o conceito de *Vergangenheitsbewältigung*[3] para tratar do problema da superação do legado deixado pelo terceiro Reich" (SWENSSON JUNIOR, 2011, p.87/88).

> Uma genealogia da justiça transicional demonstra, através do tempo, uma relação próxima entre o tipo de justiça que se almeja e as restrições políticas relevantes. Atualmente, o discurso está dirigido a preservar um Estado de Direito mínimo, identificado principalmente coma conservação da paz (TEITEL, 2011, p. 136).

[1] A escolha do STF como parâmetro para aplicação da matéria se deu em virtude do mesmo ser o guardião da Constituição Federal (art. 102, *caput,* CF/88), sendo seu entendimento baliza para as decisões de todo o sistema judiciário brasileiro.

[2]Para mais informações sobre a constituição da Justiça de Transição na esfera global ver: BRITO, Alexandra Barahona de. Justiça Transicional e a política de memória: uma visão global. In: Revista de Anistia Política e Justiça de Transição. Brasília: Ministério da Justiça, nº. 01, jan/jun 2009, p. 56-82.

[3]Segundo a tradução para o inglês, disposta no dicionário Collins, *Vergangenheitsbewältigung,* em alemão,significa *process of coming to terms with the past*, ou seja, o processo de chegar a um acordo com o passado (tradução nossa). Disponível em: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/german-english/vergangenheitsbewaltigung. Acesso em 20 jan. 2019.

O desenvolvimento da temática agregou valores e reconhecimento ao instituto. Considera-se que o conceito de "Justiça de Transição" deixou de ser uma generalização abstrata, para, ao final, se tornar uma importante "meta" a ser cumprida pelos Estados que professam os termos da Democracia. Piovesan (2010, p. 99) atesta que "a justiça de transição lança o delicado desafio de romper com o passado autoritário e viabilizar o ritual de passagem à ordem democrática". Pautada por convenções internacionais e, principalmente pela luta dos movimentos sociais que foram abafados e tiveram suas histórias usurpadas pelo poder do Estado, no caso dos países da América Latina (Argentina, Chile, Uruguai, Brasil, Paraguai), a "Justiça de Transição" se constitui como um instrumento de identificação nacional.

Para enfrentar o período de transição do regime militar para o regime democrático, algumas etapas são necessárias na construção da identidade social. Assim, em uma mudança de regime de governo, pautando-se na ordem democrática de direito, é mister a instituição de políticas públicas em prol do restabelecimento das instituições, das vítimas e das liberdades.

Com origem no meio social, o reconhecimento da "justiça de transição" se dá com a explicação dos fatos ocorridos, através da exposição da verdade; com ações de reparação e indenização aos perseguidos e familiares; com a reforma das estruturas políticas; com a responsabilização dos perseguidores; dentre outras medidas que promovam a politização[4] social. Com a instalação da mesma é possível fomentar o conhecimento da história, com a revelação da verdade, reformando as instituições, na promoção da conciliação nacional (ZYL, 2011).

> Justiça de transição refere-se, portanto, a um conceito de origem recente e sofisticado, que remete a áreas de direito altamente especializadas. Para efeitos deste trabalho, vamos arrolar uma série de aspectos que parecem os mais importantes quando se discute a situação do Brasil. Resumidamente esses temas são:
> • investigar, processar, julgar e punir os violadores de direitos humanos;
> • revelar a verdade para as vítimas, seus familiares e toda a sociedade;
> • oferecer reparação adequada às vítimas do arbítrio;
> • afastar os criminosos do exercício de funções nos órgãos públicos;
> • reformar as instituições para a democracia;
> • efetivar o direito à memória;
> • garantir o igual tratamento de todos frente à Lei e à Justiça;
> • promover a conscientização sobre direitos humanos e justiça;
> • viabilizar a reconciliação política. (D'ARAÚJO, 2012, p. 581-582)

A implementação das etapas da Justiça de transição não se apresenta como um rol taxativo, o intuito deste procedimento é a construção histórica sobre determinado fato com ênfase na memória e verdade. As etapas suscitadas por D'Araújo (2012) elencam atuações que sintetizam e configuram o amadurecimento de um processo de mudança política que prescinde de: persecução penal aos perseguidores com o acesso igualitário de todos perante a Justiça; exposição dos fatos por parte das vítimas e familiares, com posterior reparação dos danos suportados; reformas das instituições com o distanciamento dos infratores; efetivação do direito à memória, com ênfase na educação aos direitos humanos e na justiça, bem como, na promoção de uma cultura cidadã.

[4]Com relação a politização observando os escritos de Paulo Freire entende-se a mesma como uma educação política para conscientização e libertação da sociedade trabalhadora.

2.1 Políticas públicas pelo direito à memória e à verdade: algumas ações implementadas

O direito à memória e verdade trabalha "no resgate da memória e da verdade dos fatos referente às trajetórias daqueles que foram perseguidos e/ou mortos pelo regime autoritário vigente" (GALLO, 2010, p. 134). Assim, a implementação de políticas públicas sobre o tema, ainda que tardias, simbolizam o respeito aos direitos humanos. Através da coleta de depoimentos, documentos escritos e histórias orais, foi possível recriar o enredo das ditaduras na América Latina. A Comissão de Anistia do Brasil[5], atualmente ligada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, criada em 2002, teve por finalidade examinar e apreciar os requerimentos de anistia bem como, reparar moral e economicamente as vítimas dos atos de exceção e violações aos direitos humanos cometidos entre os anos de 1946 a 1988.

Valendo-se de relatos orais - histórias individuais -a Comissão de Anistia possui o mais completo fundo documental sobre a ditadura brasileira (1964-1985), com documentos oficiais e inúmeros depoimentos e acervos agregados pelas vítimas (PADRÓS, VIVAR, 2013).Boa parte do material colhido decorreu do programa as 'Caravanas da Anistia'[6] que, a partir de 2008, passou a realizar sessões públicas em todo o território nacional sobre os pedidos de anistia recebidos, ouvindo relatos sobre as arbitrariedades ocorridas por meio das prisões. Com a realização de mais de70 edições ocorridas em espaços públicos como escolas, universidades[7] e praças, as 'Caravanas' buscaram conscientizar a população sobre a importância de se ter um governo que respeita a liberdade e o Estado Democrático de Direito.

Por conseguinte, o projeto 'Marcas da Memória' buscou expandir o debate sobre o tema da reparação pessoal em um processo de reflexão e aprendizado coletivo dos eventos ocorridos na ditadura militar. Através de quatro campos de atuação foi possível reconstruir, por meio das memórias, as trajetórias vivenciadas pela população até o fim do período da ditadura militar no Brasil. Primeiramente, por meio da realização de audiências públicas, foi possível escutar os perseguidos políticos; mais adiante, valendo-se do instrumento metodológico correspondente, foram ouvidas e registradas as histórias orais das vítimas da repressão, ficando as narrativas catalogadas e disponíveis para futuras pesquisas no Memorial da Anistia[8]; como terceiro campo de atuação, as chamadas públicas fomentaram o desenvolvimento de diversos projetos que envolviam o tema e eram promovidos por Institutos de Ensino Superior, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e Entidades Privadas sem fins lucrativos; e, como resultado de

[5]A Lei nº. 10.559, de 13 de novembro 2002, ao regulamentar o art. 8º do Ato das Disposições Transitórias, instituiu a Comissão de Anistia.

[6]Para mais informações ver: COELHO, Maria José H.; ROTTA, Vera (Org.). **Caravanas da Anistia**: o Brasil pede perdão. Brasília DF: Ministério da Justiça; Florianópolis: Comunicação, Estudos e Consultoria, 2012. Disponível em: memorialanistia.org.br/revista-anistia/. Acesso em 25 out 2018.

[7]A Universidade Federa da Paraíba (UFPB) com apoio da Comissão de Anistia/Ministério da Justiça promoveu Caravanas da Anistia durante o VIII Seminário Internacional de Direitos Humanos (2014), em parceria com: a Associação Nacional de Direitos Humanos: pesquisa e pós-graduação; o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE/UFG/UNB; a Universidade da Integração Latino Americana; a Comissão da Verdade dos Estados da Paraíba e de Pernambuco; a Comissão Municipal da Verdade da Prefeitura de João Pessoa; o Comitê Paraibano de Memória, Verdade e Justiça; a Rede Latino-americana de Educação em Direitos Humanos; e, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. O Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos/UFPB até 2019 foi responsável pela guarda do acervo DOPS-PB, atualmente cedidos ao Memorial da Democracia que funciona na Fundação Casa de José Américo em João Pessoa-PB.

[8] O sítio de memória - Memorial da Anistia, encontra-se em construção, na cidade de Belo Horizonte/MG.

todo este empenho, o último campo de atuação do projeto 'Marcas da Memória' deu-se com a republicação e publicação de livros, dissertações e teses com a temática da anistia política e da justiça de transição.

O Arquivo Nacional, por meio do Centro de referência das lutas políticas no Brasil (1964-1985) - Memórias Reveladas[9] (portal virtual criado em 2009) - além de possuir um importante acervo arquivista (banco de dados) relacionado ao período da ditadura militar também promove o fortalecimento das instituições arquivísticas em todo o país, difundindo informações e dados sobre o período repressor. Todavia, não obstante toda a estimulação ao compartilhamento de documentos à instituição, "o paradeiro do principal arquivo do período, o das Forças Armadas, continuam desconhecidos[sic]. Apesar de (importantes) revelações feitas de tempos em tempos pela imprensa, sucessivos comandantes das tropas têm reiterado que eles não existem mais" (MEZAROBBA, 2014, p. 195). O alcance das informações oriundas do exército brasileiro apresenta-se como algo intangível na medida em que, apenas se conhece rumores dos episódios ocorridos durante a ditadura militar.

Como exemplo desses rumores, cita-se o episódio envolvendo o atual presidente da República, Jair Bolsonaro (militar da reserva com a patente de capitão) que, em julho de 2019, afirmou saber como se deu o desaparecimento de Fernando Augusto de Santa Cruz Oliveira (integrante do grupo Ação Popular Marxista Leninista[10]), pai de Felipe de Santa Cruz Oliveira Scaletsky, presidente nacional da Ordem dos Advogados do Brasil. Desta feita, após a repercussão das declarações do presidente da República sobre um desaparecido político, um pedido de explicações (Pet 8304/DF) foi protocolado perante do STF a fim de que o presidente, diante de seus pronunciamentos, pudesse esclarecer como se deu e sob que circunstâncias ocorreu o desaparecimento forçado do Sr. Fernando Augusto de Santa Cruz Oliveira. Todavia, no dia 26 de agosto de 2019 o relator, ministro Roberto Barroso, arquivou a demanda judicial, não adentrando ao mérito do pedido considerando que, diante da resposta apresentada pelo presidente da República, o processo judicial havia cumprido a sua finalidade, sendo extinto, em mais uma demonstração da pouca disposição do STF em avançar nas tarefas da justiça de transição no Brasil.

A resposta do presidente, protocolada em 23 de agosto de 2019 pela Advocacia Geral da União, informou que não foi imputado nenhum crime em nome do Sr. Fernando Augusto Santa Cruz e que, com relação ao desaparecimento "a morte do pai do interpelante, o interpelado apenas afirmou que, segundo suas próprias convicções, formuladas a partir de conversas que circulavam à época, esta teria decorrido de ação de pessoas (ou grupo) político a que pertencia" (BRASIL, STF, Pet 8304, p.4). Afirmou que o seu comentário apenas indicava uma manifestação subjetiva, sem lastro probatório, decorrente de boatos ouvidos à época do ocorrido. O presidente da República não apenas demonstrou seu desprezo para com a necessária apuração das responsabilidades sobre os crimes de lesa-humanidade cometidos por agentes do Estado durante a ditadura militar, como também uma total falta de empatia com o drama da família dos desaparecidos políticos.

De outro norte, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) do Governo Federal, extinta pelo atual presidente, ao construir um acervo documental de memória, lançou, em 2007, o livro "Direito à memória e à verdade: Comissão Especial sobre mortos

[9]Para mais informações consultar o sítio eletrônico, disponível em: http://www.memoriasreveladas.gov.br/. Acesso em: 25 out. 2018.

[10]Para mais informações consultar Comissão Especial sobre mortos e desaparecidos políticos. Disponível em https://cemdp.sdh.gov.br/modules/desaparecidos/acervo/ficha/cid/121. Acesso em: 27 ago. 2019.

e desaparecidos políticos", resultado de mais de 11 anos de trabalho da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), instituída pela Lei nº. 9.140/1995. A obra contém relatórios e investigações da CEMDP que ao final dos seus trabalhos confirmou, em decorrência do regime militar instalado, a morte ou o desaparecimento de 132[11] pessoas que já constavam no anexo I da Lei nº. 9.140/1995, acrescido de mais 221 casos, dentre elas, Fernando Augusto de Santa Cruz Oliveira.

> A CEMDP computou como saldo de suas investigações, cerca de uma centena e meia de desaparecidos políticos. Muitos deles foram vistos em dependências policiais por outros presos, que testemunharam sobre sua prisão e tortura. De outros não se têm notícias, nem das suas passagens por prisões. Eram, quase sempre, ativistas políticos notoriamente perseguidos pelos órgãos de segurança. Vários estavam submetidos a processos judiciais. Seus últimos contatos foram com companheiros de suas organizações. Depois, sumiram. Nunca mais foram vistos.
> (...)
> De todos os desaparecidos brasileiros, até hoje, transcorridos quase 20 anos de vigência plena do Estado Democrático de Direito, que a Constituição de 1988 sacramentou apenas três corpos foram encontrados e devidamente sepultados pelos seus familiares: Maria Lúcia Petit, Luiz Eurico Tejeran Lisbôa e Denis Casemiro (BRASIL, 2007, p. 48/49).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), coordenado pelo Ministério da Justiça, inicialmente criado pelo Decreto nº. 1904, de 13 de maio de 1996, redefinido pelo Decreto nº. 4.229, de 13 de maio de 2002 (PNDH2), assumindo a sua terceira versão (PNDH3) após a publicação do Decreto nº. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, possui como eixo orientador VI o Direito à Memória e à Verdade, estabelecendo na diretriz 23 o "Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado". Assim, esta medida representa uma afirmação da necessidade de implementação de políticas públicas e do diálogo entre Estado e população civil, em defesa dos direitos humanos e do processo democrático, para que, por meio das reparações do passado, possa haver uma prática permanente de memórias.

As políticas públicas, ainda que incipientes, diante dos acontecimentos hodiernos, sobre a memória e a verdade, em busca de um projeto de reparação além do pecuniário, um projeto de reparação moral, pressupõem-se como um movimento de interesse social que não permite o esquecimento e o descaso constituindo-se como uma representação, como "o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de 'pintá-lo' tal como é" (CHARTIER, 1991, p.184). Desta forma, a divulgação, por meio de relatórios, filmes,

[11]Em 11 anos de trabalho, passaram pela CEMDP processos referentes a 475 casos. Desse total, 136 nomes já constavam no Anexo da Lei nº 9.140/95, ou seja, tiveram sua morte ou desaparecimento imediatamente reconhecidos como responsabilidade do Estado. Dessa lista, Manoel Alexandrino morreu de causas naturais, como ficou provado posteriormente, não sendo, portanto, beneficiário da lei. Os familiares de Edmur Péricles Camargo e de Francisco Manoel Chaves não foram localizados, o que impediu a abertura de processo e consequentemente o pagamento de indenizações. Com relação ao deputado Rubens Paiva, a família preferiu não entrar com processo na Comissão Especial por já existir uma causa em tramitação no Judiciário; foi solicitada apenas a expedição de atestado de óbito; já os familiares de Hélio Luiz Navarro de Magalhães e de Pedro Alexandrino de Oliveira abriram mão da indenização a ser paga pelo Estado. (BRASIL, 2007, p. 48). Os nomes descritos no Anexo I da Lei 9.140 decorreram de uma lista elaborada no livro "Dossiê dos mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964".

documentários, dissertações e teses, das cicatrizes produzidas (mortes, torturas, mutilações, sequestros, etc.), durante o regime militar representam aquilo que realmente foi o período da ditadura no Brasil, "para que não se esqueça, para que jamais aconteça".

Após 23 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, por meio da Lei nº. 12.528/2011, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada. Sem competência jurisdicional, foi instalada no dia 16 de março de 2012, com mandato de 02 anos para: apuraras violações aos direitos humanos cometidas durante o regime militar brasileiro, esclarecendo-as; auxiliar na localização dos desaparecidos políticos, informando aos órgãos públicos possíveis localizações; emitir recomendações sobre a adoção de políticas públicas em defesa dos direitos humanos, na promoção da reconstrução da história brasileira, amparando às vítimas e familiares que sofreram com a ditadura militar.

Olsen, Payne e Reiter (2009, p. 154) definem "as comissões de verdade como órgãos temporários, recém estabelecidos, sancionados oficialmente pelo Estado ou por uma organização governamental internacional, para investigar um padrão de abusos contra os direitos humanos". Assim, diferentemente da Comissão especial sobre mortos e desaparecidos políticos e da Comissão de Anistia, a Comissão Nacional da Verdade poderia: solicitar documentos classificados como secretos; convocar testemunhas e depoentes, e se fosse o caso, requisitar proteção a quem estivesse em situação de risco ou ameaça; ouvir pessoas sob cláusula de responsabilidade; promover audiências públicas; bem como, promover recomendações (TORELLY, 2014).

No final de dezembro de 2014 a CNV formalizou a entrega do seu relatório final contendo três volumes. O primeiro aborda todas as atribuições descritas na Lei nº. 12.528/2011 e foi assinado pelos seis membros do colegiado. O segundo volume, assinado apenas por alguns dos membros, reúne nove textos temáticos descrevendo a violação dos direitos humanos em segmentos ou movimentos sociais, e o terceiro volume, de autoria de todos os conselheiros, é constituído pelas biografias dos 434 mortos e desaparecidos políticos.

Neste diapasão, as políticas públicas implementadas ao longo da transição democrática brasileira, vão ao encontro da narrativa proposta pelo historiador Le Goff (1990, p. 477) ao dizer que "a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro" assim, ao analisar a formação da história considerando o passado, o presente e o futuro, percebe-se que estes institutos estão interligados, deste modo, as ações públicas de resgate a memória, criadas no presente, com a exposição dos fatos vivenciados no período castrense, além de tentar reparar os danos causados no pretérito, buscam garantir uma proteção ao futuro dos indivíduos, para que períodos de arbítrio não sejam mais vivenciados. A formalização do relatório da CNV é de extrema relevância, a partir das conclusões fundamentadas, é possível iniciar futuras investigações judiciais para a responsabilização dos perpetradores da violência durante o regime repressivo. Todo o trabalho desenvolvido tanto pela Comissão Nacional da Verdade como pelas Comissões Estaduais e Municipais da Verdade representam mais que documentos de memória, são instrumentos democráticos capazes de auxiliar o fim da impunidade e do legado autoritário remanescente na história do Brasil.

2.2 A responsabilização individual dos crimes de lesa-humanidade e o poder judiciário

No Brasil, a etapa que propõe investigar, processar, julgar e punir os torturadores durante o período da repressão ainda não foi implementada diante dos efeitos da Lei de Anistia[12] que foi sancionada sob o condão do "esquecimento" e de uma "anistia bilateral". Embora não exista uma ordem na aplicação das etapas da Justiça de Transição, ou mesmo uma obrigatoriedade no cumprimento por parte do sistema legislativo oficial "as experiências de justiça de transição nos demonstram que a palavra 'justiça' não existe no singular, (...) a noção de crimes contra a humanidade, impassíveis de anistia e imprescritíveis, ajuda a consolidar um padrão mínimo de justiça" (ABRÃO, TORELLY, 2014, p. 84) que, embasados no Direito Internacional dos Direitos Humanos asseguram à proteção aos direitos humanos e reafirmam a democracia e a identificação nacional.

Apresentada em 21/10/2008, a ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF nº. 153) promovida pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) questionou o dispositivo legal narrado no parágrafo primeiro, art. 1º, da Lei nº. 6.683/1979 (Lei de Anistia) que dispõe sobre os efeitos da Lei de Anistia aos "crimes conexos" praticados durante o regime militar. Disposta como um instrumento apto a solver as controvérsias existentes entre a temática, a ADPF foi proposta considerando a sua repercussão geral, já que o seu objeto não atingiria apenas um interesse subjetivo, mas sim o ordenamento jurídico normativo brasileiro[13].

Desta forma, a demanda apresentada iniciou pontuando que existia um conflito normativo entre a Constituição de 1988 e a Lei de Anistia promulgada anteriormente, em 1979. Assim, a peça indicou a celeuma existente na concessão da anistia aos agentes políticos estatais que, ao reprimirem os opositores ao regime ditatorial instalado, praticaram diversos crimes enquadrados com natureza política, mas, que, deveriam ser reconhecidos como atos atentatórios à humanidade diante dos preceitos e princípios fundamentais da magna carta vigente. Acrescentando também que, os crimes praticados pelos militares (tortura, desaparecimento forçado, homicídio, etc.), em desfavor dos opositores ao regime, não se encontravam tipificados nos instrumentos normativos promulgados à época, que estipulavam quais infrações deveriam ser consideradas crimes contra a segurança nacional e a ordem política social (Decreto-Lei nº 314, de 13/03/1967; Decreto-Lei nº 898, de 29/09/1969; e a Lei nº 6.620, de 17/12/1978), razão pela qual, os delitos cometidos pelos sujeitos do Estado não deveriam ser equiparados e considerados conexos com os atos praticados pelos opositores ao regime militar uma vez que, estes estavam diretamente direcionados à ordem política.

---

[12]Embora D'Araújo (2012), narre em seu artigo que as anistias promulgadas, em sua maioria, em regimes autoritários não inviabilizam a instalação da Justiça de transição, no caso brasileiro, o entendimento firmado pela autora corresponde ao posicionamento deste estudo diante da ausência de julgamento dos torturadores.

[13] "Começo por esclarecer que a OAB não requereu ao STF nem uma "revisão", nem a declaração de "nulidade" da chamada Lei de Anistia (Lei n. 6.683, de 28/08/1979). Aliás, o Direito Internacional, em princípio, nada tem a opor-se às leis nacionais que anistiam crimes políticos. Por meio da ADPF 153, proposta em outubro de 2008, o que pede a OAB é "uma interpretação conforme a Constituição, de modo a declarar, à luz dos seus preceitos fundamentais, que a anistia concedida pela citada lei aos crimes políticos ou conexos não se estende aos crimes comuns praticados pelos agentes da repressão contra opositores políticos durante o regime militar". O alvo da demanda é, portanto, o §1º do artigo 1º da referida Lei". VENTURA, Deisy de Freitas Lima. A Interpretação Judicial da Lei de Anistia Brasileira e o Direito Internacional. **Revista Anistia: Política e Justiça de Transição**. n. 04 p. 196-227, jul/dez. Brasília, Ministério da Justiça, 2011, p. 197.

Tampouco se pode dizer que houve conexão criminal pela prática de crimes 'por várias pessoas, umas contra as outras'. Em primeiro lugar, porque essa regra de conexão é exclusivamente processual. Em segundo lugar, porque os acusados de crimes políticos não agiram contra os que os torturaram e mataram, dentro e fora das prisões de regime militar, mas contra a ordem política vigente no País naquele período. (STF, ADPF nº 153, 2010, p. 16).

Consta na peça processual formulada pela OAB que a interpretação geral e ampla, conforme os termos descritos na Lei de Anistia, resulta uma insegurança jurídica, na medida em que "nem todos são iguais perante a lei em matéria de anistia criminal" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 19).

Pautada em artigos da Constituição Federal de 1988 (art. 1º, parágrafo único; art. 3º, I e IV; art. 5º, XXXIII), a peça abordou a necessidade de publicidade dos atos públicos em detrimento de interesses pessoais que visam atender determinados grupos, expondo que a apresentação, divulgação e responsabilização dos militares que realizavam a tortura e outros crimes seria um instrumento de democracia, memória e verdade. Ademais, acrescentou que, a Lei de Anistia foi votada em um cenário ditatorial, sem legitimidade democrática, onde 1/3 dos senadores eram eleitos indiretamente[14] e o presidente que a sancionou era um General do Exército (João Baptista de Oliveira Figueiredo) imposto pelo regime militar instalado desde o ano de 1964.

A OAB pontuou também o entendimento da Corte Interamericana de Direitos Humanos, ao considerar inválidas as auto anistias promulgadas em lei pelos regimes ditatoriais instalados ao longo da década de 60 nos países da América do Sul[15].E, conforme a influência internacional, a peça ainda narrou o posicionamento de Kant ao dispor que a dignidade humana é impagável e não deveria servir de barganha para qualquer acordo, acrescentando que, embora a prática do crime de tortura não fosse tipificada no ordenamento jurídico pátrio da época, a vivência deste tipo penal não deveria constituir um óbice ao respeito e defesa da dignidade humana resguardado internacionalmente como garantia humana universal nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos fixada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, "hoje, o sistema universal de direitos humanos declara inadmissível e reprovável usar a dignidade das pessoas e dos povos como moeda de troca em um acordo político" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 27).

Indagando a reparação pecuniária concedida às vítimas do período ditatorial por meio do art. 8º do Ato das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, regulamentado pela Lei nº. 10. 559, de 13 de novembro de 2002, bem como da Lei nº. 9.140, de 04 de dezembro de 1995 que beneficiou os familiares, a OAB se manifestou pela impossibilidade do deslinde transacional através da negociação financeira. E, diante de todos os crimes cometidos pela ditadura, solicitou ao judiciário o avanço de mais uma etapa da transição política para a democracia, por meio da responsabilização individual dos perpetradores da violência no período ditatorial (1964-1985) com respaldo na dignidade humana, fundamentada na Constituição Federal de 1988, que repudia qualquer tortura ou ato desumano ao indivíduo.

---

[14] Em 1977 buscando controlar o resultado das eleições, o governo ditatorial, comandado pelo General Geisel, decretou o "Pacote de abril" que: adiava as eleições para o ano de 1982; criava a eleição indireta para um terço dos senadores (os senadores "biônicos") e, mudava o quociente eleitoral para o cálculo do número de deputados federais. REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

[15]Referência aos Casos: *Gomes Lund* ou Caso Araguaia *versus* Estado Brasileiro; Caso *Barrios Altos versus* Estado Peruano; Caso *Almonacid Arellano* e outros *versus* Estado Chileno, dentre outros.

No julgamento da ADPF nº. 153[16], os ministros do STF, seguindo, por maioria, as argumentações expostas no voto do ministro Eros Grau, entenderam que a lei não deveria ser modificada e que os termos da anistia ampla, geral e irrestrita deveriam ser mantidos. Consta no acórdão proferido que a interpretação do direito não poderia ser dissociada da realidade, já que a motivação política que impulsionava os opositores ao regime militar seria a mesma (segundo a corte de justiça) dos agentes que agiam em nome do Estado. Desta forma, os ministros, em sua maioria entenderam que "a chamada Lei de anistia diz com uma conexão *sui generis*, própria ao momento histórico da transição para a democracia" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 888), podendo ainda, a Lei de Anistia, ser considerada como uma espécie de "lei-medida" que ao tratar diretamente sobre determinado interesse deve ser interpretada sempre de acordo com a realidade em que foi promulgada. Assim, a Lei de Anistia (nº. 6.683/79) foi considerada regular e vigente pelo Supremo, primeiro por sua característica de "lei-medida"; segundo por ser precedente aos diplomas internacionais (como a Convenção das Nações Unidas contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes, de 26/06/1987) e nacionais (Constituição Federal de 1988 e a Lei nº. 9.455/97) que consideram a tortura e outros crimes degradantes como atos insuscetíveis de indulto ou graça; e terceiro, pela impossibilidade legislativa do STF que, dispôs ser esta atribuição do Legislativo.

No acórdão restou definido também que o Poder Constituinte de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº. 26/1985 havia ratificado os termos descritos na Lei de Anistia razão pela qual a demanda não merecia prosperar. Ademais, a denegação do pedido formulado pela Ordem dos Advogados na ADPF nº. 153 atingia apenas o período abarcado pelos efeitos da Lei de Anistia, compreendido entre 02 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, não alcançando os atos praticados pelos agentes após 15 de agosto de 1979 até de 1985.

No voto do relator (ministro Eros Grau) consta ainda que, alguns argumentos expostos na petição inicial (como a indagação informando que o governo militar pactuou os termos descritos na Lei de Anistia) continham núcleo político que prejudicaria a análise jurídica da demanda. Pontuando alguns personagens brasileiros, o relator indicou que certos fatos se firmavam dentro de contextos históricos não cabendo uma rediscussão sobre a validade ou não deles. E, embora narrasse os acontecimentos ocorridos no período, desconhecendo o cunho jurídico deles, o ministro descreveu os fatos vivenciados como possíveis agentes mediadores dos termos da Lei de Anistia, informando também que "Sem ela, não teria sido aberta a porta do Colégio Eleitoral para a eleição do 'Dr. Tancredo', como diziam os que pisavam o chão da História" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 884) remetendo-se ao período da promulgação da Lei.

[16] Com o julgamento iniciado no dia 28/04/2010, o relator do processo ministro Eros Grau, propôs em seu voto a rejeição das preliminares e a negativa do pedido formulado na demanda. Presente o ministro Marco Aurélio suscitou divergência, reconhecendo uma preliminar, pela improcedência da demanda com julgamento sem mérito, por falta de interesse processual. Aberta uma votação sobre a problemática, o ministro ficou vencido, por maioria. Após a colheita dos votos sobre o prosseguimento da demanda, no que tangia aos acolhimentos das argumentações preliminares, a sessão foi suspensa para o dia seguinte. Também estava presentes o ministro Celso de Mello; o ministro Marco Aurélio; a ministra Ellen Gracie; o ministro Gilmar Mendes; o ministro Ayres Britto; o ministro Ricardo Lewandowski; e, a ministra Carmén Lúcia. Ausentes os ministros Joaquim Barbosa (licenciado) e o ministro Dias Toffoli (impedido). No dia seguinte 29/04/2010 o plenário composto pelos mesmos ministros retomou a discussão, tendo a maioria acompanhado o entendimento proposto pelo relator com exceção dos ministros Ricardo Lewandowski e Ayres Britto.

Interessante ressaltar que, o cenário político no qual a Lei de Anistia foi aprovada era bastante conturbado, muitas entidades (como o Comitê Brasileiro pela Anistia e o Movimento Feminino pela Anistia) e políticos se manifestavam sobre o parágrafo 1º, do artigo 1º, do projeto de Lei, uns defendiam a exclusão do perdão aos torturadores, outros tentavam justificar a anistia bilateral, porém, é inegável que o regime político instalado era uma ditadura militar, autoritária e não democrática, que impunha limitações para que o texto da lei fosse aprovado. Assim, terminou que, a figura enigmática dos "'crimes conexos' não encobria apenas a inclusão dos torturadores, mas abrangia todos os crimes praticados pelos militares por motivação política, inclusive aqueles que afrontaram o ordenamento jurídico brasileiro com as diretrizes secretas que criaram o sistema de repressão" (FICO, 2011, p. 333).Ademais, seguindo com a exposição do voto do ministro Eros Grau, ao desconsiderar a problemática dentro da seara jurídica, foi indicado que a solução da temática estaria sob incumbência do Poder Legislativo visto que, com base nas decisões anteriores, tanto do STF como do Superior Tribunal Militar, a lei de anistia era vista como um "ato administrativo especial" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 893) que deveria ser sempre interpretada, juridicamente, dentro do seu momento histórico.

Suscitando uma divergência de entendimento, o ministro Ricardo Lewandowski[17] aventou que a lei de anistia "foi editada em meio a um clima de crescente insatisfação popular contra o regime autoritário" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 969) e o clamor social à época da promulgação da referida lei era latente o que demonstrava a insustentabilidade do regime. Apontando ainda que, não deveria haver conexão entre "os crimes políticos praticados pelos opositores do regime de exceção e os delitos comuns alegadamente cometidos por aqueles que se colocavam a seu serviço" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 975). Todavia, uma vez excluídos os crimes praticados pelos agentes de estado nas demandas judiciais a serem protocoladas, caberia ao tribunal ou magistrado, em específico, analisar pormenorizadamente caso a caso, com base na jurisprudência nacional, se o crime em comento teria natureza política ou seria crime comum.

Para finalizar o seu voto, o ministro Ricardo Lewandowski informou que o Comitê de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas instituiu que os Estados integrantes do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, como o Brasil, deveriam investigar e punir aqueles que violam ou violaram os direitos por ele reconhecidos, citando, por último, os termos da Convenção Americana sobre os Direitos Humanos firmada pelo Brasil com a Corte Interamericana de Direitos Humanos, que também resguarda a vida humana, sugerindo a instituição de persecução penal a quem contra ela atente.

O segundo voto de divergência adveio do ministro Ayres Britto que iniciou fazendo uma distinção entre o perdão coletivo e o perdão individual. Para o ministro o perdão individual deveria ser reconhecido como uma virtude, atingível ou não, a depender da subjetividade de cada caso. Já o perdão coletivo seria algo inatingível, seria uma ofensa à memória. Desta feita, para seguir com o voto, Ayres Brito afirmou, "estou tentando aqui seguir o método hegeliano, não de análise de fatos históricos linearmente, mas de compreensão histórica dos fatos" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 1002), analisando detalhadamente os termos contidos tanto no art. 1º da Lei de Anistia; como no art. 4º, *caput* e parágrafo 1º, da Emenda nº. 26; como nos artigos 8º e 9º do Ato das Disposições

[17]Mesmo apresentando divergência ao voto proposto pelo relator, o ministro Ricardo Lewandowski, frisou em seus argumentos que, no seu entendimento, a temática proposta na ADPF nº. 153, sobre os efeitos da Lei de Anistia aos crimes cometidos por agentes militares em decorrência das prerrogativas Estatais, não deveria ser tratada como "crime de lesa-humanidade" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 115). Concepção que difere do conteúdo apresentado neste trabalho.

Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 a fim de excluir o caráter geral, amplo e irrestrito da anistia que seria capaz de absolver indistintamente as ações cometidas pelos agentes de Estados.

Ayres Brito, considerou que os efeitos da lei de anistia deveriam excluir "todo tipo de crime de sangue com resultado morte: crime de lesa humanidade, praticado por uma antipessoa" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 1004) tais como os descritos no art. 5º, XLIII da Constituição Federal. Isso porque, para o ministro, os agentes de estado que torturaram, assassinaram, estupraram ou cometeram outras atrocidades "desobedeceram não só à legalidade democrática de 1946, como à própria legalidade autoritária do regime militar" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p. 1001).

> Porque o torturador não é um ideólogo. Ele não elabora mentalmente qualquer teoria ou filosofia política. Ele não comete nenhum crime de opinião, ele não comete nenhum crime político, já que o crime político disse bem o Ministro Lewandowski - pressupõe um combate ilegal à estrutura jurídica do Estado, assim como à ordem social que subjaz à estrutura política desse Estado, sendo, portanto, um crime de feição político-social. O torturador não comete crime político, não comete crime de opinião, reitere-se o juízo. O torturador é um monstro, é um desnaturado, é um tarado. O torturador é aquele que experimenta o mais intenso dos prazeres diante do mais intenso dos sofrimentos alheios, perpetrados por ele próprio. É uma espécie de cascavel de ferocidade tal que morde até o som dos próprios chocalhos. Não se pode ter condescendência com ele. Mas, convenhamos, a Lei da Anistia podia, por deliberação do Congresso Nacional, anistiar os torturadores. Digamos que sim, mas que o fizesse claramente, sem tergiversação. E não é isso o que eu consigo enxergar na Lei de Anistia (STF, ADPF nº. 153, 2010, p.1001/1002).

Razões expostas, a sessão foi encerrada e o acórdão foi publicado no dia 06 de agosto de 2010, apregoando que a Lei de Anistia Brasileira não viola os princípios democráticos e a dignidade humana diante do seu caráter bilateral de anistia ampla e geral. Os embargos declaratórios da ADPF nº. 153 ainda não foram julgados. A proposta apresentada versa sobre a incompatibilidade de anistiar os militares com base nos postulados internacionais expressos no art. 38, c, do Estatuto da Corte Internacional de Justiça. Indicando que, "em 3 de fevereiro de 1946, pela Resolução n° 3, a Assembleia Geral das Nações Unidas confirmou 'os princípios de direito internacional reconhecidos pelo estatuto do tribunal de Nuremberg e pelo acórdão desse tribunal'". (STF, ADPF nº. 153, 2010, p.1141).

> Um desses princípios foi o de qualificar como crime contra a humanidade os seguintes atos: "O assassínio, o extermínio, [...] e todo ato desumano, cometido contra a população civil" por autoridades estatais, o que veio a ser consolidado no Estatuto do Tribunal Penal Internacional de 1998. (art. 7º 1). De tal princípio resulta a consequência lógica de que tais crimes não podem ser objeto de anistia por determinação de leis nacionais, sendo imprescindível lembrar que a interpretação da Lei nº 6.683/79 implica em reconhecer a validade de auto anistias criminais, o que a Corte Interamericana de Direitos Humanos já decidiu, em cinco casos, que as auto anistias criminais são nulas (STF, ADPF nº. 153, 2010, p.1141).

A peça ainda aborda a conjuntura política na qual a Lei de Anistia foi ditada, reprovando o suposto "acordo de transição" e enfatizando que a nova ordem constitucional não havia anistiado os torturadores. Aponta também, que o acórdão é omisso ao não pontuar sobre os crimes de desaparecimento forçado e de sequestro "que, em regra, só admitem a contagem de prescrição a partir de sua consumação --- em face de sua natureza permanente" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p.1142). Destacando, ao final que, se a anistia continuar sendo mantida em caráter bilateral, será como se o STF estivesse "afirmando que o Estado Brasileiro não se encontra submetido à competência da Corte Interamericana de Direitos Humanos, esquecendo-se, no particular, que quem define competência é quem a tem" (STF, ADPF nº. 153, 2010, p.1149). Em 23 de março de 2011, a OAB protocolou uma mais uma peça, informando o surgimento de um fato novo, a decisão da Corte Interamericana no "caso *Gomes Lund* e outros"[18]. No pedido, a Ordem dos Advogados, requereu ao STF que, quando fosse julgar a lide, se pronunciasse, especificamente, sobre a executoriedade da sentença, no país.

A Advocacia Geral da União rejeitou os embargos, tendo feito também, o Presidente do Senado Federal e da Câmara dos Deputados. No dia, 19 de dezembro de 2011, o Parecer do Procurador Geral da República, Roberto Monteiro Gurgel Santos, foi apresentado no sentido de desconhecer qualquer vício disposto nos arts. 535 do Código de Processo Civil e 337 do Regimento Interno da Corte, preceitos legais que fundamentam o pedido de embargos de declaração. Em manifestação anterior, a Procuradoria Geral da República, opinou pela improcedência do pedido.

A Lei de Anistia nº. 6.083/79, reconhecida pela ADPF nº. 153 impede o julgamento individual de todos os militares que violaram os direitos humanos na ditadura militar brasileira, representando a inaplicação de uma das etapas da Justiça de Transição, em negativa ao conhecimento da verdade dos acontecimentos repressivos, em detrimento do esquecimento[19]. "A interpretação jurídica da Lei de Anistia e do tratamento dado às violações de direitos fundamentais decorrentes da repressão política durante a ditadura militar não é imune ao tempo e depende, em muito, de um recuo temporal adequado" (ROTHENBURG, 2013, p.693), desta forma, a Lei, que deveria simbolizar uma conquista social na qual a União reconhecia as posições desmedidas tomadas com base em interesses políticos dos militares perpetradores da violência, representa, atualmente, um entrevero aos direitos humanos, à justiça, e à verdade.

Desconsiderar a aplicação judicial de uma "Justiça" (=Justiça de Transição) que legitima o Estado democrático, ao promover o esclarecimento, é permitir que se permaneça no esquecimento. A inaplicação da via judicial da Justiça de Transição é uma forma perpetuar a impunidade, já que a sua instalação representaria o reconhecimento de lutas iniciadas no meio popular, que não foram abafadas pelo poder do Estado, e que pedem que este admita que cometeu erros e exageros, não apenas com reparação

[18]Caso Gomes Lund ou Caso Araguaia - Júlia *Gomes Lund* e outros *versus* Estado Brasileiro. O Brasil foi condenado em 24 de outubro de 2010, pelo desaparecimento de aproximadamente 70 vítimas, durante a ditadura militar, sendo os atos dos militares considerados como insuscetíveis de abrangência e aplicação da Lei de anistia.

[19]Considera-se o esquecimento como o desconhecimento dos fatos ocorridos, como uma herança da percepção, "o esquecimento, a partir desta perspectiva, não é outra coisa que uma memória de cujas fontes ou origens não somos inteiramente conscientes, pois foi apresentada, com êxito, como uma versão natural do passado" REÁTEGUI, Félix. As vítimas recordam: notas sobre a prática social da memória. *In*: REÁTEGUI, Félix (Org.). **Justiça de transição**: manual para a América Latina. Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça, Nova Iorque: Centro Internacional para a Justiça de Transição, 2011. 357-378 p. Disponível em: http://www.mj.gov.br/anistia. Acesso em: 16 maio 2017. p. 363.

financeira, ou anistia aos opositores do sistema, mas também com a responsabilização daqueles que, valendo-se do poder e da coação, infringiram direitos humanos ao longo de 21 anos (1964 a 1985) e ao final lançaram uma lei na qual seus atos restavam perdoados, como se a história pudesse não só ser apagada como também descaracterizada diante do incontestável Estado militar que se difundiu como "garantidor" da ordem pública[20].

> O negacionismo quanto aos crimes de tortura e a outras graves e sistemáticas violações de direitos humanos, ou então o discurso de que era justificável o injustificável em nome do combate ao comunismo internacional, ganhou razoável espaço, até o presente, na sociedade brasileira no âmbito midiático e na cultura institucional dos órgãos de segurança pública brasileiros, em especial as forças armadas (SILVA FILHO, 2014, p. 18-19).

Uma história pode ser contada de diversas maneiras, o mesmo personagem a depender do narrador pode ser descrito como bom ou mal. A problemática acima delineada ao remexer os crimes cometidos pelos agentes estatais no período da ditadura brasileira vai de encontro com diversos interesses políticos, econômicos e sociais fomentados por memórias que, ao longo de muitos anos, prevaleceram sobre outras permitindo que "leituras parciais ou tendenciosas se estabeleçam como 'verdades históricas'"[21] (FICO, 2008, p. 67).

O posicionamento do STF nos autos da ADPF nº. 153 ao considerar o efeito bilateral da anistia impossibilita que, os militares brasileiros que, perseguiram, torturaram e mataram àqueles que se insurgiram contra a ordem oficial sejam responsabilizados por "crimes de lesa-humanidade", impedindo, por consequência, que o mesmo entendimento seja aplicado nos casos de pedido de extradição relacionados a crimes ocorridos na mesma época em outros países, quando a maioria dos países da América do Sul vivenciava governos ditatoriais.

Os efeitos da Lei de Anistia no âmbito nacional irradiam seus reflexos também na esfera jurídica, nos casos internacionais, já que os ministros ao ponderarem sobre os processos de extradição, face militares de outros países, consideram a solicitação apenas com base na dupla punibilidade[22] e na dupla tipicidade[23], desconhecendo a tipicidade do crime de lesa-humanidade que requer que os atos praticados pelo infrator tenha caráter sistemático e generalizado em decorrência de motivação política, religiosa, sexual, dentre outras.

---

[20]Diante do insuflado medo à ideologia comunista professado no Brasil, Fico (2008, p. 25) aborda como foi o surgimento estratégico da intervenção militar "em outras palavras, em vez de imprudentemente pensar tais forças armadas como capazes de dissuadir pretensões militares externas (afinal, bastante improváveis), melhor seria - segundo tal lógica - aproveitá-las para impedir o suposto pipocar de 'outras Cubas'".

[21] Carlos Fico (2008) chama de - história incruenta - algumas narrativas históricas brasileiras que fazem alusão a pacificidade. Ao dispor sobre a saída de João Goulart do governo brasileiro após o Golpe de 1964 dispõe "talvez deva ser entendida como tributária do mito da "história incruenta", segundo o qual a história do Brasil não conheceu violências, o que certamente não é verdade" (op. cit. p. 71).

[22]O requisito da "dupla punibilidade" estabelece que o ilícito penal atribuído ao extraditando seja juridicamente qualificado como crime vigente no Brasil e no Estado requerente. A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 que instituiu a "Lei de Migração", dispõe que não será concedida a extradição quando "a punibilidade estiver extinta pela prescrição, segundo a lei brasileira ou a do Estado requerente" (art. 82, inciso VI).

[23]A dupla tipicidade é um requisito utilizado pelo direito brasileiro que, só reconhece o pedido de extradição quando a conduta atribuída ao extraditando for tipificada como crime tanto no Brasil quanto no Estado requerente.

Os “crimes de lesa-humanidade” ou “crimes contra a humanidade”, inicialmente abarcados como um elemento de “bem-estar humanitário internacional”, tratados na II Convenção de Haia, ratificada pelo Brasil em 25/02/1907, tiveram a sua definição esboçada no fim da Segunda Guerra Mundial quando os países vencedores, após as inúmeras violações aos direitos humanos vivenciadas, instituíram, no período de 1945/49, o Tribunal de Nuremberg e Tóquio. Para Abrão (2012, p. 28), “no plano jurídico institucional, a relevante figura dos ‘crimes contra a humanidade’ surge em decorrência dessa natureza atípica dos crimes de terror, que transbordam das ofensas pessoais e atingem o âmago da humanidade”.

Ademais o Estatuto de Roma[24], criado em 17 de julho de 1998, dispõe no art. 7º que, “crime contra a humanidade” ou “crime de lesa-humanidade” configura-se como o ataque generalizado ou sistemático, contra qualquer população civil, na prática de pelo menos um dos seguintes atos: homicídio; extermínio; escravidão; deportação ou transferência forçada de uma população; prisão ou outra forma de privação de liberdade física grave, em violação de normas fundamentais de direito internacional; tortura; agressão sexual, escravatura sexual, prostituição forçada, gravidez forçada, esterilização forçada, ou qualquer outra forma de violência no campo sexual de gravidade comparável; perseguição de um grupo ou coletividade por motivos políticos, raciais, nacionais, étnicos, culturais, religiosos ou de gênero, ou em função de outros critérios universalmente reconhecidos como inaceitáveis no direito internacional; desaparecimento forçado de pessoas; crime de *apartheid*; bem como outros atos desumanos de caráter semelhante, que causem intencionalmente grande sofrimento, ou afetem gravemente a integridade física ou a saúde física ou mental de outrem. Para a configuração de crime contra a humanidade, o Estatuto acrescenta ainda, a necessidade de conhecimento do ataque, proposto por uma política de Estado ou por uma organização que pratique esta política. Embora o Brasil tenha promulgado o Estatuto de Roma no ano de 2002, a tipificação “crimes de lesa-humanidade” ainda não foi aplicada na esfera nacional.

Nos processos de extradição nº. 1.362/DF[25], 1.270/DF[26], 1.299/DF[27], 1.150/DF[28] solicitados pelo governo argentino ao governo brasileiro, mesmo que exista a tipificação

[24]Embora tenha sido criado em julho de 1998, o Estatuto de Roma só foi promulgado no Brasil em 25 de setembro de 2002, por meio do Decreto nº. 4.388/2002 que propôs executar e cumprir todos os dispositivos dispostos.

[25]O pedido extradicional em face do argentino Salvador Siciliano foi realizado com base no art. 4º do Tratado de Extradição entre Brasil e Argentina, assinado em 15 de novembro de 1961 e promulgado pelo Decreto 62.979/1968. O pedido narrou que o extraditando havia praticado “crimes de lesa-humanidade” em face da população argentina na época de um dos regimes militares instalados no país (1973 a 1975, período do *Proceso de Reorganización Nacional*), praticando lesões corporais, homicídios e sequestros (todas as vítimas foram localizadas a época do fato). Como todos os crimes estavam prescritos a luz da legislação nacional, a extradição foi negada.

Julgado no dia 12 de dezembro de 2017, o processo de extradição nº. 1.270/DF envolveu o pedido extradicional do Sr. Gonzalo Sanchez pelo Governo Argentino em razão da prática de“crimes de lesa-humanidade”, entre os anos de 1976 e 1983 (último período de intervenção política militar no país), época em que este mantinha vínculo com a Marinha da Argentina, atuando na Escola Mecânica da Armada. A extradição foi concedida parcialmente.

[27]Extradição de César Alejandro Enciso, julgada em 10 de setembro de 2013 e deferida parcialmente, por unanimidade pela 2ª turma, pela pratica, no ano de 1976, de “‘privações ilegais da liberdade agravadas’, figurando como vítimas Geraldo Francisco Gatti Antuna (fl. 227), Júlio César Rodríguez Rodríguez (fl. 229), Manuela Santucho e Cristina Silvia Navaja (fls. 238/239), considerada a dupla tipicidade com crime de sequestro qualificado (Código Penal, art. 148, § 1º, inc. III). (p.16)

[28]Extradição de Norberto Raul Tozzo, julgada em 18 de maio de 2011 pelo Tribunal pleno que concedeu por maioria o pedido de extradição, com exceção do ministro Marco Aurélio (que emitiu voto divergente) e dos ministros Celso de Mello e Joaquim Barbosa, que estavam ausentes. “Extradição parcialmente deferida pelos

penal de "crime de lesa-humanidade" imputada ao extraditando, o STF, ao avaliar as demandas-com destaque para o processo de extradição nº 1362/DF, diante da grande repercussão deste na jurisprudência da corte suprema, por ter tido um julgamento emblemático que ocorreu durante três sessões nas quais os ministros debateram sobre a (im)prescritibilidade dos "crimes de lesa humanidade" - considera os atos praticados pelos extraditandos como crimes comuns. Ao analisar as infrações uma a uma, sem adentrar ao mérito probatório da pretensão deduzida pelo Estado requerente. O STF desconhece a perseguição sistemática e generalizada pelos agentes de estado como crime de lesa-humanidade e, ao deliberar sobre o uso das regras que deveriam ser aplicadas ao caso concreto, pauta seu entendimento, considerando como a aplicação da norma surtiria efeitos no caso concreto se estivessem no Brasil sob os efeitos da Lei de Anistia, sem abordar, contudo, como a legislação nacional deveria se portar diante da conjuntura[29] internacional de reparação e reconhecimento da proteção aos direitos humanos.

No auge do acalorado debate sobre a vivência da Justiça de Transição no Brasil e, os efeitos decorrentes do julgamento da ADPF nº.153, Tosi e Silva (2014), relataram distorção dos efeitos da Lei de Anistia Brasileira, apontando que "este foi o alto preço que a redemocratização brasileira pagou pela transição 'lenta, gradual e segura' que os militares conseguiram impor ao país, garantindo assim a impunidade para eles mesmos: uma lei, na verdade, de auto anistia" (ibidem, p.42). Todavia, a celeuma interpretativa dos dispositivos ainda persiste porque, embora a Lei de Anistia tenha beneficiado, também, os militares que detinham o poder político à época, tal garantia apresenta-se, hodiernamente, insustentável diante da consolidação dos dispositivos internacionais em defesa dos direitos humanos.

Desta feita, o entendimento formulado pelo Supremo Tribunal Federal ao julgar a ADPF nº. 153, considerando que as ações arbitrárias dos militares entre o período de 1964 a 1979 estavam acobertadas pela lei de anistia nacional, não sendo reconhecidas como "crimes de lesa-humanidade", como foi na Argentina e em outros países do Cone Sul, segue em desencontro com os postulados da garantia humana universal proposta em diversas Convenções Internacionais (Convenção sobre a Imprescritibilidade dos crimes contra a humanidade/1968; Convenção Americana sobre os Direitos Humanos/1969; Convenção Interamericana para prevenir e punir a tortura/1985; Convenção Interamericana sobre o Desaparecimento Forçado de Pessoas/1994; Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional/1998) e nos julgados da Corte Interamericana de Direitos Humanos[30], da qual o Brasil é um Estado membro.

Para Piovesan (2015, p. 364) "a conclusão é uma só: as leis de anistia violam o dever internacional do Estado de investigar e punir graves violações a direitos humanos". Assim, a reparação aos que tiveram sua liberdade diretamente vilipendiada pelos agentes militares deve ocorrer na esfera judicial, pelos mesmos parâmetros que embasaram a esfera econômica. Ademais "no caso brasileiro, as marcas deixadas pelas técnicas de

---

crimes de 'desaparecimento forçado de pessoas', considerada a dupla tipicidade do crime de 'sequestro qualificado', ressalvado que, na eventual hipótese de condenação do Extraditando pelo desaparecimento ou sequestro de FERNANDO GABRIEL PIEROLA, JULIO ANDRES PEREIRA, ROBERTO HORACIO YEDRO e REYNALDO AMA LIO ZAPATA SOÑEZ" (STF, EXT 1150, p. 01)

[29]Entende-se que "a análise da conjuntura é uma tarefa complexa, difícil e que exige não somente um conhecimento detalhado de todos os elementos julgados importantes e disponíveis de uma situação determinada, como exige também um tipo de capacidade de perceber, compreender, descobrir sentidos, relações, tendências a partir dos dados e das informações". SOUZA, Hebert José de. **Análise de conjuntura**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 8.

[30]Referência aos Casos: *Gomes Lund* ou Caso Araguaia *versus* Estado Brasileiro; Caso *Barrios Altos versus* Estado Peruano; Caso *Almonacid Arellano* e outros *versus* Estado Chileno, dentre outros.

neutralização são tão profundas que continuam contaminando o entendimento de muitos cidadãos, inclusive com a negação do direito de resistência dos que se opuseram ao plano de poder imposto em 1964" (SILVA FILHO; CASTRO, 2014, p. 121).Em consonância com o posicionamento posto, Tosi e Silva (2014, p. 44) asseguram que, "a justiça de transição deve ser 'democrática', nos seus meios e objetivos, ou seja, deve prescrever como as democracias devem tratar os crimes cometidos durante os regimes de 'exceção', uma vez que esteja restabelecida a 'normalidade democrática'", razão pela qual é preciso compreender os efeitos das decisões emanadas pelos ministros que atuam no STF.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No julgamento da ADPF nº. 153 e, consequentemente dos processos Ext. nº 1.362/DF, Ext. nº 1.270/DF, Ext. 1.299/DF e Ext. 1.150/DF, o STF perdeu uma grande oportunidade de dar aos brasileiros uma reconciliação com seu passado, e de abrir as portas para que criminosos que se valeram de um sistema de governo para cometer atrocidades, fossem efetivamente punidos, dando a todos os cidadãos a chance de descobrir que o período da ditadura no Brasil, não foi o "progresso" que até hoje, grande parte da população imagina, chegando inclusive, a solicitar a volta do governo dos militares[31].Promover a responsabilização pessoal contra assassinos, torturadores e estupradores, representaria a superação de mais uma fase no percurso democrático brasileiro possibilitando ao país seguir com a incorporação do sentimento de respeito à vida e à liberdade.

A Suprema Corte do Brasil, ao trabalhar as ações de extradição, não teve altivez de detalhar a temática, e preferiu "esquecer" o tema sob o cômodo argumento da prescrição, contudo, estes julgamentos deveriam servir de parâmetro para que, ainda que não existisse a punição legal, houvesse a reflexão quanto ao momento histórico vivido pelo Brasil.

Quando o STF não conhece que a prática de tortura, estupro, morte ou outros atos desumanos face à população brasileira, ocorridas no período autoritário, representa um ataque sistemático e generalizado aos que se opuseram ao regime, deixa também de reconhecê-la no outro. O Estado argentino, vítima de instabilidade política ao longo de diversos anos, foi um dos países pioneiros, na América do Sul, a implementar a responsabilização individual dos militares que perpetraram inúmeros atos bárbaros no país. Todavia, os pedidos de extradição solicitados ao governo brasileiro encontram freios que impossibilitam que a Argentina prossiga seu intento. O interesse coletivo deve ser o objetivo de qualquer governo e o rompimento com as estruturas arcaicas de poder deve ser o propósito da construção de uma cidadania pautada na memória e na verdade. Além da Argentina, a Colômbia, o Peru, o Chile e a Guatemala reconhecem, em seus tribunais nacionais, "crimes de lesa-humanidade" como a "existência de um ataque sistemático ou generalizado contra a população civil ou um grupo determinado de civis, que deve incluir atos desumanos praticados como parte de um plano ou política estatal coordenada para esse efeito" (BRASIL, 2018, p. 51).

Deste modo, a recusa do judiciário brasileiro em reconhecer que os crimes de extermínio, deportação, prisão ou outra forma de privação de liberdade, tortura, agressão sexual, perseguição, dentre outros, praticados pelos agentes do Estado no contexto de

[31]Observando o cenário político brasileiro das eleições de 2018, percebe-se como as retóricas de alguns candidatos ao governo federal induziram a formação de pensamentos radicais e intransigentes, similares ao vivenciado na década de 60 e, que fomentaram a instalação de um golpe militar. Narrativas que a cada dia une adeptos vinculados aos extremismos propostos, reproduzindo os discursos de violência.

regimes militares, representam um ataque sistemático à população civil - configurando-se como um "crime de lesa-humanidade" nos termos do artigo 7º do Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional (Decreto nº. 4.388/2002), bem como do preâmbulo da Convenção Interamericana sobre Desaparecimento Forçado (Decreto nº. 8.766/2016) e da vasta jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos -impossibilita não só a responsabilização individual interna, como impede que a Argentina prossiga sua agenda.

A indagação pelo STF de que a análise dos pedidos de extradição não pode adentrar ao mérito da pretensão aduzida pelo Estado remete-nos ao que para Abrão e Genro (2012), denominam de "mitos" sobre a Lei de Anistia instituída em 1979, por influência da nossa formação democrática conservadora. O primeiro deles refere-se ao fato de que a lei de anistia não poderia ser mudada, constituindo "valor pétreo", representando a conciliação nacional e, como instrumento de pacto, deveria ser respeitada. Já o segundo, adverte que qualquer ação que tente questionar o primeiro remete-se a uma espécie de "revanchismo", uma suposta vingança que impede olhar para o futuro e esquecer o passado. No entanto, considerando os frutos advindos das diversas políticas públicas instituídas após o regime ditatorial, percebe-se que a reconstrução histórica promovida pelo direito à verdade é uma forma de mostrar à população a importância do respeito aos direitos humanos. Por meio dos relatos das atrocidades ocorridas no período da ditadura é possível fomentar a democracia, conhecer os movimentos sociais e as lutas de resistência travadas pela população face, o período de repressão imposto pelo poder público, estancando a impunidade e o abuso de poder.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo. GENRO, Tarso. **Os direitos da transição e a democracia no Brasil**: estudos sobre Justiça de Transição e teoria da democracia. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. Mutações do conceito de anistia na justiça de transição brasileira: a terceira fase da luta pela anistia. *In:* TOSI, Giuseppe et al. (Org.). **Justiça de Transição**: direito à justiça, à memória e à verdade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 63-87.

BRASIL. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Caso Herzog e outros *vs.* Brasil**. Sentença de 15 mar de 2018. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_353_por.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Lei nº. 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de descumprimento de preceito fundamental nº 153/DF. Suposta violação dos princípios constitucionais desarazoável duração do processo e da inafastabilidade da jurisdição em virtude de adiamento no julgamento dos embargos de declaração opostos contra acórdão proferido na ADPF nº 153/DF. Agravo regimental não provido. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e Presidente da República. Relator: Ministro Luiz Fux. Protocolado em 21 out. 2008. Publicação do acórdão em 11 maio 2010.Ata nº. 13/2010. DJE nº. 88. **Lex:**

Plenário, sessão virtual de 11 a 17 de novembro de 2016. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2644116. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. Petição nº. 8304. Relator ministro Roberto Barroso. Felipe Santa Cruz Oliveira Scaletsky e Jair Messias Bolsonaro. Autuado em 31 jul. 2019. Decisão Publicada em 27 ago. 2019. DJE nº. 187. **Lex**: Disponível em http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15340933219&ext=.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. Extradição nº. 1150/DF. Extradição Instrutória, prisão preventiva decretada pela justiça argentina. Governo da Argentina e Norberto Raul Tozzo. Relator Ministra Carmén Lúcia. Autuado em 15 nov 2008. Publicado acórdão em 17 jun. 2011. DJE nº.116. **Lex:** Disponível em: http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=624223. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. Extradição nº. 1270/DF. Regularidade formal, prescritibilidade e anistia dos crimes cometidos pelo extraditando. Governo da Argentina e Gonzalo Sanchez. Relator Ministro Roberto Barroso. Autuado em 16 dez 2011. Publicado acórdão em 23 fev. 2018. Ata nº. 15/2018. DJE nº.35. **Lex:** Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4184803. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____.Supremo Tribunal Federal. Extradição nº. 1299/DF. Crime de sequestro e tortura, dupla tipicidade. Governo da Argentina e Cesár Alejandro Enciso. Relator Ministra Carmén Lúcia. Autuado em 14 jan 2013. Publicado acórdão em 25 set. 2013. DJE nº. 188. **Lex:** Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=172391821&ext=.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Extradição** nº. 1362/DF. **Delitos qualificados pelo estado requerente como de lesa-humanidade.** Governo da Argentina e Salvador Siciliano. Relator Ministro Alexandre de Moraes. Autuado em 05 set. 2014. Publicação do acórdão eletrônico em 05 set. 2017. Ata nº. 126/2017. DJE nº. 200. **Lex:** Plenário, sessão virtual de 11 a 17 de novembro de 2016. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4629138. Acesso em: 10 jan. 2018.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191. Jan./Apr. 1991. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/files/2011/07/HH096_2s2011.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018. DOI 10.1590/S0103-40141991000100010.

D'ARAÚJO, Maria Celina. O estável poder de veto Forças Armadas sobre o tema da anistia política no Brasil. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 48, p.573-597, jul/dez. 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752012000200006&script=sci...tlng. Acesso em: 10 dez. 2018. DOI http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752012000200006.

FICO, Carlos. **O grande irmão**: da Operação *brother sam* aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

FICO, Carlos. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**. n. 4, jul/dez. 2010. Brasília: Ministério da Justiça, 316-333, 2011.

GALLO, Carlos Artur. O direito à memória e à verdade no Brasil pós-ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 2, n. 4, dez 2010. Disponível em: https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/61. Acesso em: 26 maio 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão e Irene Ferreira. Campinas: UNICAMP, 1990. 226 p.

MEZAROBBA, Glenda. A verdade e o processo de acerto de contas do Estado brasileiro com as vítimas da ditadura e a sociedade. *In*: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado (Coord.) **Direitos Humanos atual**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

OLSEN, Tricia; PAYNE, Leigh A.; REITER, Andrew. Equilibrando Julgamentos e Anistia na América Latina: perspectivas comparativa e teórica. *In*: **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**. Brasília: Ministério da Justiça, n. 2, p. 152-175, jul/dez. 2009.

PADRÓS, Enrique Serra; VIVAR, Jorge Eduardo Enriquez. **Memórias da Resistência e da Solidariedade**: o movimento de Justiça e direitos humanos contra as ditaduras do cone sul e sua conexão repressiva. Porto Alegre: ASF-Brasil, 2013, 904 p. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rcwww.worldcat.org%2Ftitle%2Fmemorias-daresistencia-e-da-solidariedade-o-movimento-de-justica-e-direitos-humanos-contra-as-ditaduras-do-cone-sul-e-sua-conexao. Acesso em: 16 out. 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. Rev. Atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

PIOVESAN, Flávia. Direito Internacional dos direitos humanos e lei de anistia: o caso brasileiro. *In:* TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Org.). **O que restada ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: *www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000146&pid=S2316...lng.* Acesso em: 22 nov. 2018.

REÁTEGUI, Félix. As vítimas recordam: notas sobre a prática social da memória. *In*: REÁTEGUI, Félix (Org.). **Justiça de transição**: manual para a América Latina. Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça, Nova Iorque: Centro Internacional para a Justiça de Transição, 2011. 357-378 p. Disponível em: http://www.mj.gov.br/anistia. Acesso em: 16 maio 2017.

ROTHENBURG, Walter Claudius. Constitucionalidade e Convencionalidade da Lei de Anistia Brasileira. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 681-706, jul/dez. 2013.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1808-24322013000200013&script=sci_abstract. Acesso em: 20 jan. 2017.

SILVA FILHO. José Carlos Moreira da. A ambiguidade da anistia no Brasil: memória e esquecimento na transição inacabada. *In*: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado (Coord.). **Direitos Humanos atual**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.16-42 p. Disponível em: www.stf.jus.br/arquivo/biblioteca/NovasAquisicoes/2014-04/991844/sumario.pdf. Acesso em: 26 maio 2018.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da; CASTRO, Ricardo Silveira. Justiça de Transição e Poder Judiciário Brasileiro: a barreira da lei de anistia para a responsabilização dos crimes da ditadura civil-militar no Brasil. *In*: TOSI, Giuseppe ...*et al*.] (Org.). **Justiça de Transição**: direito à justiça, à memória e à verdade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p.119-156.

SWENSSON JUNIOR, Lauro Joppert. "Ao Julgar a Justiça, te enganas" Apontamentos Sobre a Justiça da Justiça de Transição no Brasil. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**. Brasília, n. 4, p. 78-107, jul/dez. 2011. Disponível em:http://www.corteidh.or.cr/tablas/r29979. pdf. Acesso em: 21 abr. 2018.

TEITEL. Ruti. Genealogia da justiça transicional. *In*: REÁTEGUI, Félix. (Org.). **Justiça de transição** - Manual para a América Latina, Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça, Nova Iorque, Centro Internacional para a Justiça de Transição, 2011.135-192 p. Disponível em:https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anistia/anexos/jt-manual-para-america-latina-portugues.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

TORELLY, Marcelo D. Das Comissões de reparação à Comissão da Verdade: contribuições da Comissão sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (1995) e da Comissão de Anistia (2001) para a Comissão Nacional da Verdade. *In*: TOSI, Giuseppe...[*et al* (Org.). **Justiça de transição**: direito à justiça, à memória e à verdade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 215-232.

TOSI, Giuseppe, SILVA, Jair Pessoa de Albuquerque e. A justiça de transição no Brasil e o processo de democratização. *In*: TOSI, Giuseppe...et al. (Org.). **Justiça de Transição**: direito à justiça, à memória e à verdade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 41-62 p. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wpcontent/uploads/2015/12/justica_de_transicao.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

ZYL, Paul Van. Promovendo a Justiça Transicional em Sociedades Pós-conflito, *In:* REÁTEGUI, Félix (Org.). **Justiça de Transição** - Manual para a América Latina, Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça; Nova Iorque: Centro Internacional para a Justiça de Transição, 2011. 41-71p.Disponível em: https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anistia/anexos/jt-manual-para-america-latina-portugues.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

MEMÓRIA E VERDADE EM DEBATE

Erick Dougllas dos Santos
Maria de Nazaré Tavares Zenaide

> A primeira sensação é a mudança de tempo. O tempo não mais é aquele do relógio. A hora que eles nos enfiam o capuz na cabeça o tempo se vai. Já no carro, no caminho do DOPS, o Pedro Seelig começou a me soquear[32]

1 INTRODUÇÃO

Compreender o direito à memória e à verdade é, antes de tudo, saber a importância que o passado tem sobre o presente de uma nação, especialmente quando se trata de um passado recente que provocou e ainda produz enormes efeitos sobre os direitos civis e políticos, ainda não totalmente preservados, que precisam ser tratados de forma aberta com todos os setores da sociedade. A memória também pode ser vista como uma ferramenta poderosa para dar uma nova leitura para a história, a fim de que um novo olhar sobre um fato aparentemente conhecido possa surgir (SACAVINO, 2016). O argumento utilizado para tal fim seria a história contada apenas por uma das partes que vivenciou o fato narrado, impondo apenas a sua visão sobre o tema.

É importante destacar, contudo, que a memória do período autoritário não significa apenas guardar determinada recordação na mente. A memória não significa, apenas, a transmissão do conhecimento para as gerações futuras, que geralmente não possuem a informação de fatos conflituosos durante um regime de exceção. A memória contribui para encerrar um processo de esquecimento usado como um instrumento político (SANTOS, 2009).

A intenção dessa proposta de pesquisa objetiva entender quem e como o tema da memória e verdade emerge na "Revista Direitos Humanos", publicada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) no âmbito do Programa Nacional de Direitos Humanos 3. O texto é resultado da pesquisa bibliográfica realizada no mês de agosto e setembro de 2019, como bolsista PIBIC junto ao Projeto – Memória e Verdade nas Ações de Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão na UFPB.

A estrutura do texto engloba as graves violações aos Direitos Humanos durante o período de 1964-1988, para discernir a memória e a verdade como expressão dos direitos humanos fundamentais e eixo do PNDH 3, para a construção de uma democracia sólida, não apenas no marco legal, mas como parte da educação democrática.

2 DAS GRAVES VIOLAÇÕES AOS DIREITOS HUMANOS AO DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE

O Brasil presenciou, ao longo do período ditatorial de 1964-1985, graves violações aos direitos humanos, como identificou a Comissão Nacional da Verdade em seu relatório final:

[32](Palavras de Nilce Azevedo Cardoso, ao prestar depoimento para o Relatório Azul, da Assembleia Legislativa de Porto Alegre, sobre as torturas que sofreu em decorrência de sua prisão em 11 de abril de 1972).

> 1) prisão (ou detenção) ilegal ou arbitrária; 2) tortura; 3) execução sumária, arbitrária ou extrajudicial e outras mortes imputadas ao Estado; e 4) desaparecimento forçado, considerando a ocultação de cadáveres, conforme o caso, como elemento dessa última modalidade de grave violação de direitos humanos ou como crime autônomo de natureza permanente (BRASIL, 2014, p. 280).

Ao destituir um presidente eleito através de um golpe de estado, os militares criaram ambiguamente uma atmosfera de aparente segurança, usando da força extrema em nome da segurança interna e preservação da democracia. Tal processo político feriu a Constituição Federal de 1946, considerando a destituição do presidente sem eleições diretas, além de outras medidas que restringiram os direitos civis e políticos, como o fechamento do congresso, a demissão de servidores sem o devido projeto judicial, dentre outras medidas de violação de direitos. Ao longo de 21 anos, foi comum o uso de instrumentos de repressão travestidos de legalidade, a exemplo dos conhecidos Atos Institucionais, que visavam observar os argumentos jurídicos para dar legitimidade para as ações repressoras dos agentes públicos em nome da "segurança nacional". Ocorre que tal artifício jurídico abrira espaço para cobrir com o silêncio o que sustentava o poder autocrático (torturas, mortes, desaparecimentos forçados, sequestros). Mesmo a abertura política realizada por Figueiredo[33] através da Lei de Anistia[34] teve caráter contraditório, visto que esta isentou os agentes de estado que perpetraram as graves violações aos direitos humanos, igualando vítima e algoz ao mesmo nível.

Nota-se então que, passados 55 anos após o golpe, parte da nação não tem conhecimento da história autoritária recente do país, no que diz respeito às memórias individuais e coletivas, vítimas do Estado de Exceção. O silêncio presente na memória coletiva da sociedade brasileira reflete de certa forma o modus operandi do regime militar, que só foi instituído, a partir da perda das liberdades fundamentais e da prisão e ou exílio dos dissidentes políticos. O terror de Estado coagiu os brasileiros de lutarem e se expressarem contra livremente, levando setores da sociedade a ter que viver em organizações clandestinas.

Setores religiosos, com apoio de familiares buscaram estruturar uma rede de solidariedade e denúncia que aos poucos durante o processo de abertura, tinha o objetivo de conquistar o direito à verdade como indispensável para o restabelecimento da democracia (BENEVIDES, 2009). A luta pelo direito à Memória e à Verdade no Brasil tem seu protagonismo nos movimentos de resistência ao Estado de Exceção, a exemplo do Movimento Feminino pela Anistia e das Greves de Fome dos presos políticos entre 1969 e 1979. Entretanto, após 1995, movimentos de direitos humanos tem conquistado a passos lentos avanços na linha da Justiça de Transição. Países que conviveram com regimes militares durante o processo de transição e abertura política passam a proceder medidas relevantes de abertura dos arquivos de modo a garantir o direito à verdade, para então proceder a investigação e a reparação, além da necessidade da reforma das instituições, especialmente as do sistema de justiça e segurança, para que passem a agir com o respeito aos direitos humanos (REÀTIGUI, 2011).

A Lei nº 9.140 de 4 de dezembro de 1995, instituiu a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) com poderes para deferir processos de pedidos de indenização das famílias de pessoas desaparecidas e perseguidas durante o período de 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979. Com isso, o Estado brasileiro reconhece as

[33]João Baptista de Oliveira Figueiredo (1918-1999), último presidente da ditadura militar (1964-1985).
[34]Lei n. 6.683/79, que "concede anistia e dá outras providências".

suas responsabilidades sobre a morte de opositores do regime de 1964. No caso de existência de indícios quanto ao local em que possam estar depositados. A lei supracitada representa uma conquista através de uma luta por parte de políticos, vítimas e familiares do período autocrático, tendo em vista que a mesma sinaliza um avanço por parte do Estado em reconhecer as sistemáticas violações aos direitos humanos ocorridos no regime ditatorial. Porém, não se pode interpretar tal conquista sem fazer uma breve mediação: não fossem os esforços de familiares e amigos de mortos e desaparecidos políticos, possivelmente, não haveria tal concessão por parte do Estado brasileiro, sendo já conhecida sua certa predileção pelo esquecimento e o silenciamento da verdade.

Nasce assim, a urgência, então, do direito à memória e à verdade como parte da política de direitos humanos. Tal medida para este fim está expressa no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (BRASIL, 2019), relacionando-a diretamente com a liberdade de expressão e todos os outros direitos inalienáveis da pessoa humana, bem como a importância da memória como construtora de uma sociedade democrática.

Passo importante foi dado pela ex-presidente Dilma Rousseff criando a Comissão Nacional da Verdade através da Lei nº 12.528, de 16 de maio de 2012 com a finalidade de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Nesse sentido, a Organização dos Estados Americanos (OEA) em sessão plenária, realizada em 4 de junho de 2012, aprova a AG/RES. 2725 (XLII-O/12) que trata do direito à verdade como uma estratégia para "acabar com a impunidade e promover e proteger os direitos humanos". Nesta, os Estados vinculados à OEA assumem novas responsabilidades, envolvendo os três poderes públicos, como divulgar as recomendações das Comissões de Verdade, procedera investigação e a punição das violações dos direitos humanos e das violações graves do Direito Internacional Humanitário, tomar medidas administrativas, legislativas e judiciais nacionais para a proteção e promoção dos direitos humanos.

Sabe-se que os direitos humanos foram construídos ao longo da evolução humana, bem como da necessidade da emancipação de indivíduos que, durante a sua história enquanto grupos sociais foram inferiorizados, subjugados e reduzidos a simples espectadores das ações da classe dominante. Não lhes restava nada, a não ser a derrota e o conformismo de escutar a história ser contada pela parte mais forte. É justamente esta história contada pelos dominantes que precisa ser revista, visto que oculta, na sua narrativa, a visão dos excluídos socialmente, bem como a sua interpretação dos fatos, que devem ser acessados pelas "reminiscências", isto é, pelas recordações (SANTOS apud MAY, 2009). Afirma o autor:

> O estado brasileiro apenas começou a se redimir de sua atitude omissiva a partir de 1995, com a Lei n°9.140, e com os esforços para estabelecimento de consensos com a sociedade civil, que precederam sua edição. Constitui fato notável, senão inédito, que a lei tenha tomado o trabalho da sociedade civil e a ele atribuído foros de verossimilhança, fazendo constar como anexo da própria lei a relação elaborada pelos familiares no dossiê (SANTOS, 2009, p. 16).

Obviamente, torna-se mais fácil a compreensão da importância da memória como ferramenta de transmissão quando o Estado se dispõe, em suas competências, de reconhecer os fatos ocorridos em relação às vítimas, bem como modos de reparação para as mesmas.

3 DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITO À VERDADE

O direito à verdade é extremamente ligado a noções de democracia e direitos humanos, compreendendo que a noção de uma sociedade mais igualitária, equitativa e justa não é dissociável da forma de regime político. A Constituinte afirma como princípios do Estado Democrático de Direito,

> I - A soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

A perspectiva democrática qualifica os fundamentos da República Democrática na medida em que não dissocia os direitos sociais, econômicos e culturais dos direitos civis e políticos. A Carta de 1988, afirma como objetivos da República Federativa do Brasil:

> I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II - Garantir o desenvolvimento nacional;
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

No campo dos direitos civis e políticos, a democracia enfrenta problemas estruturais no que se referem aos direitos humanos tais como a persistência na sociedade brasileira em cometer crimes como o extermínio, o desaparecimento forçado e a tortura. Entre estes, o crime de desaparecimento forçado representa um crime continuado enquanto não for conhecido o paradeiro do corpo. Sobre isto, a OEA afirma o direito à verdade, como:

> Asiste a las víctimas de violaciones manifiestas de los derechos humanos y violaciones graves al derecho internacional humanitario, asì como a sus familias y a la sociedad en su conjunto, de conocer la verdad sobre tales violaciones de la manera más completa posible, en particular la identidad de los autores y las causas, los hechos y las circunstancias em que se predujeron (OEA, CIDH, 2014, p. 18).

Com tal conceito citado acima, não é difícil compreender a extrema ligação entre tal direito e os direitos humanos, não obstante as dificuldades existentes nos países que vivenciaram períodos turbulentos durante a sua história, pois tal interpretação não deixa dúvidas de que o direito à verdade trata-se de um direito humano, inalienável, onde o Estado deverá respeitá-lo e mantê-lo, garantindo assim uma cultura de respeito aos direitos humanos.

A cidadania pode ser exercida apenas quando um indivíduo pertencente a determinado grupo social conhece a sua história, recordando o passado a fim de compreender o presente onde se insere e de como este mesmo passado fora responsável por seu atual momento enquanto indivíduo, porém, os Estados perpetradores não querem colaborar para a plenitude de tal direito. O empecilho está diretamente relacionado a uma falta de compreensão da importância da memória, bem como de uma sólida política de

respeito aos direitos humanos. A responsabilização dos fatos ocorridos tarda a chegar e a ignorância das gerações sucessivas perpetua-se.

Sabe-se que ao esconder a história política do país durante a ditadura militar, o Brasil acaba por silenciar as vozes de pessoas que sofreram os malefícios do período, bem como acaba por incentivar uma política de esquecimento aos que vivenciaram os momentos de terror dos governos autocráticos.

Sem a presença de uma cultura responsável que preza o respeito aos direitos humanos, a desinformação acaba por se tornar geral, visto que agentes do estado conseguem reescrever a história a seu bel prazer, aproveitando-se da ausência de uma informação acessível. Eis aí outra ligação importante entre o direito à verdade e a Lei n° 12.527/11, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, onde será observado que todo indivíduo possui o direito de requerer dos órgãos públicos a informação desejada (BRASIL, 2011).

A sociedade brasileira sofre com o paradoxo existente entre a lei e o que realmente ocorre no país no tocante a uma política de memória e educação em direitos humanos sobre os períodos da história nacional. A contradição se insere na existência de leis que não são cumpridas por aqueles que deveriam importar-se com o assunto, entre os quais políticos e membros das forças armadas, que continuam a adotar uma política de esquecimento e ocultação da verdade. Todos os obstáculos não podem, contudo, silenciar a luta daqueles que querem uma resposta coesa à enorme quantidade de desaparecimentos forçados, sendo o direito à verdade a resposta adequada para essa violação. Pode-se entender que a memória é o objeto de acesso por onde a verdade será descoberta. Segundo Marco Antônio Rodrigues Barbosa

> (...) a reconstituição da memória, fundada na verdade, é um instrumento necessário e fundamental. Questões essenciais serão relegadas ao esquecimento, se não houver um processo permanente de recuperação da memória (...) (BARBOSA, 2008, p. 33).

O depoimento, então, passa a ter centralidade nas investigações para elucidar os fatos. Tal reconstituição da verdade tem sido a principal preocupação de juristas, advogados e defensores dos direitos humanos, pois a urgência do "falar sobre" está presente nas vítimas que querem esclarecer o que ocorreu com os movimentos sociais e as lutas de resistência contra o golpe.

4 JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO NO BRASIL

Com a definição dos crimes contra a humanidade definidos pelo Estatuto do Tribunal Militar Internacional de Nuremberg[35] em 1945, como crimes permanentes e imprescritíveis – foram criadas responsabilidades públicas aos Estados – Parte para identificar, julgar e condenar os crimes contra a humanidade bem como para prevenir e reparar as vítimas. O Julgamento de Nuremberg realizado após a II Grande Guerra

[35]A imprescritibilidade dos crimes de guerra e contra a humanidade é definida na Resolução nº 3074/1973 da ONU, sendo a definição dos crimes contra a humanidade explicitada no Estatuto do Tribunal Militar de Nuremberg, como: "assassinato, exterminação, redução à escravidão, deportação e outros atos desumanos cometidos contra populações civis, antes e durante a guerra; ou então, perseguições por motivos políticos, raciais ou religiosos, quando esses atos ou perseguições, quer tenham ou não constituído uma violação do direito interno dos países onde foram perpetrados, tenham sido cometidos em consequência de qualquer crime que entre na competência do Tribunal ou em ligação com esse crime."

Mundial foi uma das primeiras tentativas dos países ocidentais para julgar os crimes praticados contra os povos, a exemplo dos crimes contra a paz, dos crimes contra a humanidade, dos crimes de guerra e do crime de conspiração.

As Nações Unidas desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a criar mecanismos para a proteção dos direitos humanos, para a proteção e a defesa da vida, a integridade física e moral, a liberdade e a segurança das pessoas frente à tortura e outros tratamentos cruéis, desumanos e degradantes. A exemplo, do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966) como da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes (1984) e da Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas contra os Desaparecimentos Forçados (1992) e da Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado[36] (BRASIL, 2006).

A Justiça de Transição se refere a todos os tipos de ações tomadas pelos Estados recém-saídos de regimes autoritários que adotam a democracia como forma de governo. Ela ainda possui a tarefa de orientar o Estado durante o processo. Tal transição não pode ser feita sem que se haja uma investigação acerca das violações aos direitos humanos nos períodos ditatoriais, possuindo três "caminhos" (TOSI; ALBUQUERQUE; SILVA, 2014). A justiça de transição está intimamente ligada ao tema da Memória e Verdade. Ela é a responsável pelo caminhar de uma sociedade que não se recuperou totalmente do período de torturas, mortes e desaparecimentos.

Por não se ter um completo acesso aos arquivos da ditadura, o Brasil enfrenta dificuldades na transição para um completo regime democrático, visto que o passado é algo mal discutido na sociedade e que o país, não fosse à luta de familiares de presos e desaparecidos políticos, estaria ainda hoje em situação pior. O reconhecimento incompleto, bem como a ausência de punição para torturadores e agentes do Estado que praticaram as perpetrações, acaba por comprometer todo o processo, que visa fortalecer e consolidar a democracia para que os eventos ocorridos na ditadura não se repitam "nunca mais", ou ao menos que sejam conhecidos e debatidos entre a sociedade.

Entre as ausências que o país possui no campo das leis, está aquela de não revisar a Lei de Anistia, o que segundo Miranda, a transforma em um "processo inconcluso". A trama orquestrada pelos setores que a promulgaram foi a de não punir os acusados de praticar atos contra cidadãos que se opunham ao regime que vigorava à época. Entretanto, com diversos setores lutando pela reparação oficial do Estado, foi-se possível caminhar um pouco, dando-se um ressignificado a Lei. A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos e a Comissão de Anistia. Tais comissões buscam, além de dar novo significado a lei, produzir materiais que contribuam para o não esquecimento, gerando também expectativas para uma maior reparação àqueles que sentiram o peso do período ditatorial.

[36]A Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado da ONU (2002) define o desaparecimento forçado como "a prisão, a detenção, o sequestro ou qualquer outra forma de privação de liberdade por agentes do Estado ou por pessoas ou grupos de pessoas agindo com a autorização, o apoio ou o consentimento do Estado, seguido da recusa em reconhecer a privação de liberdade, ou do encobrimento do destino ou do paradeiro da pessoa desaparecida, colocando-a assim fora do âmbito de proteção da lei".

3.1 O direito à memória e à verdade na "Revista Direitos Humanos"

A Revista Direitos Humanos é um veículo de comunicação da política nacional de direitos humanos gestão 2003-2016. Os temas nela abordados estão inseridos na agenda pública entre o recorte temporário do PNDH 1(2002), 2(2002) e 3(2009). Na escolha dos autores para tratar do tema do direito à memória e à verdade, a Revista Direitos Humanos tratou de envolver advogados membros da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos, além de militantes do campo dos direitos humanos que assumiram em tempos democráticos, a gestão pública em níveis estadual e nacional. Insere, ainda, dois membros de órgãos internacionais de proteção e defesa dos direitos humanos, como pode ser observado no quadro 01.

QUADRO 01
RELAÇÃO DOS AUTORES DA "Revista Direitos Humanos sobre Memória e Verdade

AUTOR	IDENTIFICAÇÃO	TEMA DO ARTIGO	CONCEITOS
Marco Antônio Rodrigues Barbosa	Advogado, ex-Presidente do CONDEPE – SP e presidente da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo. Ex-Presidente da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos	Os direitos humanos como parte de um processo histórico. O autor afirma que os princípios de cidadania, justiça liberdade e igualdade não podem subsistir sem o direito à memória e à verdade.	Dignidade Humana, Memória, Consciência Coletiva.
Cezar Britto	Advogado, Secretário Geral da OAB Federal triênio 2004-2007. Presidente OAB triênio 2007-2010.	O paradoxo existente entre os direitos humanos entre o marco legal x o real. PNDH 3, eixo VI.	Direitos Humanos, Direito à Memória e à Verdade.
Belisário dos Santos Jr	Advogado, ex secretário de justiça e da Defesa da Cidadania de São Paulo, membro da Comissão Internacional de Juristas e Integrante da Comissão Especial do Estado Brasileiro para Mortos e Desaparecidos Políticos.	O Direito à Memória e à Verdade, Educação em Direitos Humanos.	Memória, Recordação, Educação em Direitos Humanos, Direito à Memória, Direito de Acesso à Verdade.
Nilmário Miranda	Ex – Ministro dos Direitos Humanos,	Os 30 anos da Lei de Anistia, o	Anistia como processo inconcluso Ditadura Militar

	jornalista e presidente da Fundação Perseu Abramo	"processo inconcluso", bem como uma retrospectiva do período ditatorial.	Direito à memória e à verdade
Paulo Sérgio Pinheiro	Ex-Ministro da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, membro da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Expert independente da Secretaria Geral da ONU para Estudo mundial sobre violência contra a criança.	Comissão da Verdade e a situação dos direitos humanos nos EUA a partir do legado Bush e sua transição para o governo Obama.	Violações aos Direitos Humanos, Torturas, Comissão da Verdade
Baltasar Garzón	Ex-Juiz de instrução da Audiência Nacional, Tribunal de Máxima Instância na Espanha. Obteve projeção internacional a partir do Caso Pinochet	A busca pela verdade, bem como exemplos de casos de violações aos direitos humanos e decisões por parte de alguns países.	Transição democrática, Justiça Universal.

Fonte: Revistas Direitos Humanos Nº1 (Dezembro. 2008), Nº 2 (Abril 2009), Nº2 (Julho 2009), Nº 3 (Setembro de 2009), Nº 5 (Abril 2010)

Tais escritores debatem, em seus respectivos artigos para a revista supracitada, o direito à memória e à verdade, contudo, cada um explica tal tema com olhares e conceitos complementares, tendo em vista a temática ser muito ampla e pesquisada por diversas categorias, tais como: militantes, juízes e pesquisadores do campo dos direitos humanos. Os direitos humanos para Marco Antônio Rodrigues Barbosa não se resumem a uma mera questão teórica, devendo os mesmos terem correspondência a prática, são históricos. Sobre o contexto latino-americano e brasileiro o autor chama atenção para o desrespeito com que os direitos humanos vêm sendo tratados ao longo da história.

Fazendo uma contextualização dos direitos humanos ao longo da história, Barbosa dirá que o direito à memória e à verdade é primordial para o desenvolvimento da cidadania, democracia e liberdade, pois a preservação da memória

> (...) por ser um registro de fato ou acontecimento histórico e mesmo psicológico, individual e coletivo, exerce função primordial na evolução das relações humanas: trata-se de um ato político, de resistência e de luta que constitui a base sobre a qual a sociedade pode afirmar, redefinir e transformar os seus valores e ações (BARBOSA, 2008, p. 28).

Compreende-se assim a memória como um instrumento de emancipação de um povo, onde a dignidade humana passará a existir à medida que um povo souber mais de

si e da sua história. Barbosa afirma que o Brasil ainda precisa caminhar muito para desvelar realmente o que ocorreu nos anos da repressão militar, tendo em vista que, mesmo durante o processo democrático (1988-2019) o país ainda enfrenta dificuldades e resistências, como a não disponibilidade de parte significativa dos arquivos sobre o período de 1937-1945 e 1964-1985. Fazendo um recorte sobre o comentário do autor, pode-se notar a existência de barreiras ideológicas e culturais para tratar da história do autoritarismo no Brasil. Até pouco tempo atrás, a história produzia uma versão um tanto quanto "romantizada" sobre o período colonial e o "descobrimento" do país pelos portugueses. Não contavam nos livros a invasão e a apropriação feita pelos "descobridores", nem mesmo debatiam a fundo sobre o escravismo, o machismo, em suma, sobre as relações sociais e a distribuição do poder entre os segmentos de classes, dos incluídos socialmente aos excluídos do processo econômico e social.

Concordando com Marco Antônio Rodrigues Barbosa, Cezar Britto comentará principalmente a importância universal dos direitos humanos para a evolução humana, bem como no seu poder de transformar a sociedade. Contudo, irá mais além ao declarar o existente paradoxo entre as normas legais e o que realmente está efetivado na sociedade brasileira. Entra em questão o PNDH 3 como instrumento que se difere dos demais, pois, segundo o autor ele ousa "explorar a contradição entre o dever-se e o que se é efetivamente". Segundo o autor, o Programa Nacional de Direitos Humanos inova ao reconhecer a necessidade da implementação real de direitos já assegurados na Carta Constitucional de 1988, pois o PNDH 3 observa a ausência desses direitos na realidade social do Brasil, mesmo após décadas de implementação da Carta Magna.

Marco Antônio Rodrigues Barbosa chama atenção, ainda da tortura como instrumento de repressão política e de manutenção da ordem autoritária na história política do Brasil.

De acordo com Cezar Britto a história tem o poder de responder com verdade às versões oficiais que visam perpetuar a longa história de coerção e repressão do poder autoritário. A história neste caso "estimula reações, exige comparações, prega rebeliões e ensina que evoluir é sinônimo de agir. É ela quem constrói o alicerce da humanidade, preparando-a no presente para a conquista do futuro" (BRITTO, 2010, p.28). A memória também pode ser considerada como parte de uma educação para a democracia e os direitos humanos, presente na Carta Interamericana Democrática (2001), pois numa sociedade justa e igualitária, é fundamental a educação dos direitos para que cada cidadão tenha a liberdade protegida que o potencialize a não repetição de fatos que podem levar a sociedade à barbárie.

O processo contraditório envolvendo o regime militar e a redemocratização do país é de suma importância para que se compreenda a já citada Lei de Anistia, uma vez que a mesma fora usada com fins de reconciliação já que perdoou os perseguidores enquanto os perseguidos políticos foram aprisionados. Nesse sentido, a lei de anistia aponta para um componente de esquecimento sendo sempre levada adiante por aqueles que usariam tal instrumento para evitarem a punição dos seus crimes. Ao igualar o torturador com o torturado, vítima e opressor, o parlamento e o Supremo Tribunal Federal não só deixaram de cumprir a punição aos crimes contra a humanidade, como, dificultaram o processo de construção e preservação da memória.

Nilmário Miranda, por sua vez dirá que a anistia, quando interpretada como ato de perdão acaba por prejudicar a verdadeira função da mesma, bem como porque caso isso ocorra, o direito à memória será a grande prejudicada, indo com ela toda a noção de cidadania. Sendo assim:

> Ela é ato reparatório que decorre da quebra do Estado de Direito que prevalecia. Ademais, anistia é para pessoas atingidas pelo arbítrio, por leis excepcionais. A boa e velha ética rejeita estendê-las aos que agiram em nome do Estado (MIRANDA, 2009, p. 32).

A crítica do autor cai perfeitamente para parte da sociedade brasileira. Afinal, foi notória a intenção dos que participaram da decisão e aprovação da referida lei em anistiar perseguidores e perseguidos como parte de uma mesma moeda. Nesse sentido, uma parte da história foi sufocada. Só com o relatório final da Comissão Nacional da Verdade é que alguns documentos secretos e depoimentos de ex-presos e desaparecidos políticos comprovam as graves violações aos direitos humanos patrocinadas por agentes de Estado.

Tais ideias não serão discordadas pelo ex-juiz Baltasar Garzón que ao comentar sobre a universalização dos direitos humanos, chama atenção para necessidade da proteção internacional das vítimas do autoritarismo de estado. Tal justiça universal resultaria em um conceito internacional de vítima. Além disso, a queda dos governos militares acaba por unir os povos que não viverão mais "fendas compartimentadas" causadas pela repressão. A repressão acaba por separar culturas, dividir grupos e instalar o medo como regra geral. Tal comportamento é o pretexto para a perpetuação de um projeto de poder que perdurará até enquanto o grito da resistência não sair da sociedade civil.

As críticas feitas ao Brasil são legítimas, pois a história acaba por confirmar a negligência do Estado brasileiro com as vítimas da ditadura militar, já que nem todos receberam a titulação de anistiado político e a reparação moral e financeira pela repressão sofrida ao longo dos 21 anos de autoritarismo. Contudo, não se pode deixar de dizer que a problemática das violações aos direitos humanos ocorre também em países ditos desenvolvidos, enfrentando consequentemente o problema da tortura e do desaparecimento forçado. Os Estados Unidos da América, que é reconhecido como modelo da luta pela liberdade, possuem uma história de violação aos direitos humanos, em face das guerras, do meio ambiente, das políticas migratórias e do respeito à autodeterminação dos povos latino americanos. O atentado de 11 de setembro, a guerra do Vietnã, a invasão do Afeganistão entre outras, coloca em xeque os ideais de liberdade tão proclamados pelos EUA. Quando Barack Obama assumiu a presidência da república, tomou para si a tarefa de dar importância aos direitos humanos no país, além de alguns parlamentares, que propuseram uma espécie de Comissão da Verdade. Segundo Paulo Sérgio Pinheiro (2009), ao fazer uma retrospectiva dos cem primeiros dias do governo Obama, afirma que as ações do presidente são importantes, contudo não se pode esperar que os EUA deixem acordos com países que continuam violando os direitos humanos (exemplo, do Paquistão e Egito).

Voltando ao contexto brasileiro, a memória ganhará importância mais ainda na interpretação de Belisário Santos Júnior que associará que a mesma não é apenas a retenção do passado, mas também serve como um instrumento de acesso à verdade e, por esta ser ligada ao direito à liberdade de expressão, auxilia e também se relaciona quando se quer difundir as informações conseguidas e que não poderão mais ser ocultadas. O direito à verdade, segundo o autor, é fruto de uma "evolução da doutrina e da jurisprudência dos tribunais", ou seja, nasceram do interesse em reparar as vítimas das violações de direitos humanos ocorridos durante regimes autoritários que cometeram torturas, desaparecimentos forçados que até hoje precisam ser sanados.

O Brasil, ao reconhecer a responsabilidade do Estado pelas diversas mortes ocorridas durante a ditadura de 1964, através da Lei nº 9.140/1995, deu um grande passo na tentativa de reparar os familiares de mortos desaparecidos que lutaram contra o período. O autor também menciona a criação do Dossiê dos Mortos e Desaparecidos Políticos, publicado pelo estado de Pernambuco em 1995. Os passos foram caminhando rumo a uma tentativa de se aprofundar sobre os ocorridos pós-1964. A sociedade civil possuía finalmente a possibilidade de falar sobre, de discutir e se informar sobre o que estava oculto durante anos.

4 ENCERRANDO O DEBATE

Ao refletir sobre as visões dos autores sobre o tema proposto, percebe-se que os mesmos dialogam entre si ao discutir a importância da preservação da memória e de como ela afeta a vida dos sujeitos de um determinado local, seja na preservação da história, cultura ou de como tal ferramenta pode ser utilizada na descoberta de fatos ocultados pelos tempos em que uma democracia ainda não vigorava nos países vítimas de governos autoritários.

O Brasil, país que vivenciou a barbárie e a livre permissão da violência durante as ditaduras, convive com o descaso em relação à preservação histórica dos fatos, que por consequência, acabam esquecidos e não discutidos como parte da história social.

O desconhecimento da história recente tem sido observado em tempos de crises democráticas, quando setores conservadores mobilizam a opinião pública em período eleitoral apelando para o retorno da ditadura. Um país que não busca ou não preserva a memória de sua história pode ser afetado por causa dos fatos mal resolvidos do passado, além de correr o sério risco de repetir as violações como as torturas e desaparições forçadas. É esta a luta onde o Brasil se insere: a luta por descobrir o que ainda é secreto, divulgar a informação e conscientizar a sociedade para uma educação sólida e comprometida com as gerações que vise a não repetição do ocorrido.

Parte dos arquivos sobre a ditadura não foram acessados, nem pelos perseguidos políticos, nem pelas Comissões de Verdade, impedindo que pessoas possam ser reconhecidas e reparadas, assim como que os perpetradores de crimes contra a humanidade sejam investigados e punidos. Tal processo é resultado da Lei de Anistia de 1979. A verdade, que é um direito fundamental, ainda continua em sigilo, o que pode ser considerado como empecilho para uma investigação séria e de olho no futuro, que deve ser planejado para vivenciar-se uma justiça mais humana e equitativa, que busque sair de vez do marco legal e caminhe para a prática.

O Brasil buscou caminhar nesse sentido com a efetivação do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 ao afirmar que a implementação de direitos fundamentais na Carta Magna de 1988 ainda precisam ser assegurados e trazidos para a sociedade que ainda sofre com a fome e a má distribuição da terra, heranças de uma colônia escravista que fundou o seu projeto societário no trabalho forçado e na desigualdade social.

Os sucessivos ataques que a democracia vem sofrendo nos tempos presentes tem ressuscitado um apelo ao passado autoritário, por ausência de uma educação para a democracia. O Estado tem o dever de investigar, incentivar e produzir uma educação de qualidade em direitos humanos para que os fatos não ocorram. Com a ausência da preservação da memória e de discutir a exaustão sobre os acontecimentos ocorridos pós-1964, a ignorância persistirá e o país afundará nas sombras do esquecimento, este por sua vez, é o inimigo da história e consequentemente, do que ela pode proporcionar para a nação e as gerações vindouras.

Quando o Estado mantém a impunidade no caso da tortura, ferindo o que acordou no plano internacional, ele preserva uma mentalidade autoritária, responsável pela prática do arbítrio, como as prisões ilegais, o desaparecimento forçado, a violência sexual. O silêncio sobre esse tempo perdura junto com a violência física e a humilhação irreparável.

Se falado, contudo, o passado é esclarecido, bem como a história oficial pode ser reescrita, com a participação de grupos sociais marginalizados pela sua história e lutas sociais travadas contra a opressão e a injustiça. A abertura dos arquivos daria a oportunidade de se compreender, por exemplo, sobre os movimentos de resistência e de como os mesmos ajudaram o país no processo de abertura política.

Nasceria também uma oportunidade de se compreender mais sobre os direitos e compreender que estes, quando travestidos de favor por parte de um estado benevolente, na verdade esconde interesses próprios, visto que os benefícios para perpetradores ocultaram o paradoxo de realizar uma abertura política com aparência de concessão, quando na verdade o governo já estava falido economicamente e sem forças para manter o seu aparato de torturas e violações de direitos humanos. A Lei 6.683/79 foi importante para se iniciar uma abertura política. Porém, não se pode esquecer que ela acabou por ocultar o seu real sentido: beneficiar os que cometeram crimes contra aqueles que buscavam uma sociedade mais democrática e justa. O direito à memória entra em cena novamente para que se compreenda a sua ligação com a liberdade de expressão e de como esse direito é importante para a divulgação de informações conseguidas, além de como já dito precedentemente, dar novos significados para o país, que tem muito a fazer para uma sociedade livre das amarras deixadas pelo período.

Numa sociedade democrática, os direitos humanos são valores fundamentais que dão sustentação a Carta de Direitos. Nesse sentido, espera-se que uma das formas de transformar a barbárie em civilização se dê pela cultura e a educação. A inserção dos direitos humanos como componente curricular é um dos mecanismos possíveis de abrir o debate e esclarecer a história recente de modo a fazer o cidadão rejeitar a repetição do autoritarismo (BRASIL, 2006).

Sua função é importante e urgente, pois auxiliam a conhecer o passado e sistematizam o futuro, escrevendo-o de forma mais responsável e confiante com o lema de conhecer os fatos para não repetir injustiças e outras formas de violações dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marco Antônio. Direito à memória e à verdade. **Revista dos Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Nº1, dezembro de 2008, p.26-33.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Fé na luta**. São Paulo Lettera.doc, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Resgate da memória da verdade**: um direito histórico, um dever do Brasil. Brasília: SEDH, 2011.

____. **Comissões da verdade**: estudos temáticos. Brasília: Comissão de Anistia, 2010.

BRASIL**. Programa Nacional de Direitos Humanos 3** . Brasília: SEDH, 2009.

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

BRITTO, Cezar. O direito à memória e à verdade. In: **Revista dos Direitos Humanos.** Brasília: SEDH, Nº5, abril de 2010, p. 26-30.

CARDOSO, Nilce Azevedo. Relembrar é preciso. In: PORTO ALEGRE. **Relatório azul.** Porto Alegre: Assembleia Legislativa-CCDH, 2011, p.147-158.

GARZON, Baltasar. A verdade onde estiver. In: **Revista dos Direitos Humanos.** Brasília: SEDH, Nº1, dezembro de 2008, p.46-51.

MIRANDA, Nilmário. Aos trinta anos, anistia ainda é um processo inconcluso. In: **Revista dos Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Nº2, julho de 2009, p.31-34.

OEA. AG/RES. 2725 (XLII-O/12), aprovada em sessão plenária, realizada em 4 de junho de 2012, que trata do direito à verdade.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. OBAMA: uma comissão da verdade para os interrogadores? In: **Revista dos Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Nº2, abril de 2009, p. 23-26.

REÁTEGUI, Félix (Org.). **Justiça de transição:** manual para a América Latina. Brasília: Ministério da Justiça, 2011.

SACAVINO, Suzana. Educar para nunca mais. In: **Revista Novamérica** – La Revista da Pátria Grande, Memória, verdade e justiça. Rio de janeiro: novamérica, 2016, p. 36-42.

TOSI, Giuseppe et al (org.). **Justiça de Transição**: direito à justiça, à memória e à verdade. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

SANTOS JUNIOR, Belisário dos. Direito à memória e à verdade. In: **Revista dos Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Nº3, 13 de setembro de 2009, p. 15-18.

PESQUISA COM ARQUIVOS DA REPRESSÃO DA DITADURA MILITAR: O CASO DO FUNDO SNI – AGÊNCIA RECIFE

Maria Tereza Dantas Bezerra Soares

1 INTRODUÇÃO

Segundo o Relatório Final da Comissão Estadual da Verdade e Preservação da Memória do estado da Paraíba, em 4 de abril de 2016 a referida Comissão recebeu do Arquivo Nacional documentos digitalizados referentes ao "fundo documental Serviço Nacional de Informações (SNI)". Tais documentos são referentes à Agência Recife (ou Pernambuco) que, além do estado sede, também era responsável por atividades em Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte (CEVPM/PB, 2017, p. 114).

O SNI foi criado pela ditadura militar como um órgão da Presidência da República responsável pelos assuntos atinentes à Segurança Nacional, e operando também em proveito do Conselho de Segurança Nacional. Nesse sentido, a principal função do Serviço era "superintender e coordenar, em todo o território nacional, as atividades de informação e contra informação, em particular as que interessem à Segurança Nacional" (BRASIL, 1964)[37]. Eram ainda competências do SNI:

> a) assessorar o Presidente da Repúlica na orientação e coordenacão das atividades de informação e contra-informação afetas aos Ministérios, serviços estatais, autônomos e entidades paraestatais;
> b) estabelecer e assegurar, tendo em vista a complementação do sistema nacional de informação e contra-informação, os necessários entendimentos e ligações com os Governos de Estados, com entidades privadas e, quando fôr o caso, com as administrações municipais;
> c) proceder, no mais alto nível, a coleta, avaliação e integração das informações, em proveito das decisões do Presidente da República e dos estudos e recomendações do Conselho de Segurança Nacional, assim como das atividades de planejamento a cargo da Secretaria-Geral dêsse Conselho;
> d) promover, no âmbito governamental, a difusão adequada das informações e das estimativas decorrentes (BRASIL, 1964).

Na prática, o SNI atuou não apenas como um órgão de difusão e coleta de informações, mas também como produtor de informações acerca de temáticas, pessoas e eventos considerados pela ditadura militar como importantes para a Segurança Nacional. Assim, o Serviço constituiu-se como órgão de atividades de informação e de vigilância, como podemos observar pelos documentos que compõem o acervo Fundo SNI – Agência Recife[38] que discutimos neste trabalho.

Em nossas pesquisas identificamos que o Fundo SNI – Agência Recife é composto por 7.429 mil Arquivos Cronológicos de Entrada (ACEs), distribuídos entre os anos de 1979 e 1990. Empenhamos nossos esforços de análise entre os 5.536 mil ACEs que

[37] LEI Nº 4.341/1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4341.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

[38] Atualmente compõe o acervo da CEVPM-PB, arquivado na Fundação Casa de José Américo, em João Pessoa-PB.

apesentam data de produção até o ano de 1985.

Segundo o livro *A Escrita da Repressão e da Subversão* (2012), organizado por pesquisadores do Arquivo Nacional – com base em vasta documentação que abrange, dentre outros, os acervos do SNI e do Conselho de Segurança Nacional (CSN) – os ACEs são dossiês constituídos por todos os documentos relativos a uma mesma pessoa, entidade, evento ou assunto específico (ISHAQ; FRANCO; SOUSA, 2012, p. 60). Assim, identificamos que os ACEs que constituem o Fundo SNI – Agência Recife tratam de temáticas e indivíduos diversos e são constituídos por variados tipos documentais característicos dos órgãos de informações da ditadura militar. Mesmo com a diversidade e variedade, os documentos apresentam em comum a intencionalidade por detrás de sua criação: informar à comunidade de informações, à comunidade de segurança e ao Presidente da República (quando necessário) sobre as informações colhidas pelo SNI e demais órgãos de informações através de suas atividades de vigilância política a indivíduos, coletividades, eventos e temáticas consideradas importantes a Segurança Nacional.

Tanto em nossa pesquisa PIBIC desenvolvida entre 2016 e 2017[39], quando em nossa atual pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (PPGH-UFPB)[40], trabalhamos com o acervo do Fundo SNI – Agência Recife em perspectiva teórica e metodológica. Assim, metodologicamente entendemos os documentos do Fundo SNI – Agência Recife como arquivos da repressão, ou seja, "conjuntos documentais produzidos pelos órgãos de informação e segurança do aparato estatal em ações repressivas, durante períodos não-democráticos." (BAUER; GERTZ, 2015, p. 177-178). Por esse motivo, tais documentos são caracterizados como "sensíveis", tendo em vista que as circunstâncias de sua produção e os dados neles condidos decorrem de atividades de repressão, ou seja, eles foram criados como próprios instrumentos de repressão (THIESEN, 2013).

No que concerne às nossas bases teóricas observamos duas óticas: uma mais macro, ao pensar o conjunto dos anos do regime militar como inserido em práticas da longa e média duração da história do Brasil; e outra que podemos considerar micro, pois nos auxilia na observação das conjunturas existentes ao longo da ditadura. No âmbito macro seguimos a chamada "História Política Renovada"[41], com destaque para o conceito de culturas políticas[42], assim, entendemos que o período da ditadura militar foi marcado pela influência de práticas da cultura política brasileira[43], em especial o autoritarismo e a

[39] Bolsista PIBIC da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em projeto intitulado: "A sociedade civil sob vigilância: atuação do Serviço Nacional de Informação (SNI) na Paraíba (1964-1985)", desenvolvido entre 2016 e 2017 sob orientação do Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes.

[40] Bolsista CAPES vinculada a linha de pesquisa História e Regionalidades. Dissertação em andamento intitulada "A política paraibana vigiada: políticos e militantes sob vigilância do SNI (1964-1985)", sob orientação Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes (PPGH-UFPB).

[41] Sobre isso ver: RÉMOND, René. Uma história presente. In: RÉMOND, René. (Org.). **Por uma História Política**. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 2003, p.13-36. GOMES, Ângela de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: SOIHET, Raquel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. **Culturas Políticas:** ensaios de história cultural, história política e ensaio de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 21-41.

[42] Utilizamos o conceito de culturas políticas apresentado pelo historiador Rodrigo Patto Sá Motta (2009, p. 21): "Um conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhadas por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro".

[43] Segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2013) seriam práticas da cultura política brasileira: o patrimonialíssimo; o personalismo; o clientelismo; o elitismo; o autoritarismo; a "tendência à flexibilidade,

conciliação. Já no âmbito micro, observamos a teoria dos campos de Pierre Bourdieu, com destaque para o conceito de campo político, tendo em vista que nossas pesquisas sempre foram voltadas para aspectos que compuseram o campo político brasileiro durante a ditadura, como: políticos, partidos, organizações, militantes, eleições, Estado, Forças Armadas, militares, etc.[44]

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Iniciamos nossa pesquisa com uma ampla revisão bibliográfica sobre o período da ditadura militar no Brasil, especificamente sobre os sistemas de informações de segurança. Destacamos como mais importantes em nossa pesquisa as obras: *Como Eles Agiam* (2001), de Carlos Fico; *SNI e ABIN: Uma Leitura da Atuação dos Serviços Secretos Brasileiros ao longo do Século XX* (2001), de Priscila Carlos Brandão Antunes; *Ministério do Silêncio: A história do serviço secreto brasileiro de Washington Luís a Lula* (2005), de Lucas Figueiredo.

Toda a bibliografia consultada referente a temática da ditadura militar brasileira é incisiva ao destacar que mesmo com a existência de outros órgãos com atribuições semelhantes as do SNI, o Serviço foi o grande responsável por abastecer o regime com as informações que eram consideradas de interesse do Estado autoritário. Como afirma Priscila Brandão Antunes (2001, p. 53), "o SNI foi criado de forma flexível, que o possibilitava adaptar-se às novas conjunturas que fossem surgindo. Esta plasticidade de sua estrutura possibilitou ao serviço criar um verdadeiro complexo de informações".

Esse "complexo de informações" do SNI era formado pela Agência Central no Distrito Federal e mais 12 Agências Regionais[45] distribuídas por estados da Federação. As Agências eram divididas de forma semelhante, apresentando diferenças apenas relativas ao tamanho do efetivo e da estrutura física, nesse sentido, todas contavam com uma chefia, uma seção de informações estratégicas, uma seção de segurança interna e uma seção de operações especiais (ANTUNES, 2001, p. 53-54).

Para atender a crescente necessidade de informações da ditadura a partir de 1968, passou a ser de extrema importância para o regime que o setor de informações interagisse com o setor de segurança. Assim, em 1970 foi instituído o Sistema Nacional de Informações (SISNI) e o Sistema de Segurança Interna (SISSEGIN), buscando-se o aperfeiçoamento e uma maior interação entre os dois setores. O SISNI centrava-se no SNI, mas, contava ainda com os Sistemas Setoriais de Informações dos Ministérios Civis (Divisão de Segurança e Informações, Assessoria de Segurança e Informações e/ou Assessoria Especial de Segurança e Informações), que eram constituídos pelos órgãos de informações dos respectivos ministérios e das autarquias, fundações e empresas estatais vinculadas; os Sistemas Setoriais de Informações dos Ministérios Militares (CIE, CISA, CENIMAR, dentre outros); o Subsistema de Informações Estratégicas Militares (SUSIEM), e órgãos de outros setores (FICO, 2001, p. 80-81).

Findada a leitura da bibliografia, passamos à análise do acervo do Fundo SNI – Agência Recife, tendo como foco identificar os documentos referentes a indivíduos que

---

à conciliação, ou à negação de conflitos"; bem como, "a frágil identificação dos cidadãos com os partidos políticos, o pouco apreço e a escassa participação nos espaços públicos".

[44] Segundo Pierre Bourdieu (2011, p. 202), o que "faz reconhecer que uma instituição ou um agente faz parte de um campo (...) é o fato de que ele transforma o estado do campo (ou que, se o retirarmos, as coisas se modificam significativamente)".

[45] Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo.

compunham o campo político no estado da Paraíba, especificamente políticos e militantes de organizações de esquerda. Assim, observamos os assuntos dos documentos distribuídos entre 1979 e 1985, selecionando àqueles relativos à Paraíba, especificamente que se referiam à políticos, partidos políticos, militantes, organizações de esquerda e eleições em geral, a fim de contabilizá-los e analisá-los individualmente.

No processo de análise dos documentos, observamos os diferentes tipos documentais e suas estruturas; as fontes e datas das informações; a forma como os assuntos eram abordados; quem eram os indivíduos e/ou grupos citados nos documentos, como eram mencionados; buscamos observar a presença de termos específicos, diferenciação de palavras e de discursos entre a documentação, etc.

3 OS RESULTADOS DA PESQUISA

Em decorrência das pesquisas empíricas realizadas, o primeiro ponto a se ressaltar diz respeito aos tipos documentais constantes nos ACEs que compõem o Fundo SNI – Agência Recife. Como dito anteriormente, o ACE era um dossiê composto por vários documentos acerca de um tema, indivíduo, grupo ou evento, assim, os tipos documentais mais comuns eram: informe[46], prontuário[47], juízo sintético[48], ficha-conceito[49], levantamento de dados biográficos[50] e apreciação[51].

Alguns destes tipos documentais possuem grandes semelhanças em sua apresentação, contudo, podiam ser designados para objetivos informacionais imediatos diferentes, seja para passar dados mais concisos, para informar acerca de um período mais extenso, para apenas inserir um novo dado em outros documentos. Enfim, as

[46] "Documento formulado pelo agente de informações que expressa sua certeza ou opinião sobre um fato ou situação passada ou presente. Não continha nenhum tipo de análise de desdobramento futuro. Fonte do verbete: SNI, BRANBSB V8, caixa 08, pasta 58." (ISHAQ; FRANCO; SOUSA, 2012, p. 178).

[47] "Registros sobre determinada pessoa. Em um prontuário informa-se nome, endereço, profissão, estado civil, filiação, data de nascimento com cidade, estado, país e histórico do indivíduo registrado nos órgãos de informação. O prontuário poderia ser acompanhado de um registro de antecedentes, o qual, além dos dados de identificação, informava o codinome utilizado pelo indivíduo, grau de instrução, características e sinais particulares. Fonte do verbete: SNI, BRANBSB V8, caixa 08, pasta 21." (ISHAQ; FRANCO; SOUSA, 2012, p. 248).

[48] "Documento elaborado pelos órgãos de informações do governo brasileiro para produzir conhecimento conciso a ser entregue ao presidente da República, ao chefe do Gabinete Civil, ao chefe do Gabinete Militar e ao ministro-chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI) sobre pessoas a serem recebidas em audiência. Fonte do verbete: SNI, BRANBSB V8, caixa 08, pasta 22." (ISHAQ; FRANCO; SOUSA, 2012, p. 200).

[49] "Documento produzido para fornecer conhecimento ao chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI) sobre pessoas que apresentaram ou poderiam vir a apresentar relevante participação no contexto nacional investigado. Nela eram analisados seus antecedentes políticos e criminais, serviço de proteção ao crédito, endereço profissional e informações funcionais, além de informações a respeito da sua postura profissional e ideológica no trabalho. Fonte do verbete: SNI, BRANBSB V8, caixa 08, pasta 21." (ISHAQ; FRANCO; SOUSA, 2012, p. 146).

[50] "Tipo de documento utilizado pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) contendo pesquisa sobre a pessoa investigada, destacando filiação, atribuições profissionais, antecedentes e levantamento de informações dentro de órgãos oficiais da área. Fonte do verbete: SNI, BRANBSB V8, caixa 08, pasta 26; SNI do verbete: SNI, BRANBSB V8, caixa 08, pasta 27." (ISHAQ; FRANCO; SOUSA, 2012, p. 192).

[51] "Tipo de documento produzido pelos órgãos de informação que correspondia a uma das definições de conhecimento produzido no âmbito da atividade de inteligência. Era o conhecimento que expressava opinião sobre fatos ou situações passadas ou presentes. Diferia da informação, pois esta expressava uma certeza. As apreciações resultavam exclusivamente da percepção do agente de desdobramentos dos fatos ou situações em observação, e não da realização de estudos especiais, necessariamente auxiliados por métodos e técnicas prospectivas. Fonte do verbete: SNI, BRANBSB V8, ACE A003417 (Agência Central, 1979)." (ISHAQ; FRANCO; SOUSA, 2012, p. 58-59).

finalidades imediatas podiam até ser variadas, mas o objetivo primordial e geral de todos os tipos documentais era manter o SNI e demais órgãos do SISNI (além do SISSEGIN e claro a Presidência da República caso necessário) informados acerca de tudo determinado pela Doutrina de Segurança Nacional.

Na imensa maioria dos documentos pesquisados consta a mesma estrutura inicial, independentemente do tipo documental que se trate, havendo pequenas alterações apenas no caso de documentos que não apresentam produção dos órgãos do SISNI. Assim, após o nome do órgão e da agência produtora os documentos são compostos por um cabeçalho em que contém: a data referente a sua produção; o assunto abordado; a origem para a formulação daquele documento em questão; a referência, onde indica-se outros documentos de onde as informações ali contidas derivaram ou os quem as solicitou; a difusão, onde é informado por quais agências e órgãos aquele documento foi difundido; e os anexos, que caso existam podem ser prontuários (principalmente no caso de juízos sintéticos), recortes de jornais que abordam o assunto do documento, fotos, dentre outros.

A grande maioria dos documentos analisados apresentam produção da Agência Central (ACE) ou da Agência Recife (ARE) do Serviço. Contudo, também encontramos documentos produzidos pela Secretaria de Segurança Pública do Estado da Paraíba (SSP-PB), Secretaria de Segurança Pública do Estado de Pernambuco (SSP-PE), Universidade Federal da Paraíba, Ministério do Exército – IV Exército – 1º GPT e Estado Maior – 2ª Seção.

No que se refere aos assuntos dos documentos que compõem o Fundo SNI – Agência Recife, identificamos a presença de documentos acerca de indivíduos específicos, como juízos sintéticos e prontuários de políticos (ARENA, MDB, PDS, PMDB, PT, PTB), informes de militantes de organizações de esquerda (PCB, PCdoB, MR8, PCR, Convergência Socialista, etc.), de professores e estudantes, de sindicalistas, de funcionários públicos. Também identificamos relatórios informando e narrando reuniões e convenções partidárias, encontros de organizações de esquerda e organizações da sociedade civil, como a UNE, a Igreja Católica e a OAB; relatórios de movimentos do/no campo e de indivíduos atuantes na área; além do relato de eventos públicos, como manifestações e festas.

Encontramos documentos que abordam o campo político desde uma perspetiva geral, até assuntos mais específicos, como processos eleitorais passados e previsões de pleitos futuros. Os documentos quem informam acerca do campo político de forma mais geral, apresentam como assunto "Aperfeiçoamento do Modelo Político Brasileiro", trata-se de um dossiê que conta com dados eleitorais dos partidos até as últimas eleições de então; composição e organização das legendas a nível estadual; relatos das ações dos principais líderes políticos locais; relato de discursões e votações no Congresso Nacional envolvendo os políticos dos estados da área. Com relação aos processos eleitorais passados, são indicados os votos obtidos pelos eleitos e como se organizava o campo político de cada localidade imediatamente posterior a eleição; no caso dos documentos que informam acerca de pleitos futuros, destaca-se as principais alianças políticas da localidade e as que ainda eram esperadas, além indicar os possíveis vencedores nas próximas eleições.

Por fim, também compõem o Fundo SNI – Agência Recife os documentos com o assunto "Infiltração Comunista nos Diversos Setores da Área" ou apenas "Infiltração Comunista". Como o próprio nome sugere, estes documentos buscam informar acerca da infiltração de indivíduos considerados pelo regime e seus órgãos como comunistas atuantes nas diversas áreas da sociedade, dividindo-se os documentos em listas de

indivíduos infiltrados: na educação, na saúde, na comunicação social (jornal, rádio e televisão), no trabalho (empresas e comércio), nos sindicatos, na Igreja, na justiça e na política.

Tratando-se especificamente dos documentos acerca de integrantes do campo político, observamos que o SNI continha informações sobre indivíduos, partidos políticos, grupos e organizações políticas, tanto os que tinham o respaldo da lei para atuar como dos que estavam na clandestinidade. O Serviço exercia vigilância sobre os políticos que compunham os partidos e também sobre o funcionamento das legendas, inclusive as que orbitavam no espectro do governo. Eram observados os posicionamentos políticos e ideológicos de todo e qualquer político ou militante, tanto de indivíduos que compunham as fileiras dos partidos de oposição ao regime, como também de políticos da Aliança Renovadora Nacional (Arena) e posteriormente do Partido Democrático Social (PDS), partidos que compunham a base política do regime.

3.1 Alguns Documentos do Fundo SNI – Agência Recife

Tendo em vista que nossa análise aos documentos teve como foco aqueles referentes a indivíduos que compunham o campo político no estado da Paraíba, especificamente os chamados políticos profissionais e os militantes de organizações de esquerda, selecionamos alguns destes documentos para expormos. Primeiramente, vejamos o que nos dizem os documentos que informam acerca da vigilância individual.

O "INFORME Nº 323/15/ARE/83" com data de 15 de abril de 1983, versa sobre um pronunciamento do Deputado Federal pelo Partido Democrático Social da Paraíba, Joacil de Brito Pereira, realizado na Câmara Federal em defesa da legalização do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Dentre os trechos do pronunciamento que estão transcritos no documento destacamos as seguintes falas de Joacil: "a abertura política não pode discriminar ideologias de esquerda ou de direita"; "legalizar o PCB é um ato de justiça, porque as idéias devem ser respeitadas e o que deve ser proibido pelo Governo é a subversão e a desordem pública existentes"; "a normalização das atividades dos chamados partidos clandestinos, os conduzirá à prática institucional tornando-os aptos à convivência democrática" (ARE_ACE_4560_83. Fundo SNI – Agência Recife).

Em outro exemplo de vigilância a um indivíduo temos o documento "INFORME Nº 09/16/ARE/83", este possui data de 03 de janeiro de 1983 e versa sobre o ex-vereador da cidade de Sapé/PB, João Alfredo Dias[52] (conhecido como o Nego Fuba). O documento destaca que o referido, que teve seu mandato cassado, esteve na China Comunista por 45 dias, bem como, utiliza o termo "agitador comunista" para se referir à João Alfredo e apresenta-o como exercendo atividades junto às Ligas Camponesas. Por fim, consta em anexo do documento o prontuário de João Alfredo Dias onde constam informações de 1965, 1966, 1968, 1973, 1976 e 1981, tendo como fontes: D.O. União; SSP/PB, Aud. 7ª RM; SNI/NAPJ; 7ª CJM (ARE_ACE_4035_83. Fundo SNI – Agência Recife).

O documento "INFORME Nº 113/15/ARE/83" com data de 04 de fevereiro de 1983, faz referência ao ex-prefeito e ex-Presidente do Sindicato dos Têxteis da cidade de Rio Tinto/PB, Antônio Fernandes de Andrade. Tal documento nos serve com ilustração de uma situação recorrente em nossas pesquisas, a existência de documentos produzidos entre os anos de 1979 e 1985, mas contando com informações desde a década de 1960.

[52] Desaparecido desde 1964, contudo, o documento do SNI não fornece tal informação. Para mais informações sobre o desaparecimento de "Nego Fuba", ver: COMISSÃO ESTADUAL DA VERDADE DA PARAÍBA. Relatório Final. João Pessoa, A União, 2017.

Esta situação evidencia mais uma das características da produção do SNI, a constante atualização e circulação de informações entre as agências e órgãos do setor de informações e contrainformações.

Consta que Antônio Fernandes de Andrade "por conta de suas atividades subversivas, esteve preso, para averiguações, por ocasião da Revolução de Março de 64, tendo sido destituído dos cargos citados acima. Foi ainda um dos mentores da Liga Camponesa naquela região.". Chama atenção que já no cabeçalho do prontuário do ex-prefeito consta a indicação que de o mesmo seria comunista. Tal prontuário apresenta informações acerca de Antônio Fernandes com datas de 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1973, 1976, 1980; tendo como fontes, SNI/ARE, SNI, SNI/ARF, SSP/PB, IV EX., SNI/NAJP, 7ª CJM, Inf. 38- GAB, Inf. 84-E/2 1º Gptº Eng. Inf. do 15º R.I., Inf. nº 08 SNI/NAJP, Of nº 124 Juiz Dir. R. Tinto-Pb, Inf. nº 78 SNI/NAJP, Relatório Prefeito R. Tinto, SSP/OF 38 de 24/2/70, Of-Ciro nº 3/70, de 2 jun 70, da CM/R.Tinto (ARE_ACE_4162_83. Fundo SNI – Agência Recife).

No caso do relato informacional da vigilância a uma coletividade identificamos que este geralmente se dava em documentos sobre as organizações de esquerda, os processos eleitorais ou sobre as legendas partidárias. Estes documentos eram mais diretos em suas informações, no caso dos políticos, buscava-se informar mais sobre o posicionamento político e ideológico do indivíduo que sobre sua trajetória; já com relação aos militantes de organizações, indicava-se qual o seu papel na organização, seu possível transito partidário e suas eventuais prisões.

É o caso da "INFORMAÇÃO Nº 173/ 116/ ARE/ 82" com data de 30 de julho de 1982, que apresenta um "levantamento com lista nominal, e com funções desempenhadas e áreas de atuação, de militantes e/ou simpatizantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) nos estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Norte (ERE_ACE_3496_82. Fundo SNI – Agência Recife). Sobre a Paraíba constam os nomes e dados da tabela abaixo.

Tabela 1 – Paraibanos no PCB

NOME	FUNÇÃO NO PARTIDO	ÓRGÃO OU MOVIMENTO QUE ATUA
Júlio César Ramalho Ramos	Militante	Movimento trabalhista
Lenilda Moura Costa	Ignorada	-
Tereza de Brito Braga ("Tereza Braga")	Membro do Comitê Municipal do PCB/Campina Grande/PB	Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Campina Grande/PB
Agildo de Sá e Benevides	Simpatizante	-
Antônio Augusto de Arroxelas Macedo	Militante	Frente Democrática da Paraíba
Emílio Correia Lima[53]	Militante	-
João Fernandes da Silva	Militante	PMDB/PB e Mov. Estudantil
José Joffily Bezerra de Melo	Militante	Frente Democrática da Paraíba, Organização de Frente do PCB

Fonte: Fundo SNI – Agência Recife, 1982. Elaboração própria.

[53] Neste documento o nome consta no masculino, contudo, em outros documentos do Fundo SNI – Agência Recife, como no ARE_ACE_3569_82, o mesmo nome aparece no gênero feminino. Identificada esta dúvida quanto ao gênero do nome do indivíduo, recorremos ao Relatório da CEVPM-PB, neste, consta que o correto é nome no feminino, portanto trata-se da militante do PCB paraibano, Emília Correia Lima (CEVPM-PB, 2017, p. 660).

Com data de produção de junho de 1982, o documento "INFORMAÇÃO Nº 129/116/ARE/1982", versa sobre o levantamento de militantes e/ou colaboradores do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), que atuariam nos estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte (ARE_ACE_3396_82. Fundo SNI – Agência Recife). Sobre paraibanos, constam os seguintes dados:

Tabela 2 – Paraibanos no MR-8

NOME	FUNÇÃO NO PARTIDO	ORGÃO OU MOVIMENTO
Agamenon Travassos Sarinho	Colaborador do Jornal Hora do Povo	Movimento Estudantil
José Adeildo Ramos	Colaborador do Jornal Hora do Povo	-
Lúcio Mário Pereira de Oliveira	Colaborador do Jornal Hora do Povo	Movimento Feminista
Luiz Teodoro Correia do Prado	Colaborador do Jornal Hora do Povo	Movimento Estudantil
Wanderly Faria de Souza	Colaborador do Jornal Hora do Povo	Movimento Trabalhista

Fonte: Fundo SNI – Agência Recife - ARE_ACE_3396_82 - INFORMAÇÃO Nº 129/116/ARE/1982. Elaboração própria.

Outro documento que também lista paraibanos considerados pelo SNI como comunistas, é a "INFORMAÇÃO Nº 078/16/AC/84". Tal documento, datado de 10 de abril de 1984 e que traz como seu assunto a "Infiltração comunista nos partidos políticos da área", é mais do que um relato acerca de supostos comunistas infiltrados em legendas políticas, trata-se de um documento que informa sobre a vigilância do SNI aos partidos políticos existentes e a seus quadros, inclusive o PDS (ARE_ACE_6139_84. Fundo SNI – Agência Recife).

Tabela 3 - Nomes de políticos paraibanos

NOMES	PARTIDO	ORGANIZAÇÃO SUBVERSIVA	MILITÂNCIA
Felix de Souza Araujo Sobrinho	PMDB	PC DO B	Simpatizante
João Fernandes da Silva	PMDB	PCD	Militante
Jório De Lima Machado	PMDB	PCB	Militante
José Joffily Bezerra Melo	PMDB	PCB	Militante
Wanderley Caixe	PMDB	EX-FLN	-
Wladimir Ricardo Alves Dantas	PMDB	PC DO B	Militante
Anísio Soares Maia	PT	EX-PCR	-
Rubens Pinto Lira	PT	PCB	Simpatizante
Wagner Braga Batista	PT	AJS	Simpatizante

Fonte: Fundo SNI – Agência Recife - ARE_ACE_6139_84 - INFORMAÇÃO Nº 078/16/AC/84. (Elaborado própria).

Por meio da "INFORMAÇÃO 0086/116/ARE/1979", datada de fevereiro de 1979 e com o assunto "Estudo sobre a aplicação da nova Lei de Segurança Nacional", percebemos que o SNI atualizava informações inclusive dos indivíduos que estavam cumprindo cárcere em prisões políticas do regime. No documento em questão, informa-se acerca de presos políticos da área de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas, destaca-

se os nomes completos, a filiação, data e local de nascimento, antecedentes e situação processual dos mesmos (ARE_ACE_065_79. Fundo SNI – Agência Recife).

Dentre os nomes constantes na "INFORMAÇÃO 0086/116/ARE/1979", identificamos pelo menos quatro pessoas nascidas na Paraíba. Todas eram acusadas haverem praticado atos considerados de terrorismo e subversão, por tal motivo, ainda estariam presas na penitenciária de Itamaracá/PE aguardando a aplicação da Nova Lei de Segurança Nacional. Carlos Alberto Soares, José Emilson Ribeiro da Silva e José Adeildo Ramos, constam como militantes do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR); já Francisco Ferreira de Lima, é citado como militante da Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-PALMARES) (ARE_ACE_065_79. Fundo SNI – Agência Recife).

O processo eleitoral e os candidatos aos cargos políticos também eram alvos da vigilância do Serviço, como demonstra o documento "INFORME Nº 078/16/ARE/83", datado de 28 de janeiro de 1983 com o assunto "Elementos eleitos em 15 de NOV 82, com o apoio de organizações subversivas (OOSS)". Este documento menciona que naquele pleito todos os eleitos com o apoio de organizações subversivas eram integrantes do PMDB. Sobre os eleitos no Estado da Paraíba constam os seguintes dados: para a Assembleia Legislativa é citado o nome de Jório de Lira Machado (indicado como militante do PCB); para a Câmara de Vereadores de João Pessoa, Antônio Augusto de Arroxelas Macedo (indicado como militante do PCB) e Sônia Maria Germano de Figueiredo (indicada como militante do MR-8) (ARE_ACE_4259_83. Fundo SNI – Agência Recife).

Outro documento que versa partidos políticos e seus integrantes é a "INFORMAÇÃO Nº 1486/116/ARE/80" datada de 12 de maio de 1980 e apresentando como assunto as "Organizações subversivas atuantes no Partido dos Trabalhadores (PT)". O documento informa que se verificou, durante o processo de formação do PT no Estado da Paraíba, uma "aproximação com elementos comunistas e/ou comprometidos com a subversão em épocas passadas ou atuais", com destaque para os nomes: Wanderley Caixe, Washington Alves da Rocha, Berthônio Job e Meira, Walter Aguiar e Sônia Maria Germano (ARE_ACE_996_80. Fundo SNI – Agência Recife).

A vigilância do SNI sobre o campo político também pode ser observada pelos dos documentos sobre o "aperfeiçoamento do modelo político brasileiro", como é o caso da "INFORMAÇÃO Nº 321/115/ARE/1981". Este possuí data de 1981 e versa sobre o aperfeiçoamento do modelo político brasileiro no tocante aos estados relativos à área de atuação da Agência Recife. O documento aborda tal aperfeiçoamento dividindo-se em quesitos específicos: "atuação de líderes políticos", "atuação dos partidos políticos", "relacionamento entre autoridades e as lideranças dos partidos políticos", "unidade partidária", "surgimento de novas correntes políticas, identificação de novos líderes, tendências e áreas de influência", "receptividade à política governamental" e "interferência de elementos estrangeiros no processo político nacional". Em relação ao Estado da Paraíba, apenas são encontradas menções no quesito "atuação dos partidos políticos" onde informa sobre o PDS e o PMDB paraibanos (ARE_ACE_3076_81. Fundo SNI – Agência Recife).

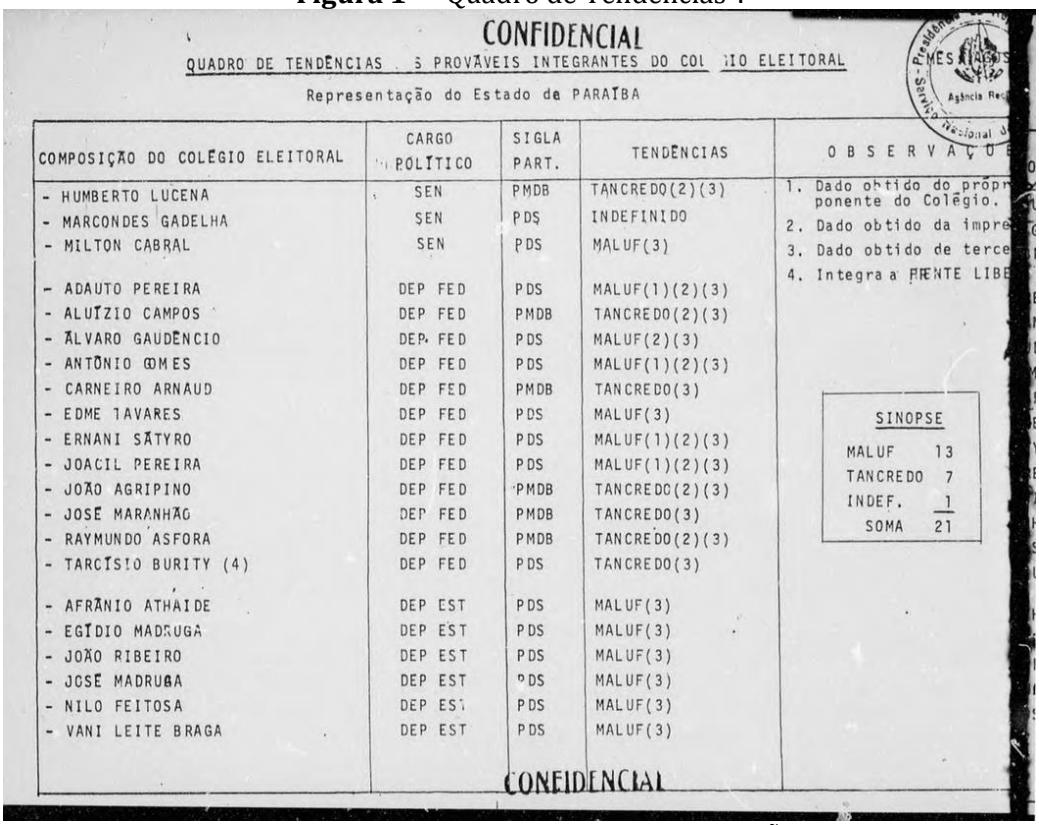
Identificamos documentos com o assunto "Aperfeiçoamento do Modelo Político Brasileiro" em todos os anos de produção abarcados pelo Fundo SNI – Agência Recife. De 1979 a 1985, encontramos pelo menos um documento com esta temática referente ao ano de sua produção. Tal situação evidencia como se dava a vigilância do Serviço aos partidos e grupos políticos nos Estados, buscava-se informar acerca de todas as ações coletivas e individuais das/nas legendas partidárias.

Finalizando nossa exposição dos documentos do Fundo SNI – Agência Recife, destacamos a "APRECIAÇÃO Nº 022/15/ARE/84", datada de 30 de agosto de 1984 e que versa sobre as "tendências de votação dos integrantes do colégio eleitoral" (ARE_ACE_6371_84. Fundo SNI – Agência Recife). Sobre a Paraíba, constam as seguintes informações:

> Logo após a Convenção Nacional do PDS, o Governador WILSON BRAGA manifestou sua insatisfação com o resultado da votação. Segundo alguns, sua atitude teve apenas objetivo publicitário e constituiu uma satisfação pública ao Min MÁRIO ANDREAZZA, seu candidato, de cujo apoio administrativo o Governador continua precisando. É antiga e bastante conhecida sua simpatia por PAULO MALUF, de tal maneira que o episódio da substituição de alguns de seus Secretários de Estado sob a alegação de o haverem traído, ao votar no Deputado paulista, pareceu segundo alguns uma encenação. O Quadro de Tendências está definido, faltando apenas a tomada de posição definitiva do Sen MARCONDES GADELHA, tendo em vista seu engajamento na Emenda parlamentar. Durante o período, o Deputado TARCÍSIO BURITY formalizou seu pedido de desligamento do Diretório Nacional do PDS (ARE_ACE_6371_84. Fundo SNI – Agência Recife).

Em anexo ao documento ainda constam quadros com os possíveis votos dos integrantes do colégio eleitoral, de cada Estado da área, como podemos ver abaixo acerca dos representantes do Estado da Paraíba.

Figura 1 – "Quadro de Tendências".



CONFIDENCIAL

QUADRO DE TENDÊNCIAS [illegible] S PROVÁVEIS INTEGRANTES DO COL [illegible] IO ELEITORAL

Representação do Estado da PARAÍBA

COMPOSIÇÃO DO COLÉGIO ELEITORAL	CARGO POLÍTICO	SIGLA PART.	TENDÊNCIAS	OBSERVAÇÕES
- HUMBERTO LUCENA	SEN	PMDB	TANCREDO(2)(3)	1. Dado obtido do próprio componente do Colégio.
- MARCONDES GADELHA	SEN	PDS	INDEFINIDO	2. Dado obtido da impre[illegible]
- MILTON CABRAL	SEN	PDS	MALUF(3)	3. Dado obtido de terce[illegible]
				4. Integra a FRENTE LIBE[illegible]
- ADAUTO PEREIRA	DEP FED	PDS	MALUF(1)(2)(3)	
- ALUÍZIO CAMPOS	DEP FED	PMDB	TANCREDO(2)(3)	
- ÁLVARO GAUDÊNCIO	DEP FED	PDS	MALUF(2)(3)	
- ANTÔNIO GOMES	DEP FED	PDS	MALUF(1)(2)(3)	
- CARNEIRO ARNAUD	DEP FED	PMDB	TANCREDO(3)	
- EDME TAVARES	DEP FED	PDS	MALUF(3)	
- ERNANI SÁTYRO	DEP FED	PDS	MALUF(1)(2)(3)	
- JOACIL PEREIRA	DEP FED	PDS	MALUF(1)(2)(3)	
- JOÃO AGRIPINO	DEP FED	PMDB	TANCREDO(2)(3)	
- JOSÉ MARANHÃO	DEP FED	PMDB	TANCREDO(3)	
- RAYMUNDO ASFORA	DEP FED	PMDB	TANCREDO(2)(3)	
- TARCÍSIO BURITY (4)	DEP FED	PDS	TANCREDO(3)	
- AFRÂNIO ATHAIDE	DEP EST	PDS	MALUF(3)	
- EGÍDIO MADRUGA	DEP EST	PDS	MALUF(3)	
- JOÃO RIBEIRO	DEP EST	PDS	MALUF(3)	
- JOSÉ MADRUGA	DEP EST	PDS	MALUF(3)	
- NILO FEITOSA	DEP EST	PDS	MALUF(3)	
- VANI LEITE BRAGA	DEP EST	PDS	MALUF(3)	

SINOPSE

MALUF	13
TANCREDO	7
INDEF.	1
SOMA	21

CONFIDENCIAL

Fonte: Fundo SNI – Agência Recife - ARE_ACE_6371_84 - APRECIAÇÃO Nº 022/15/ARE/84.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, as informações contidas nos documentos do SNI apresentam como fontes, diversos órgãos de informações e não apenas o Serviço, demonstrando como na prática como funcionava a comunidade de informações, com a constante troca de informações entre os órgãos componentes do Sistema Nacional de Informações (SISNI).

Em concordância com a bibliografia especializada, os resultados obtidos em nossa pesquisa evidenciam o Serviço Nacional de Informações (SNI) como um órgão que realizava atividades de informação e de vigilância política. O caráter dos dados contidos nos documentos produzidos pelo SNI variava entre informacional e de suspeição, quando não de imputação sobre um indivíduo. Ou seja, percebemos que a respeito de alguns indivíduos o discurso era de "apenas" o repasse de informações colhidas em operações de vigilância, contudo, sobre outros indivíduos, as informações eram passadas sob um discurso que colocava os indivíduos sob suspeita ou os acusava de "subversão", quando não de crimes mais graves, segundo a lógica autoritária do regime.

Em nossas pesquisas observamos que a vigilância exercida pelo SNI se dava na totalidade do campo político, ou seja, não apenas aqueles que claramente atuavam na oposição ao regime eram vigiados pelo Serviço, mas também aqueles que em tese pertenciam às fileiras próximas ao governo federal. O que podia variar entre essa vigilância era o nível da mesma e como se informava sobre o indivíduo, isso por si só já representava uma enorme diferença, como por exemplo, ser acusado de subversão em pleno regime autoritário de direita. Evidentemente que os indivíduos que possuíam práticas de uma cultura política à esquerda eram os mais visados pela vigilância do SNI, inclusive porque como salienta Carlos Fico (2001) a partir de 1968 a noção de "guerra interna" tornou-se bastante difundida na ação nas comunidades de informação e de segurança.

Concluímos então, que o SNI coletava e difundia toda e qualquer informação de caráter político e/ou ideológico contrário ao regime vigente, não importando quem a tivesse proferido. A ideia era que o Serviço e a cúpula do governo como um todo, deveriam estar bem informados sobre todos os que pudessem produzir algum "perigo". Nesse sentido, todas as possibilidades políticas eram discutidas pelo SNI, desde o posicionamento político/ideológico de um vereador paraibano em um discurso no interior do Estado, até a tendência de votação dos integrantes do colégio eleitoral.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Priscila Carlos Brandão. **SNI e ABIN**: Uma Leitura da Atuação dos Serviços Secretos Brasileiros ao longo do Século XX. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2001. 203p.

BAUER, Caroline Silveira.; GERTZ, René E. Fontes sensíveis na história recente. In. PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 173-193.

BERNSTEIN, Serge. Cultura Política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Orgs.). **Para uma História Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997, p. 349-363.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Político. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, nº5, p. 193-216, jan.-jul. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S0103-33522011000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2019.

FICO, Carlos. **Como eles agiam:** Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001. 269p.

GOMES, Ângela de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: SOIHET, Raquel; BICALHO, Maria Fernanda Bicalho; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (Orgs.). **Culturas Políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensaio de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 21-41.

ISHAQ, Vivien; FRANCO, Pablo Endrico; SOUSA, Teresa Eleutério de. **A escrita da repressão e da subversão,** 1964-1985. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012. 337p.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Ruptura e continuidade na ditadura brasileira: a influência da cultura política. In: ABREU, Luciano Aronne; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). **Autoritarismo e cultura política**. Porto Alegre: FGV/Edipurcs, 2013, p. 9-33.

PARAÍBA. **Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba.** Relatório Final. João Pessoa: A União, 2017. 748p.

RÉMOND, René. Uma história presente. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma História Política.** Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996, p. 13-36.

THIESEN, Icléia. **Documentos "sensíveis":** Produção, retenção, apropriação. Tendências Da Pesquisa Brasileira Em Ciência Da Informação, v. 6, p.1-15, 2013. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/119475. Acesso em: 20 fev. 2016.

JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO E MEMÓRIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS COMISSÕES DA VERDADE DO BRASIL E DO PERU

Karla Sabryna Valença Soares
Amanda Caroline Galdino
Ana Luiza Araújo Martins
Tainá Felippe de Moraes

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como problemática central a discussão acerca da efetividade da Comissão da Verdade (CV) do Brasil em análise comparativa com a Comissão da Verdade do Peru. Dessa maneira, a hipótese a ser testada é que a CV do Brasil teria sido menos eficaz em comparação a CV do Peru, com base nas variáveis analisadas e nos resultados observados até o primeiro semestre de 2019. Destarte, o objetivo geral que se busca alcançar é identificar as limitações da comissão brasileira em comparação a comissão peruana. Em função do objetivo geral, pretendemos conceituar as teorias e os termos bases que suportam a criação de uma comissão da verdade; contextualizar historicamente o período compreendido por cada país que resultou na necessidade das comissões; comparar determinadas variáveis de análise e implementação das CV no Brasil e no Peru; e, constatar as limitações de ambas.

Em tempos de ascensão de posicionamentos extremistas, faz-se necessário pensar nas possíveis causas ou fatores que influenciam esse fenômeno. Com a volta de discursos que pedem o retorno da ditadura militar, partindo de uma parcela da população civil, é possível notar uma provável relação com o esquecimento, ou alienação, em relação aos anos de ditadura no Brasil. Esse tem relação direta com a atuação do Estado para com o tema, dado que a comissão da verdade tem se disseminado como instrumento de busca por justiça e restauração de sociedades emergidas de um conflito ou regime ditatorial (HAYNER, 2010 apud CORLISS, 2013). Assim como, reconhecendo que a comissão representa também um esforço para ampliar o *direito à verdade* das vítimas no contexto de justiça de transição (GROOME, 2011 apud CORLISS, 2013), escolhemos analisar a Comissão da Verdade do Brasil, visto que a sua implementação é algo que deve ser estudado como uma maneira de resgatar a memória e como forma de atenuar os novos extremismos.

Ao comparar o Peru e o Brasil, que embora tenham tido diferentes causas para a necessidade de criação de suas Comissões da Verdade, é possível observar um fundo comum na natureza dos grupos revolucionários em ambos os países, além dos ataques, negligências e restrições aos direitos humanos de ambas as populações. Os objetivos, do mesmo modo, surgem equivalentes acerca da reparação aos danos sofridos pelos povos peruanos e brasileiros.

Tendo em vista que a Comissão da Verdade no Brasil ainda é recente, escolhemos para isso fazer uma análise comparativa com o Peru, um país que ao menos no tempo conseguiu implementar sua Comissão da Verdade pouco depois após a conclusão do conflito. Uma vez que o informe final saiu em 2003, é também muito pertinente utilizá-lo para analisar medidas a longo prazo. Outra relevância a respeito da escolha do Peru diz respeito ao seu diferencial, uma vez que conseguiu inovar em alguns aspectos quando comparada às Comissões da Argentina e Chile que a antecederam.

Para alcançar os objetivos postos e tentar responder a problemática colocada, foi realizada uma pesquisa descritiva que objetiva descobrir a existência de relação entre as

variáveis expostas e assim encontrar o nível de atendimento de cada comissão e explicativa ao identificar as variáveis que contribuem para o atendimento ou não das comissões brasileira e peruana. A classificação quanto à abordagem do problema é qualitativa, pois utilizamos variáveis majoritariamente não quantificáveis para analisar a eficácia da implementação das comissões. O método de procedimento escolhido foi o comparativo para verificar semelhanças e diferenças entre as comissões escolhidas. Quanto à coleta de dados, a pesquisa tem caráter bibliográfico e documental pela análise de alguns documentos oficiais dos Estados e de livros, revistas e dissertações a respeito.

O artigo é composto da introdução e mais quatro seções, algumas divididas em subtópicos. A primeira seção apresenta o conceito de Comissão da Verdade e o debate pertinente ao tema. A segunda seção trata da Justiça e de como as Comissões da Verdade e a justiça transicional estão interligadas. A terceira seção é dividida em subtópicos, para analisar os países abordados neste artigo, o Brasil e o Peru, apresenta o contexto histórico dos períodos que as Comissões da Verdade de ambos investigaram. A quarta seção compreende uma análise comparativa entre as duas comissões, observando algumas variáveis para medir o desempenho de cada uma, e qual país vem seguindo as recomendações passadas pelo relatório final das comissões da verdade.

2 COMISSÃO DA VERDADE

Os Direitos Humanos são considerados princípios morais que se tornaram mais amplamente aceitos a partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, que estabelece, pela primeira vez, o padrão internacional de normas de tais direitos. Desde então, a comissão da verdade tem se disseminado como instrumento de busca por justiça para sociedades emergidas de um conflito ou regime ditatorial (HAYNER, 2010 apud CORLISS, 2013). Juntamente a isso, em anos recentes, tem havido um esforço para ampliar o *direito à verdade* das vítimas no contexto de justiça de transição (GROOME, 2011 apud CORLISS, 2013), levando inclusive o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas (CDH) a adotar uma resolução de tal direito, incentivando os Estados a facilitarem esse acesso, não só à verdade, mas também à justiça e reparações (OHCHR, 2009).

Há um grande debate acadêmico acerca do que configura uma Comissão da Verdade, visto que cada país, quando a constrói, o faz a partir de sua identidade e necessidades. Para a especialista em justiça transicional e comissão da verdade, Priscilla Hayner (1994, p. 558 *apud* BRAHM 2009, p.4), esta última consiste em órgãos temporários e autorizados pelo Estado, que investigam violações dos Direitos Humanos ocorridos em um determinado período de tempo e espaço, não se voltam, portanto, para violações da atualidade e nem para casos isolados. Borer (2005 *apud* BRAHM, 2009, p. 4) acrescenta que esta deve fazer recomendações para o futuro, visando a consolidação da democracia e da cultura de Direitos Humanos. E Freeman (2006 *apud* BRAHM 2009, p. 4) a entende como um órgão *ad hoc*, que deve ser uma comissão de inquérito voltada para as vítimas, autônoma mas autorizada pelo Estado, tendo dois objetivos principais: investigar e esclarecer as causas e consequências da violência ou repressão ocorrida durante o período em questão; e no segundo momento, fazer recomendações para as devidas reparações e prevenção.

Em um cenário ideal, as comissões reconheceriam a dor e perda das vítimas das violações, e estabeleceriam um ambiente propício para a reparações materiais e simbólicas (MINOW, 1998, *apud* BAKINER, 2013). Além disso fariam recomendações para uma reforma institucional, conduzindo à paz e ao fortalecimento democrático, atendendo não só na recuperação de direitos civis e políticos, mas também ao direito econômico,

social e cultural "fornecendo formas mais avançadas de prevenção de conflitos e manutenção da paz" (LAPLANTE, 2007, p. 36), ou seja, medidas para desenvolvimento.

Principalmente, estabelecendo uma memória histórica do país que servirá de lição para o futuro (ROSS, 2003 *apud* BAKINER, 2013) configurando uma verdadeira "catarse social". Pois,

> Trazer luz aos fatos também é, em certa medida, uma forma de punição, embora leve, na medida em que provoca censura social contra os autores ou as instituições ou grupos aos quais eles pertencem (...) [E] mbora a verdade em si mesma não possa dispensar justiça, ela acaba com muitas injustiças contínuas[54] (ZALAQUETT, 1992, p. 1433).

No entanto, poucas Comissões da Verdade de fato detêm apoio governamental, mas ainda podem fazer justiça ao pressionar o governo, através de mobilizações sociais e ONGs, no âmbito doméstico ou internacional, a adotar as recomendações feitas pela Comissão (BAKINER, 2013). Além disso, não somente o apoio do Estado, mas diversos outros fatores influenciam no desempenho da Comissão, como, por exemplo, se esta é estabelecida logo após o acontecimento que gerou as violações, ou anos após; se os acusados foram exonerados de seus cargos públicos; julgados; se houve a anistia; e assim por diante (BAKINER, 2013).

Essa heterogeneidade entre as diferentes Comissões da Verdade é a causa da dificuldade de conceituá-la, e gera também opiniões muito divergentes quanto a sua real eficácia, levando alguns autores a defenderem o perigo do revanchismo que pode surgir a partir de transições de governo frágeis, culminando com uma renovada violência a partir do grupo que detinha do poder no momento em que as violações ocorreram, ou que o espetáculo de uma comissão cause uma distração às acusações (BAKINER, 2013). Assim, existe também dificuldade em aplicar as definições existentes às diferentes comissões conduzidas no mundo, sendo difícil estabelecer quantas comissões de fato existiram ou existem, como tentam as ONGs Amnesty International e International Center for Transitional Justice (BRAHM, 2009).

2.1 Justiça

A justiça transicional é um conceito surgido no fim do século XX, em resposta principalmente à mudanças políticas na América Latina e Leste Europeu, e expressa métodos e formas de responder às violações aos Direitos Humanos, reconhecer os direitos das vítimas, reconciliar, promover a paz e fortalecer a democracia (PINTO, 2010). Assim, a justiça transicional ocorre a partir de diversos processos como: julgamentos, reformas das instituições políticas, compensação das vítimas, construção de memória, e comissões da verdade (PINTO, 2010). A justiça transicional e a Comissão da Verdade, portanto, estão intrinsecamente ligadas.

Ainda que as Comissões da Verdade só tenham peso de recomendação, com o aval do governo é possível garantir a justiça punitiva através do julgamento e condenação dos culpados pelas violações. A Comissão da Verdade e Reconciliação da África do Sul, pós *apartheid*, no entanto, inova ao se utilizar da chamada justiça restaurativa, voltada para a obtenção da verdade e reconciliação da nação, se utilizando da chamada anistia

[54] Tradução livre.

condicional na qual a anistia era concedida em troca da verdade (FREDERIKSEN, 2008). Essa noção fica clara com o discurso do Arcebispo Desmond Tutu.

> Também nos preocupa que muitos considerem apenas um aspecto da justiça. Certamente a anistia não pode ser vista como justiça se pensarmos a justiça somente a partir de uma natureza retributiva e punitiva. Acreditamos, no entanto, existir um outro tipo de justiça – uma justiça restaurativa, preocupada não tanto com a punição, mas com a correção de desequilíbrios, restauração de relações fragilizadas – com a cura, harmonia e reconciliação. (DESMOND *apud* FREDERIKSEN, 2008 tradução nossa).

Normalmente, não há um consenso em relação a qual abordagem feita pelas Comissões é a mais efetiva ou apropriada, mas entende-se que a justiça retributiva, ao punir todos os responsáveis pelas atrocidades ocorridas, pode ser desestabilizante para democracias recentes e frágeis (FREDERIKSEN, 2008). Grodsky afirma que o sucesso da Comissão dependerá de sua habilidade de se distanciar de uma justiça retributiva, e promover justiça restaurativa e a reconciliação social (*apud* BAKINER, 2013, p.9). No entanto, existe também a percepção de que a escolha por uma comissão preocupada somente com a obtenção da verdade em troca da anistia signifique o sacrifício da justiça pela verdade (FREDERIKSEN, 2008).

2.2 Cenário internacional em comum que integra os conflitos

Apesar de terem ocorrido em períodos diferentes os conflitos que levam a cada Convenção, o contexto internacional em que se deram foi o mesmo com diferença de nuances. Para aclarar, no Brasil de 1964 a 1985 e no Peru de 1980 a 2000. Foi no contexto da Guerra Fria, que significa, um ambiente de polarização internacional entre o grupo de países capitalistas *versus* o de países comunistas. A América como parte da Organização dos Estados Americanos (OEA)[55] e Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR)[56] vinculava-se a área de influência dos Estados Unidos (OLIVEIRA, 2005, p. 55).

Esse contexto é importante para a compreensão da dinâmica que se desenrola em comum no Peru e no Brasil, pois nesse período os Estados Unidos - uma postura totalmente contrária ao defendido internamente e no seu discurso histórico pró-direitos humanos - apoiaram muitas ditaduras na América Latina (GESTEIRA, 2014, p. 18). Ambos os países tiveram nesse interim governos ditatoriais resultado da influência do contexto internacional de bipolaridade do período.

Consequência destes fatores leva também ao caráter dos grupos que se levantaram contra as arbitrariedades ou insatisfações para com o Estado no Brasil e no Peru. Uma vez que ambos também estarão dentro dessa conjuntura de bipolaridade ao adotarem ideias comunistas. O que as tornam uma ameaça direta ao bloco em que os países estão inseridos. Dessa maneira, faz-se necessário explanar esse contexto.

[55]Um fórum regional de diálogo para análise de políticas e tomada de decisões em assuntos da América. Atualmente é formada por 35 países membros.

[56]Um pacto multilateral de defesa interamericano, no sentido de que se algum país ameaça um país da América ameaça a todos. Também chamado de Tratado do Rio.

2.2.1 Peru

Para compreender o conflito armado no Peru, que levou a necessidade da Comissão, é preciso ter em mente quais foram as circunstâncias nacionais em que se encontrava o país antes do conflito. O Peru estava assolado em crise uma crise econômica deixada por, dentre outras causas, a crise de 1929 e II Guerra Mundial. Foi em 1948 que se inicia a primeira experiência de governo ditatorial militar que vai até 1956.

Em 1968, no entanto, os militares intervém novamente. Nesse primeiro momento diversas mudanças econômicas foram realizadas, o perfil era de uma participação maior do Estado na economia. Porém, as pressões das lutas camponesas continuaram e as circunstâncias levaram a uma política conservadora, pautada pelos interesses internacionais ditados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), conforme a visão de Fávari (2018, p. 123).

Foi nesse contexto de violenta crise, caracterizada pelo desemprego e miséria, e, posteriormente, com a restauração democrática, a partir de 1975, acompanhada de períodos de intensa perseguição política que surgem os grupos guerrilheiros do Sendero Luminoso (1980) e o Movimento Revolucionário Tupac Amaru (1984).

Segundo o informe final da *Comisión de la Verdad y Reconciliación* (2003, p. 1) o conflito armado interno vivido no Peru entre 1980 e 2000 foi o mais longo, de maior impacto no território nacional e com os mais altos custos humanos e econômicos de toda história republicana peruana.

Então, pode-se entender que "foi o fator de miséria aliada ao preconceito étnico e ao descaso por parte das autoridades que favoreceu o surgimento de insurgência" (SWITZER, 2007 *apud* FRANÇA et al, 2012, p. 241). Esses fatores apresentados por Oliveira serão as razões que farão o principal grupo guerrilheiro, o Sendero Luminoso, conseguir apoio das massas campesinas do Peru.

2.3 Dentre os atores do conflito: Sendero Luminoso

O Sendero Luminoso foi fundado na década de sessenta por Abimael Guzmán, ex-professor de filosofia, foi fruto de rupturas no Partido Comunista do Peru. O nome do grupo advém de um dos pensamentos do marxista peruano José Carlos Mariátegui. "O objetivo principal da organização era o de pôr fim às instituições consideradas burguesas através de uma revolução comunista de origem camponesa inspirada na Revolução Chinesa de Mao Tsé-Tung (1949)" (FRANÇA et al, , 2012, p. 242).

A aproximação dos senderistas com os ideais de Mao Tsé-Tung é um fator que levaria a uma relação com os camponeses peruanos. Havia, também, as condições de pobreza em que se encontravam grande parte da população camponesa do Peru, que viviam nos Andes ou nas serras, e que era esquecida pelo Estado como razão para juntar-se à causa e mudar o país. "Outro aspecto apontado para contextualizar o discurso e as ações senderistas na serra sul central peruana e em outras regiões do país são os problemas trazidos ou reavivados com o projeto velasquista, notadamente a reforma agrária de 1969" (FÁVARI, 2018, p. 134). Porém, com o tempo, principalmente, nos momentos mais críticos do conflito a relação entre o Sendero Luminoso e os camponeses passou a ser mais ditada pelo medo e a falta de opção dos camponeses e da população tradicional, devido às ameaças que eram feitas.

Antes da escalada do conflito, entre o final dos anos 70 até o início da luta armada em 1980 o Sendero Luminoso foi muito ativo, estando presente em 25% do território peruano. Começou com 5 militantes em todo o país e 12 em Ayacucho quando a ideia foi

desenvolvida. Em 1980 já eram 520 pessoas entre militantes do partido e simpatizantes, até 1990 já se reconhece ao redor de 2.700 quando alcançou sua maior extensão e intensidade (CVR, tomo I, p. 1, 2003). Uma parcela de 50% das mortes durante o período foram ações diretas do dito grupo, das 70 mil reconhecidas pela Convenção (FRANÇA et al, 2012, p. 242).

2.3.1 O conflito armado

Seguindo a cronologia apresentada na publicação de um famoso relato visual do conflito, o Yuyanapaq (2003), assim como pelo relatório final (CVR, 2003), a luta armada começa no dia 17 de maio de 1980 com as primeiras ações armadas do Sendero Luminoso com um atentado em Chuschi, na região de Ayacucho. Neste dia também o Peru assistia a chegada da democracia depois do período da ditadura, quando presidente Fernando Belaúnde foi eleito. Depois desse atentado outros seguirão até que em 29 de dezembro de 1982 a luta armada ganha uma nova face com a entrada das Forças Armadas na luta anti-subversiva. Com isso tem-se o início da militarização do conflito.

No dia 18 de junho de 1986, os presos por terrorismo, conseguidos em função da atuação da Força Armada, se revoltam em três prisões de Lima e Callao e o governo ordena a intervenção do Comando Conjunto das Forças Armadas para restaurar a autoridade. No dia seguinte, 19 de junho, foram confirmadas as mortes de centenas de prisioneiros que estavam em ditas prisões. Esse é o marco para o início da implantação nacional da violência.

Durante esse período, em 1986, a polícia intervém na Universidad Nacional Mayor de San Marcos, na Universidad Nacional de Engenharia e na Universidad Nacional Enrique Guzmán e Valle "La Cantuta", em Lima, e detém um grande número de estudantes, que supostamente estariam envolvidos nos grupos terroristas. Nesse conflito a comunidade acadêmica de universidades públicas vai ser um dos grandes pólos de pensamento do grupo. O quadro muda novamente com o ataque do Sendero Luminoso ao posto policial de Uchiza, em março de 1989.

A crise extrema da luta armada se dá com essa ofensiva subversiva e, logo, pela contra-ofensiva estatal, quando há a intensificação das ações armadas e a redefinição das estratégias militares dos principais atores do conflito. Para entender melhor como a luta armada alçou para um nível mais ofensivo, entre junho e julho de 1992, o grupo intensificou sua ofensiva em Lima – carros-bomba, assassinatos seletivos e ataques armados – tendo como alvo agora bairros de classe média e alta.

Porém, a percepção que passa a ser criada pela mídia é de que começa-se um real terrorismo do Sendero Luminoso, que suas ações se davam puramente pelo objetivo de gerar terror, medo. O caso, já não poderia ser ignorado ou subestimado. Ocorre também uma modificação no outro ator do conflito, o Estado, pois é nesse ano que Alberto Fujimori dá um auto-golpe de Estado, fazendo uso ilegal das instituições, modificação na Constituição Política do Peru de 1979 para adicionar sua imediata reeleição presidencial e se tornando um governo autoritário até sua renúncia. E nesse novo ímpeto ocorre a captura de Abimael Guzmán e outros líderes do Sendero Luminoso, em 12 de setembro de 1992.

Nesse contexto, Fujimori chega a apresentar à assembléia ordinária da Organização das Nações Unidas, uma breve carta na qual Abimael Guzmán pede que ele inicie negociações para um acordo de paz em setembro de 1995. Ainda neste ano 1995 o Congresso aprova o projeto de Lei Geral de Anistia 26479 durante a presidência de Fujimori, que beneficiou os militares, policiais e civis em nome do Estado, envolvidos em

atos criminosos durante a luta contra o terrorismo, inclui os atos de violação aos Direitos Humanos. Nesse tempo a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) admite casos que comprometem o Estado peruano, como *La Cantuta* e perseguição política a Alan García (ex-presidente peruano). Denunciando formalmente o Estado peruano em 1999.

Acusado de fraude eleitoral nas eleições e presente em vários escândalos, em 19 de novembro de 2000 - durante uma viagem que fazia ao Japão para uma reunião do Cooperação Econômica Ásia-Pacífico (APEC, sigla em inglês) - o presidente renuncia por mensagem enviada ao governo. Tem início uma nova transição democrática após Fujimori e em junho de 2001 foi criada pelo presidente provisório Valentín Paniagua a Comissão da Verdade, encarregada de investigar o conflito armado interno no país entre 1980 e 2000, e convocando diferentes membros da sociedade civil.

É importante também acrescentar que o pano de fundo do conflito foi a crise e a desintegração da sociedade andina tradicional, pois justamente por terem sido chamados ao conflito para lutar pela causa, ou obrigados a fazê-los, sofriam perseguição e violência tanto do Estado quanto dos guerrilheiros. Esse processo favoreceu um maior preconceito para com a comunidade andina tradicional, confundida como a imagem do terrorismo praticado, acentuando a dificuldade de um povo que já vivia à margem da atenção estatal.

2.3.2 A Convenção da Verdade e Reconciliação (CVR)

Criada em 2001 mediante o Decreto Supremo N° 065-2001-PCM. Para analisar a escala de tempo escolhida pela Comissão (CVR, p. 1, 2003) – 1980 a 2000 –, o processo foi dividido em cinco períodos. O mandato da CVR inclui todos os tipos de violações de direitos fundamentais, incluindo os atos perpetrados pelo Estado e pelos grupos armados. Foram recolhidos testemunhos de 16,985 pessoas e foi concluído que morreram ao redor de 70 mil pessoas.

A equipe de comissionados foi inicialmente de sete pessoas, mas foi posteriormente ampliada para doze. No entanto, só dois desses entendiam parcialmente ou totalmente o idioma quéchua, que era o idioma materno das vítimas da população andina tradicional, responsável por uma parcela de 75% das vítimas, e todos viviam em Lima (FÁVARI, 2018, p. 229), sem nenhuma representação de Ayacucho – onde o conflito teve início – ou das serras. Dentre os comissionados também havia forte representação da Igreja católica, apostólica e romana. No entanto, o possível no dado momento histórico.

Ainda assim, o fato de incorporar uma análise do impacto diferenciado da violência de gênero através da violência sexual contra as mulheres durante o conflito foi um marco importante. As fontes de informação foram depoimentos, estudos em profundidade, audiências públicas, entrevistas com os principais dirigentes e militares do período, além de materiais de outras instituições, pesquisadores e jornalistas (FÁVARI, 2018, p. 127).

A CVR trabalhou por quase dois anos e divulgou seu informe final em 28 de agosto de 2003 em nove volumosos tomos abertos no Centro de Informação para a Memória Coletiva e os Direitos Humanos (CIMCDH-DP). Uma parte já está disponível no Lugar da Memória (LUM), um espaço criado pelo Ministério da Cultura para tratar temas de direitos humanos, maneira física no próprio museu de Lima, outras estão espalhadas por outros museus menores no país e algumas coisas é possível encontrar no site do museu.

2.4 Brasil

No período de 1964-1985 foi consolidado no Brasil o regime militar, que teve seu início especificamente no dia 1º de abril de 1964, concretizando o fortalecimento da articulação do movimento anticomunista no país, que para seu suporte, previamente teve como base uma estrutura conjuntural entre a elite orgânica e tradicional já instalada, mais os próprios interesses estadunidenses em ter o Brasil como aliado na sua disputa contra o comunismo, ou seja, haviam forças internas e externas atuando para tornar possível a ascensão de uma ditadura militar dentro do país (MOTTA, 2000, p. 288).

Para funcionar, esse movimento atribuía-se de determinadas ferramentas que configuraram principalmente nos campos econômico e militar, tendo como principais instrumentos a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSN) - de origens francesas e estadunidenses – que possuía a função de combater a influência do comunismo no mundo, mais os complexos Instituto de Pesquisa e Ciências Sociais (IPES) e Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), esses últimos cumpriam a função da disseminação e persuasão ideológica anticomunista (ARAÚJO, 2017, p. 18/19).

O desenvolvimento econômico era fundamental para sustentar a legitimidade da DSN no território brasileiro, só através dos altos índices de crescimento seria possível manter as massas estabilizadas para não haver mobilização contra o regime por razões econômicas. A DSN, institucionalizada pela Lei de Segurança Nacional em 1967, era atribuída à função da segurança interna, enquadrada em um modelo rígido, cumpriria o papel de manter a ordem e repressão contra os que se manifestassem em oposição ao regime posto, ou seja, a garantia da segurança interna suspendia e violava os direitos constitucionais e da pessoa humana (ARAÚJO, 2017, p. 20).

Atrelado a isso, havia o decreto de Leis de Segurança Nacional no modelo de Decretos-Leis (DL) uma em 1967 (DL 314) e duas em 1969 (DL 510 e DL 898), de teor draconiano[57], que por meio de aparato jurídico dava aval a uma escalada repressiva, não permitindo haver antagonismos internos, estabelecendo também o reconhecimento da vontade do Estado e da Nação com a vontade do regime (BRASIL, 2007, p. 18).

Como mencionado anteriormente, os principais responsáveis pela disseminação ideológica foram a elite orgânica que dirigia o IPES e o IBAD como ferramentas fundamentais nesse processo, sob o propósito de trabalhar em sigilo, apresentavam a doutrinação anticomunista em duas modalidades de ação as quais se deram pela ação ideológica e social, e a ação político-militar, esta última sendo a mais importante para a desposse do poder Executivo e contenção das massas (DREIFFUS, 1987, p. 230/231).

Enquadradas numa doutrinação específica e outra geral, a primeira ação citada coordenava-se em atividades políticas ideológicas no Congresso, sindicatos, movimento estudantil e clero. Enquanto que no âmbito da doutrinação geral, houve a instrumentalização da mídia, de modo a ocupar os diversos meios de comunicação, bem como o espaço dos principais até os menores jornais do país para levantar constantes análises da conjuntura política, além de disseminar um imaginário anticomunista que associava numerosas práticas imorais ao comunismo, o que convergia com o seu poder de moldar a opinião pública. Tudo isso na intenção de formar um novo bloco de poder no Estado, ao mesmo tempo que não permitia ou restringia o máximo possível à circulação

[57] Lei draconiana, denominação antroponímica, de Dracon (legislador ateniense do séc. VII a. C., célebre pelo rigor de seu código), para designar a lei que abusa do poder de coerção atribuído ao Estado. Disponível em: <https://juris.wiki.br/w/Lei_draconiana>. Acesso em: 17 set. 2019.

de determinadas ideias ditas comunistas ou contrárias às postas pela elite dominante (MOTTA, 2000, p. 300/301).

2.4.1 O Estado

Para melhor compreender o processo político brasileiro durante o período correspondente ao início da ditadura militar até o início do período democrático, é importante salientar que anteriormente à concretização do regime autoritário estabelecido no Brasil, houve o breve governo do presidente democraticamente eleito Jânio Quadros, iniciado em 1961, e que deveria terminar em 1965. Porém, após causar incômodos à parte empresarial e conservadora do país[58], este precisou renunciar ao cargo no mesmo ano em que fora eleito, deixando para que seu vice-presidente João Goulart (1961-1964) assumisse o cargo. Este último, por sua vez, permaneceu mais tempo no posto presidencial (RODRIGUES, 2014, p. 184).

Contudo, semanas posteriores à um discurso realizado na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964, no qual anunciou seu plano de futuras ações e projetos que prometiam mudanças radicais nas estruturas agrária, econômica e educacional do Brasil, que se daria sob a linha legal democrática, Jango - como era popularmente conhecido - sofreu um golpe em 31 de abril de 1964 (RODRIGUES, 2014, p. 184).

O período seguinte à esse, marcado como o regime militar de 1964-1985, passou por três fases divergentes. A primeira se deu pelo Golpe de Estado, em abril de 1964, em que o presidente democraticamente eleito foi forçado a abandonar o cargo, deixando para o Presidente Castelo Branco assumir do período de 1964 a 1967 (BRASIL, 2007, p. 21).

Após o fim de seu mandato, a segunda fase conhecida como anos de chumbo - momento em que a repressão esteve em seu maior nível - inicia-se em dezembro de 1968 e é seguida pelo decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5), sob a presidência de Artur da Costa e Silva de 1967 a 1969, seu governo é ainda mais curto que o do anterior, e quem assume de 1969 a 1974 é o Emílio Garrastazu Médici (BRASIL, 2007, p. 21).

Já a terceira fase é destacada pela posse do presidente Ernesto Geisel (1974-1979) que no ano em que se inicia em 1974 é paralelo ao ano em que há um processo rotineiro do desaparecimento de opositores, dando início a uma gradual abertura política que perdurou até o fim do período de exceção (BRASIL, 2007, p. 21).

Ou seja, o Estado brasileiro inicia seu processo gradual de reabertura política a partir do governo de João Figueiredo (1979-1985), quando posteriormente, enfim, transita de um regime ditatorial militar à um regime liberal-democrático no governo Sarney (1985-1989). Esse processo de consolidação democrática ganha força e continuidade na década de noventa, nos governos de Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), anos nos quais também ocorreu o surgimento de órgãos importantes para suceder reparos às vítimas do regime anterior (CODATO, 2005, p. 84). Mais adiante é explicado o papel desses órgãos.

[58] Dentre os fatores para esse efeito, destacaram-se a sua decisão de uma política externa independente e a intenção de estreitar relações com os países não-alinhados às posições dos EUA. Outro fator simbólico e que lhe rendeu críticas, foi a condecoração da Ordem do Cruzeiro do Sul oferecida e entregue em mãos pelo presidente brasileiro à Che Guevara (MOTTA, 2000, p. 289).

3 COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE

A Comissão Nacional da Verdade que passou a vigorar no Brasil em 2012 - sob o governo democrático da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) - se tornou uma das principais ferramentas na construção estrutural da Justiça de Transição, embora esta tenha sido tardiamente instaurada, fazendo-se valer somente quase 30 anos após o fim do último golpe militar, enquanto que em outros países latino-americanos os quais anteriormente também estiveram inseridos em períodos ditatoriais, foram mais imediatos em buscar reparos sobre os danos às suas repúblicas (ARAÚJO, 2017, p. 13).

Anterior a CNV, deu-se origem a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (1995), criada pela Lei 9.140/95, está vinculada à Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, e é detentora de um banco de DNA, no qual foram coletadas amostras de sangue dos parentes de desaparecidos ou mortos cujos corpos não foram entregues aos familiares. Além disso, a CEMDP também possui ligação com o projeto Direito à Memória e à Verdade (CEMDP, 1995).

Posteriormente à CEMDP, foi formada a Comissão da Anistia (2002) legitimada pela Lei nº 10.559 de 13 de novembro de 2002, tais comissões emergiram por objetivos comuns tais como o de resgatar o reconhecimento e a localização dos restos mortais de pessoas desaparecidas durante o período ditatorial no Brasil, assim como reparar às vítimas de atos de exceção durante o período de 1946-1988 (no caso da Comissão da Anistia) de maneira a também garantir reparação indenizatória aos familiares das vítimas.

A partir das comissões e projeto anteriormente citados, foram reunidos dados pelo Relatório da Comissão Nacional da Verdade, que em cumprimento à Lei nº 12.528/2011, sistematizou e apresentou informações sobre as vítimas, de modo que buscou determinar em cada caso, sempre que possível, as modalidades, estruturas, locais, instituições e autoria de como foram gravemente feridos os Direitos Humanos. No total foram contados os perfis de 434 mortos e desaparecidos no Brasil, destes 191 foram mortos e 243 foram desaparecidos - tendo estes últimos 33 a sua identificação apenas ao longo das últimas décadas (CNV, 2014, p. 31).

Ademais, na pesquisa conduzida do Relatório da CNV houve a preocupação em apresentar e dividir os casos nas quatro modalidades que consistem na violação dos Direitos Humanos, sendo elas:

> 1) prisão (ou detenção) ilegal ou arbitrária; 2) tortura; 3) execução sumária, arbitrária ou extrajudicial e outras mortes imputadas ao Estado; e 4) desaparecimento forçado, considerando a ocultação de cadáveres, conforme o caso, como elemento dessa última modalidade de grave violação de Direitos Humanos ou como crime autônomo de natureza permanente (CNV, 2014, p. 280).

Ou seja, perseguindo o objetivo de desconstruir a narrativa oficial, a partir da sua investigação documental e elucidação de dados - que se deu através do exame atento aos documentos provenientes dos processos administrativos aberto por iniciativa de familiares das vítimas, bem como das conclusões da CEMDP - a CNV buscou reinterpretar os resultados à luz das definições categóricas do Direito Internacional dos Direitos Humanos (BRASIL, 2014, p. 31).

No mais, os responsáveis pela CNV precisaram se utilizar do método de consulta à grande parte dos acervos disponíveis, assim como foi indispensável a reunião de

depoimentos diretos dos ex-presos, sobreviventes de tortura, familiares e agentes da repressão, somando-se a esse processo, foi dado à Comissão o período de dois anos e meio para elaborar uma Resolução Final (BRASIL, 2014, p. 35).

Entretanto, mesmo com o trabalho dirigido dos que compõem a CNV, não se atingiu satisfatoriamente o desvendamento de todos ou de grande parte dos casos de mortes e desaparecimentos ocorridos no período de 1964 a 1988. Tal fato se deu em razão da não disposição das Forças Armadas em disponibilizar à CNV todas as informações requeridas, ou o acesso ao Centro de Informações do Exército (CIE), Centro de Informações da Aeronáutica (CISA) e o Centro de Informações da Marinha (Cenimar), produzidos durante a ditadura, o que significou impedimento para conhecer parte das demais circunstâncias e autores de graves violações de Direitos Humanos ocorridas durante a ditadura militar (BRASIL, 2014, p. 36).

3.1 Comissões da verdade: sucessos ou fracassos

O objetivo deste tópico é comparar a implementação das Comissões da Verdade do Brasil e do Peru através de algumas variáveis que permitem analisar a eficácia dos efeitos das mesmas na sociedade. É um fato reconhecido que as duas foram implementadas para responder a diferentes contextos de violações de Direitos Humanos, como já apresentado, e que isso vai influenciar em certa medida algum dos dados. Porém, como o foco das Comissões segue sendo as violações realizadas, é possível de maneira exitosa compararmos a implementação das variáveis (Tabela 1).

Tabela 1
Título: Variáveis de impacto comparativo Peru x Brasil

Variáveis de Impacto	**Peru**	**Brasil**
Publicação do relatório final	Sim	Sim
Reparações recomendadas	Sim	Sim
Reparações recomendadas imediatamente implementadas	Não	Não
Implementação de um programa de reparações	Sim	Sim
Exonerar culpados dos cargos públicos	Não	Não
Julgamentos de militares/civis envolvidos	Sim (temporariamente)/ Não	Não
Museu da memória	Sim	Não

Fonte: Elaboração própria.

Uma das principais diferenças que influencia também no processo de implementação é o tempo entre o período em que as violações foram realizadas e as

Comissões da Verdade. Enquanto no Peru, o fim do período conflituoso e a criação do aparato legal para proporcionar a comissão é de alguns meses, no Brasil, esse intervalo foi de quase 30 anos. Logo, necessariamente, os efeitos vão ser diferentes, o acesso às informações muito mais difíceis, dentre muitas outras consequências.

Foi também avaliado o número de vítimas, como essa questão não se pode julgar de maneira proporcional devido a diferença na natureza dos conflitos foi comparado o número de vítimas divulgado oficialmente pelas comissões e sua provável adequação ou não com o possível número real de acordo com ressalvas e bibliografia a respeito.

No Peru, o número de vítimas letais foi estimado segundo a Convenção em quase 70 mil pessoas, no entanto, exclui como vítimas os membros de organizações subversivas o que afasta do cálculo também indivíduos que tinham qualquer relação com o Sendero Luminoso, dessa maneira afetando o cálculo oficial. No Brasil o número oficial foi de 434 vítimas, aproximadamente, dentre mortas e desaparecidas. Porém, não corresponde ao número real uma vez que houve uma enorme falta de acesso à documentação, inclusive das Forças Armadas, que foi oficialmente dada como destruída. Ainda relacionado a este ponto, o registro de vítimas no Peru é permanente, devido ao tamanho do conflito.

A Comissão da Verdade e Reconciliação do Peru adotou 53 recomendações, com medidas para reformas institucionais. E devido ao seu projeto de reparações, chamado de Programa Integral de Reparações (PIR), um dos mais detalhados existente, segundo Hayner (2007 *apud* GARRIDO el al. 2016, p. 70). Mais de uma década da publicação do relatório, "quase um quarto das recomendações não teve avanços sendo que 13% delas não foi objeto de qualquer espécie de cumprimento" (MACHER, p. 137 *apud* GARRIDO et al., 2016, p. 71).

Dentre as reparações simbólicas do Peru, as políticas de memória conseguiram alcançar níveis satisfatórios com a construção do Lugar da Memória, Tolerância e Inclusão Social (LUM) em Lima, dentre outros museus temporários e com apoio da sociedade civil. O presidente Alejandro Toledo declarou através do Decreto Supremo Nº 097-2003 PCM o dia 10 de dezembro como o Dia da Reconciliação Nacional (MACHER, 2014, p. 162). Em 2014 foram aprovados textos para distribuição nos colégios do Peru, onde além de citar o conflito interno também menciona o trabalho da Convenção e suas principais recomendações.

Em relação ao programa de reparações econômicas, que poderiam ser em forma de pensão ou indenização, o Instituto de Estudos Peruanos[59] em 2014 reconheceu que foi insatisfatório uma vez que em seu relatório de 10 anos de sua implementação apenas um terço das vítimas haviam sido reparadas. O registro permanente gera um conflito entre a certeza, prontidão e não-exclusão (CORREA, 2011, p. 471).

Um ponto que ainda vale a pena destacar é o estabelecimento dos tipos de violações, a Comissão do Peru inclui: assassinatos e sequestros; desaparecimentos forçados; torturas e outras lesões graves; violações aos Direitos Humanos coletivos das comunidades andinas e nativas; e, outros crimes e graves violações contra os direitos das pessoas. Ou seja, apresenta um nível bem amplo de violações que estão enquadradas pela mesma.

Houve, ademais, reparação por meio de programas sociais a Comissão previa a incorporação de algumas vítimas ao Seguro Integral de Saúde. Foi abarcado também um programa de bolsas integrais que já é posto em prática, assim como um programa de exoneração de pagamento de estudos que foi ampliado, ao menos, até 2014. Deve-se

[59] Para mais informações do relatório divulgado ver:
https://lum.cultura.pe/cdi/sites/default/files/rb/pdf/Macher_Hemos%20Avanzado.pdf

acrescentar que como foi citado anteriormente, o Peru também tem uma lei de anistia que atrapalhou o julgamento dos envolvidos em violações por parte do Estado, travando e botando por água abaixo alguns casos que na época já começavam a transitar.

A Comissão Nacional da Verdade do Brasil adotou 29 recomendações. Passado mais de quatro anos, Aos Fatos[60], fez um levantamento no qual aponta que 80% das propostas não foram compridas ou foram parcialmente compridas, isto é, das 29 recomendações, 18 não foram cumpridas, seis realizadas parcialmente e apenas cinco foram aplicadas, os quais são a retificação da certidão de óbito de vítimas da ditadura, introdução da audiência de custódia na Justiça, criação de órgão permanente para garantir a manutenção dos trabalhos da CNV, prosseguimento das atividades de buscas por corpos de vítimas da ditadura militar e manutenção dos trabalhos de abertura dos arquivos da ditadura militar.

Recomendação como a preservação da memória foi parcialmente cumprida, não foi construído um museu da memória, mas há algumas iniciativas de homenagear mortos pela ditadura militar brasileira, porém ainda é mais comum observar logradouros e outros tipos de homenagem a militares que compactuaram com a ditadura, como por exemplo, Avenida Presidente Castelo Branco, o qual foi o primeiro presidente do período da ditadura militar brasileira e tem seu nome homenageado em diversos logradouros pelo país, entre outros diversos nomes de militares ditatoriais homenageados por todo o Brasil.

Devido a Lei da Anistia (LEI Nº 6.683, DE 28 DE AGOSTO DE 1979), o julgamento dos torturadores e responsáveis pelas atrocidades cometidas na ditadura ficaram impunes. A Lei nº 10.599, de 13 de novembro de 2002, e abrigada no Ministério da Justiça, a Comissão de Anistia tem por finalidade reparar moral e materialmente as vítimas de atos de exceção e de arbítrio cometidos entre 1946 e 1988 pelo Estado brasileiro. Com isso a Lei número 10.559/2002 estabeleceu dois critérios de reparação econômica, sem possibilidade de acumulação: a prestação única e a prestação continuada. Também entre os direitos do anistiado político estão: declaração da condição de anistiado político; reparação econômica, de caráter indenizatório; readmissão ou promoção na inatividade; contagem, para todos os efeitos, do tempo em que o anistiado esteve compelido ao afastamento de suas atividades profissionais; conclusão do curso, em escola pública, ou com prioridade para bolsa de estudos, a partir do período letivo interrompido; reintegração dos servidores públicos civis e dos empregadores públicos punidos por interrupção de atividade profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As comissões são ferramentas da justiça transicional que se propõem a impedir que violações dos Direitos Humanos caiam no esquecimento, e a promover justiça para as vítimas do governo autoritário ou conflito em questão. Portanto, de modo geral uma comissão da verdade possui três objetivos principais, promover justiça e reconciliar a nação através de reparações, e estabelecer uma memória coletiva. Esse último é extremamente relevante visto que o desconhecimento das atrocidades ocorridas em um determinado período de tempo tem resultados nefastos em uma democracia recente e frágil. O bom resultado de uma comissão da verdade, no entanto, depende do

[60] Aos Fatos, é um site jornalístico colaborativo onde acompanham declarações de políticos e autoridades de expressão nacional, de diversas colorações partidárias, de modo a verificar se eles estão falando a verdade.

reconhecimento e legitimidade dados a mesma pelo governo, ou de mobilizações sociais que exijam do governo tal postura.

A partir da análise comparativa trazida pela presente pesquisa, é possível constatar as diversas limitações de ambas as comissões brasileira e peruana, mas também certa superioridade, ainda que em resposta a diferentes conflitos de diferentes realidades, da Convenção da Verdade e Conciliação do Peru em relação a Comissão Nacional da Verdade do Brasil. Isso pode ser observado em diferenças como, o tempo de criação das comissões pós conflito, a falta de documentação, que foram destruídos, no Brasil, dificultando ainda mais a contagem estimativa dos mortos e torturados durante o regime, e principalmente no âmbito da criação de uma memória coletiva, a convenção peruana motivou a criação de diversos museus da memória, sendo o principal deles o *Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social* (LUM), que se tornou um ponto turístico e símbolo de memória do conflito e das atrocidades realizadas por um grupo guerrilheiro e um Estado excessivo, além da comemoração anual do Dia da Reconciliação Nacional.

No Brasil, é nítida a ausência de uma memória coletiva em relação ao período ditatorial, ainda havendo grande disputa de narrativas quanto ao período, visto que parcela da população que nega ter havido uma ditadura, torturas e perseguições políticas entre 1964 e 1985. Além dos discursos de ódio e de uma volta a regimes ditatoriais por parte de uma parcela da população, que endeusa tal período. Evidentemente, esse posicionamento compactua com o desrespeito enraizado aos direitos humanos em nossa sociedade, sendo ainda corriqueiros os casos de violação dos mesmos, tanto feito por civis que buscam "fazer justiça com as próprias mãos", como por agentes da segurança pública que se utilizam de sua posição de autoridade, principalmente em comunidades periféricas.

O conhecimento da verdade é crucial para a construção da memória e de uma identidade nacional consciente de sua história, e certamente mais apta a fazer decisões conscientes acerca do futuro. Como afirmou o filósofo Edmund Burke, "um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la" e essa é uma das maiores razões para buscar explorar e analisar a implementação de Comissões da Verdade.

REFERÊNCIAS:

ARAUJO, A. G. **Justiça de transição e a Comissão Nacional da Verdade do Brasil:** disputas de memórias e políticas de conciliação. Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

BAKINER, Onur. **Truth Commission Impact:** An Assessment of How Commissions Influence Politics and Society.2014. Vol. 8, 6-30. The International Journal of Transitional Justice.

BRAHM, Eric. **Truth And Consequences:** The Impact of Truth Commissions in Transitional Societies. 2006. University of Colorado.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**. Comissão Nacional da Verdade. Recurso eletrônico. Brasília: CNV, 2014. 976 p. v. 1

_____. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório:** textos temáticos. Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. 416 p. v. 2

_____. Comissão Nacional da Verdade. **Mortos e desaparecidos políticos**. Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. 1996 p. v. 3

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à memória e à verdade**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. 400 p. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CEMDP – **Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos.** Disponível em https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/orgaos-colegiados/cemdp/comissao-especial-sobre-mortos-e-desaparecidos-politicos-cemdp. Acesso em: 17 set. 2019.

CODATO, A. N. UMA HISTÓRIA POLÍTICA DA TRANSIÇÃO BRASILEIRA: DA DITADURA MILITAR À DEMOCRACIA. **Revista de Sociologia e Política,** nº 25: 83-106 p. Nov. 2005.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN. **Relatório Final.** Disponível em: http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php. Acesso em: 27 set 2019.

CORLISS, Cody. **Truth Commissions and the Limits of Restorative Justice:** Lessons Learned in South Africa's Cradock Four Case. 2013. 21 Mich. St. Int'l L. Rev. 273.

CORREA, Cristián. Programas de reparação para violações massivas de direitos humanos: lições das experiências da Argentina, do Chile e do Peru. In: REÁTEGUI, Félix (coord.) **Justiça de transição: manual para a América Latina**. Brasília: Comissão da Anistia, Ministério da Justiça, 2011.

DREIFUSS, R. A. **1964:** a Conquista do Estado - Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FÁVARI, Flávia Eugênia Gimenez de. **A questão indígena na Comissão da Verdade e Reconciliação do Peru**. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia). 249 f. Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANÇA, T. C. N.; FRANCO, F. J. da S.; VIEIRA, M. F.; FEITOSA, N. S. O Sendero Luminoso e o 17 de maio de 1980: metamorfoses possíveis? In: OLIVEIRA, R. P.; NOGUEIRA, S. G.; MELO, F. R. **América Andina:** integração regional, segurança e outros olhares. Campina Grande: ADUEPB, 2012

FREDERIKSEN, Erica A. **Reconstituting Political Community**: Truth Commissions, Restorative Justice and the Challenges of Democratic Transition. 2008, Canadian Political Science Association, Vancouver, British Columbia.

GESTEIRA, L. A. M. G. **A Guerra Fria e as ditaduras militares na América do Sul**. Scientia Plena, v. 10, n. 12, 2014.

JAVE, Irisn (coord.). **Yuyanapaq**. Para Recordar (Suplemento Periodístico). Lima: Fondo Editorial PUCP, 2009.

LAPLANTE, Lisa J. On the Indivisibility of Right**s**: Truth Commissions, Reparations, and the Right to Development. **Yale Human Rights and Development Law Journal**, v. 10, n. 1, p. 141–177, 2007.

MACHER, Sofía. **¿Hemos avanzado?**: a 10 años de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Lima: IEP, 2014.

MOTTA, R. P. **EM GUARDA CONTRA O PERIGO VERMELHO:** O ANTICOMUNISMO NO BRASIL (1917-1964). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

OHCHR. **Right to the truth.** Promotion And Protection Of All Human Rights, Civil, Political, Economic, Social And Cultural Rights, Including The Right To Development. Resolution adopted by the Human Rights Council Resolution adopted by the Human Rights Council 12/12. Disponível em: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G09/165/99/PDF/G0916599.pdf?OpenElement. Acesso em: 18 set. 2019.

OLIVEIRA, Henrique Altemani. Do contexto subregional à constituição do sistema americano. In: OLIVEIRA, Henrique Altemani. **Política Externa Brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2005.

PINTO, Simone Rodrigues. Direito à memória e à verdade: Comissões de Verdade na América Latina**. Revista Debates**. Porto Alegre, v.4, n.1, p.128-143, jan.-jun. 2010.

POTTER, H. Quatro anos depois, Brasil ignora maioria das recomendações da Comissão da Verdade. **Aos Fatos**. Disponível em: https://aosfatos.org/noticias/quatro-anos-depois-brasil-ignora-maioria-das-recomendacoes-da-comissao-da-verdade/. Acesso em: 19 set. 2019.

RODRIGUES, V. A. **LENTA, GRADUAL E SEGURA?** A COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE E A LEI DE ACESSO A INFORMAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO NO BRASIL. Acervo: Rio de Janeiro, v. 27, No 1, p. 183-208, jan.-jun. 2014.

WESTHROP, Amy Jo; GARRIDO, Ayra Guedes; PEREIRA, Carolina Genovez; SANTOS, Shana Marques Prado dos (Orgs.) **As Recomendações da Comissão Nacional da Verdade:** Balanços sobre a sua Implementação Dois Anos Depois. Rio de Janeiro: ISER, 2016.

ZALAQUETT, José, Balancing Ethical Imperatives and Political Constraints: The Dilemma of New Democracies Confronting Past Human Rights Violations, **Hastings Law Journal**, p. 1425–1438, v. 43, n. 6, 1992.

LYGIA FAGUNDES TELLES, DITADURA CIVIL-MILITAR E "MILAGRE BRASILEIRO

Diego Amorim Novaes

1 INTRODUÇÃO

Nosso tema de trabalho é Lygia Fagundes Telles e a ditadura civil-militar brasileira (1964-85). Promotora pública, mas mais reconhecida como escritora reverenciada, titular de cadeira na Academia Brasileira de Letras, Lygia escreveu durante o período em questão. Mais especificamente, há o romance *As Meninas*, projetado desde 1970, de acordo com a própria autora em entrevista concedida à revista Carta Capital, em 2003, e publicado em 1973, durante o período de mais dura repressão ditatorial. Pensamos ser esta obra objeto profícuo para a análise histórica e, por isso, será largamente abordada neste trabalho. Além do romance, a autora lançou dois livros de contos no período em questão: *Antes do Baile Verde*, em 1970, e *Seminário dos Ratos* em 1977. Neste trabalho, entretanto, abordaremos apenas o romance *As Meninas*.

Com o atual momento brasileiro, e mundial, de ascensão de movimentos conservadores que, não raras vezes, prestam homenagens a indivíduos reconhecidos por ações de tortura, censura e contraposição às noções de direitos humanos universais, entendemos ser crucial a memória da ditadura civil-militar brasileira sob a ótica da história e da política. O conservadorismo brasileiro é um traço marcante de nossa cultura e, no século XX, deve ser – não simplificadamente – relacionado às nossas ditaduras (Estado Novo e civil-militar), à truculência policial dos períodos democráticos, à demanda social da violência e à censura política mas especialmente à de costumes.

Nosso objetivo aqui é lançar luz sobre a sociedade brasileira no período da ditadura civil-militar, fazendo provocações mais do que apresentando conclusões, tendo como ponte a literatura. Reconhecemos também nosso papel didático e tomamos este meio, a literatura, como fértil para a abordagem da história no ambiente educacional. A História é, pois, um método de subjetivação – formação de sujeitos – por isso, visamos contribuir para a pesquisa sobre o período da ditadura civil-militar brasileira e também para a criação de memória social sobre o tema.

Nossa aproximação com a literatura de Lygia Fagundes Telles seguirá alguns pontos de gravitação, sobre os quais discorreremos mais longamente. O primeiro é a estrutura da obra escolhida. Sendo a autora uma exímia arquiteta de estruturas narrativas, proporemos algumas aberturas e aprofundamentos de intepretação do texto,a partir de suas formas e sob o viés de sua relação com o período ditatorial.

O segundo ponto, que decorre imediatamente do primeiro, é a análise temática do romance. Sendo um comentário à política, o enredo escolhido de Lygia é uma análise social do Brasil em questão; em outras palavras trata-se de uma subjetividade (a autora) que ocupa um lugar-social específico no cenário brasileiro e global, embora não seja esgotado por ele, e que realiza uma reflexão sobre o tempo em que vive. Esta força narrativa, o romance, empurra nosso olhar em determinada direção, embora também não seja capaz de esgotar nossas possibilidades de interpretação. Assim, nosso objetivo será explorar, contrapor, esmiuçar e problematizar este foco a partir de uma bibliografia majoritariamente historiográfica, mas também da filosofia, da literatura e da ciência política, bem como algumas matérias de jornais.

O terceiro e último ponto correspondem à relação entre Lygia, a obra selecionada, e a Censura. A publicação do romance foi realizada num momento em que o aparelho

estatal de censura política e de costumes já estava consolidado no Brasil, e apesar de serem comentários críticos ao regime, passaram incólumes pelos censores. Assim, investigaremos os aparelhos de censura, seu(s) comportamento(s) e proporemos possíveis alternativas para tal destino para as obras.

Este trabalho é uma obra germinal. Trata-se do primeiro texto para publicação que reúne partes do que será a minha Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – PPGH da Universidade Federal da Paraíba – UFPB no ano de 2020-1.

2 ESTRUTURA D'*AS MENINAS* E A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

O romance *As Meninas*, de Lygia Fagundes Telles, teve sua primeira edição publicada em 1973 pela Editora José Olympio. O enredo consiste no dia-a-dia de três adolescentes residentes em um pensionato de freiras na cidade de São Paulo no final da década de 1960. As meninas são amigas, mas muito diferentes entre si e o confronto insolúvel entre as perspectivas das três parece ser o propósito da autora.

A abordagem dos temas do enredo, dos personagens e suas opiniões, do desenrolar da trama e suas reviravoltas são caminhos para a análise da literatura a partir da perspectiva da História. No entanto, também o é, e em Lygia especialmente, a abordagem da estrutura literária. Em *As Meninas* vemos um objeto frutífero para nossa investigação, como demonstra a imensa fortuna crítica.

Neste romance, há quatro narradores. Três são autodiegéticos (narradores-personagem), e tratam-se das protagonistas Lia, Lorena e Ana Clara. O quarto é heterodiegético (em terceira pessoa) e é a voz que, por vezes, realiza a transferência da voz narrativa de uma protagonista para a outra. Essas transferências, no entanto, poucas vezes são simples, diretas ou regulares. As marcações de mudança de perspectiva se dão, aqui, na forma de "espaços em branco". Nos outros casos, a transferência do foco narrativo se dá imediatamente, dentro de um mesmo parágrafo, por exemplo, confundindo assim, propositalmente, as vozes das personagens com a do narrador em terceira pessoa. Constrói-se, dessa forma, a ideia de que a perspectiva das personagens confunde-se com a do observador externo, aquele que tudo vê, que enxerga a realidade em sua complexidade completa, e não a partir de um ponto de vista interno. Assim é o vigor das opiniões das personagens. As três amigas, ocupantes de lugares sociais que constroem subjetividades diferentes, interpretam a realidade e seu mundo social, em um momento de radicalização intensa – financeira, política e social – de maneira inflexível, dura, trágica, desesperada e autoritária. De fato, suas perspectivas mesmo postas tão próximas, em diálogos e fluxos de pensamento, raras vezes realizam trocas substanciosas o suficiente para gerar a mudança (de opinião, interna, de certeza, de projetos).

Ribeirete (2004) analisa a estrutura de *As Meninas* de forma similar. Para o autor, os três narradores autodiegéticos põem em evidência a característica particular da democracia, a pluriperspectiva, então perseguida pelo regime militar. Neste modelo de política, os métodos de censura cultural, a impossibilidade de participação política e o controle dos meios de comunicação convergem para a formação e consolidação de uma visão única de realidade. O discurso livre passa a ser permitido, no regime ditatorial, apenas na segurança dos espaços privados, do lar, do sussurro e das confissões. Em *As Meninas*, verificamos que, de fato, as opiniões mais reveladoras da subjetividade das personagens – e na verdade, a maior parte do romance – se dá em fluxo de consciência, onde haveria alguma segurança para a expressão individual. A crise externa (ditadura) é

apropriada pelas personagens que a transformam em crise interna (ansiedade, solidão e tristeza) manifesta numa perspectiva radicalizada de mundo.

> Também a linguagem, porque fruto de um processo criativo, seve para caracterizar e individualizar as narradoras, as mentes que falam, os espelhos que reflectem. Assim, é próprio da narradora Lorena, personagem acomodada ao presente porque refugiada no passado, o uso de locuções latinas ou de apóstrofes exclamativas, características marcadamente classicizantes; já Lia, personagem muito mais virada para a ação presente, procura, continuamente, a adesão para o seu ideal revolucionário, surgindo no seu discurso formas verbais reiteradas como "entende" ao final de uma frase relevante, ou, ainda, como forma persuasiva, no início da frase "Não sei explicar mais", de modo a captar a benevolência do auditório pela humildade com que vai *explicar*; por fim, Ana Clara, personagem vítima do passado, que opta por não estar "lúcida" no presente, mas antes viver suspensa num futuro condicional, utiliza um discurso fragmentado, por vezes com pouco nexo, em delírio (alucinado por estupefacientes) permeado por expressões do calão e da raiva "Pomba". São três discursos necessariamente diferentes, porque, em boa medida, incomunicáveis entre si. Diante da atmosfera densa e opressiva destes anos no Brasil, os discursos multiplicam-se babelicamente no silêncio (RIBEIRETE, 2004, p. 39).

Deve-se levar em conta, entretanto, que nem a censura nem o próprio regime civil-militar foram monolíticos e homogêneos. Há diversas incoerências e contradições no que diz respeito às determinações estéticas de censura, por exemplo, como apontam Freitas Filho, Buarque e Gonçalves (1979-80, p. 5). Uma caracterização mais pormenorizada da censura durante o regime civil-militar será realizada nas próximas páginas deste texto.

Utilizando a seguinte reflexão de Lorena, Ribeirete (2004, p. 37-38) solidifica sua análise da perspectiva em *As Meninas*:

> *Aquilo que pensamos se reflete em três espelhos do absurdo* – leio no poeta que abri ao acaso, consulto poesia como o paizinho consultava o Velho Testamento, sempre ao acaso: - Três espelhos do absurdo. Esse é o meu. E os dois outros? (TELLES, 2009, p. 111).

Cada perspectiva, das três personagens, seria *uma reflexão*, *um reflexo*, do contexto do qual fazem parte, e este por sua vez, seria o "absurdo", a ditadura. A voz do narrador heterodiegético não se enquadra aqui, pois, como o pesquisador conclui, este seria uma entidade ventríloca e onisciente, sendo sua voz não-perspectivada, mas a própria realidade. Do ponto de vista da análise histórica, no entanto, podemos analisar este narrador em terceira pessoa como, de fato, perspectiva, na medida em que a obra literária não seria fechada em si mesma, mas em intenso diálogo, como tentamos demonstrar, com a realidade e contexto do autor. A obra e o narrador onisciente seriam, assim, análises distintas mas em diálogo da ditadura que podem ser apropriados pelas fontes e bibliografia historiográficas.

2.1 Lygia, Ana Clara e o "milagre econômico" da ditadura civil-militar brasileira

Ao longo do romance, vemos a personagem Ana Clara centrada em dois objetivos. O primeiro é enriquecer. Nasceu pobre. Possui o costume de qualificar partes do corpo –

ombro, rosto – pela quantidade de dinheiro a que correspondem. No caso, tratava-se de seu ombro e do rosto da mãe que eram "pobres" e "sem dinheiro"[61], respectivamente. Dentes[62] também entram em sua análise do valor econômico das pessoas, no entanto essa parte do corpo tem lugar especial na narrativa de Ana.

Uma personagem central na história de Ana Clara é o Doutor Algodãozinho, um dentista que toma Ana e sua mãe de reféns numa mistura de dependência e violência econômicas, sexuais e de saúde. É este homem que provê a moradia à dupla, bem como o tratamento dentístico para o adoecimento dos dentes de ambas, propositalmente induzido pelo Doutor, selando uma dependência que na história recebe o nome de "ponte"[63]. São nas sessões de tratamento dos dentes que Doutor Algodãozinho estupra a então criança, Ana Clara.

Além do Doutor Algodãozinho, outros *doutores* marcam a vida e são críticas de Ana Clara. Doutor Hachibe é um bastardo[64]. Doutor Batista foi embora e a deixou com outro analista, não nomeado, mas qualificado como "Cara de feto. Nome comprido mas perna curta. A perna e o resto. Porcaria de homem. Piorei com ele, pomba. Sujeito mais doido."[65]

Ana Clara é dependente química, sofre de transtorno depressivo e acredita, quase completamente, que todos os seus problemas se resolverão com dinheiro[66]. Após casar-se com um "escamoso. Anão pretencioso."[67], e manter o relacionamento secreto com o jovem por quem está apaixonada[68] – Max, garoto anteriormente rico mas que atualmente vende objetos pessoais para comprar drogas e cujos *dentes* foram o primeiro objeto de desejo de Ana[69] – a jovem conseguirá a estabilidade financeira que, em suas palavras, a deixará livre pois segura.

É interessante perceber o apego de Ana Clara à riqueza. Vejamos a seguinte metáfora composta pelo narrador onisciente, envolvendo a boca de Ana e as ideias de céu

---

[61] Páginas 37 e 38, respectivamente, de *As Meninas* (TELLES, 2009).

[62]Página 37, *Ibidem*. "Também ele com dinheiro e tudo entrou bem em matéria de dente."Dentes aparecem também na narração de Lorena, para caracterizar a velhice e a morte, da esposa do homem por quem está apaixonada, M. N., e do seu irmão, respectivamente. "Obesa, vesga, dentadura postiça, ai meu Pai, seria a glória se ela usasse dentadura" (TELLES, 2009, p. 71) e "A cara de Rômulo era cera transparente. O sorriso transparente, úmido. Os dentes ficaram pálidos." (Ibidem., p. 70).

[63] "Cresci [Ana Clara] naquela cadeira [de dentista] com os dentes apodrecendo e ele esperando apodrecer bastante e eu crescer mais para então fazer a ponte. Uma ponte pra mãe e outra pra filha. Bastardo. Sacana. As duas pontes caindo na ordem de entrada em cena. Primeiro a da mãe que se deitou com em ele primeiro lugar e depois... *Fui passando pela ponte a ponte estremeceu água tem veneno maninha quem bebeu morreu*." (TELLES, 2009, p. 38-9).". As próteses parciais fixas, conhecidas como pontes fixas são utilizadas em Odontologia para substituir dentes perdidos e *criar uma ponte* ligando os dentes adjacentes (vizinhos) ao espaço deixado pelo dente que falta. *Os dentes de cada lado são chamados dentes pilares* e o falso dente, colocado no espaço daquele que falta, chama-se *pôntico*. Este tipo de prótese é confeccionado em algumas seções e normalmente é feito de uma *estrutura metálica coberta por porcelana*, também chamada de prótese metalo-cerâmica. Este tipo de prótese é *cimentada* nos dentes pilares impossibilitando a remoção pelo paciente. Apenas o dentista pode removê-la" (Grifos nossos). (Extraído de <https://www.minhavida.com.br/saude/materias/16405-pontes-dentarias-fixas-e-saude-bucal>; acesso em: 27 set. 2019.)

[64] Ibidem, p. 43. "E o Doutor Hachibe? Sacana. [...] Não era oriehnid que ele queria. Era dinheiro mesmo. Bastardo."

[65] Ibidem, p. 44.

[66]"[...] Com um saco de outro se curaria fácil. Ou não? E mesmo que curtisse uma ou outra crise, que importância tinha se era dentro de um Jaguar. O duro era se desbundar num ônibus." (TELLES, 2009, p. 45)

[67] Ibidem, p. 37.

[68]"Você tinha que ficar assim duro? Tinha? Agora preciso casar com outro, seu besta. Quero oriehnid, sabe o que é oriehnid?" (TELLES, 2009, p. 50)

[69]Ibidem, p. 39.

e inferno: "Com a ponta da língua empurrou o pedaço de gelo até o céu da boca. Na realidade o céu é lá em cima sem nenhuma dor. O inferno começa em seguida com as raízes. Tanta raiz se entrelaçando umas nas outras. Solidárias."[70]

Defendemos que esta metáfora guarda outra metáfora dentro de si, compondo então três níveis de interpretação. A primeira interpretação adviria de um jogo de palavras associando céu "da boca" ao céu religioso, paraíso, e o inferno às raízes dos dentes, parte do corpo que no passado causava muito dor à personagem[71]. Entendemos, no entanto, que Lygia não tomou o órgão despretensiosamente, e, ao contrário, entrelaçou nele uma série de significados. Sabemos que a boca é o órgão praticamente fundante da subjetividade da personagem Ana Clara: é através da boca, ou mais especificamente dos dentes, que ela é arrastada pela violência sexual ao mundo do sexo[72]. É também na boca que ela receberá a "ponte", uma vez que aceite a violação sexual, que a permitirá ter dentes saudáveis e bonitos que, em sua interpretação, irá possibilitar a ascensão social pelo desejo dos homens e mulheres, seja pelo casamento com o noivo rico, ou pelo trabalho como modelo. É, pois, na boca que ela guarda céu e inferno. O inferno são as raízes que doem, a violência sexual e a concretização da dependência/cativeiro financeiro e sexual de Ana e sua mãe por homens. O céu é a prótese dentária que fez parar a dor nas raízes; é também a prótese que deixou sua boca bonita; e é a própria boca que a levará à ascensão social, porque a iniciou na vida sexual (ferramenta que utilizará para enriquecer) e porque a deixou bonita, sedimentando seu poder sobre os homens. O terceiro nível de interpretação será apresentado a seguir e se relaciona com a política econômica da ditadura civil-militar brasileira.

Como apontado anteriormente, as três protagonistas são reconhecidas pelos críticos da obra como representantes de lugares ou camadas sociais diferentes do Brasil reconhecido por Lygia Fagundes Telles. Lorena seria a "intelectual burguesa alienada", representante da classe alta, Lia seria a "intelectual revolucionária", pertencente à classe média, e, por fim, Ana Clara seria "proveniente das classes inferiores, desejosa de ascensão social e tragicamente frustrada porque vítima"[73]. As personagens interpretariam o Brasil do regime ditatorial a partir destes lugares sociais e de suas experiências pessoais, e Ana Clara, sendo a pobre que quer mais que tudo *ser rica para ser feliz*, durante o período da ditadura civil-militar brasileira tem largo e frutífero espaço para a inflamação de seu desejo, nascido do trauma. Ana tem no "*milagre econômico* brasileiro" seu *milagre* pessoal.

Em 15 de abril de 1964, o ex-chefe do Estado-Maior do Exército, eleito indiretamente presidente da República no dia 11 anterior, Humberto de Alencar Castelo Branco, indicou Octavio Gouvêa de Bulhões para montar a equipe econômica do novo governo. Bulhões foi um economista liberal que atuou em diversas posições do funcionalismo público, sendo professor da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas da Universidade do Brasil (atualmente Instituto de Economia da UFRJ) e economista do Instituto Getúlio Vargas. No início da década de 1960, o economista foi um dos protagonistas, junto com Eugênio Gudin, de uma discussão teórica com economistas ditos

[70] Ibidem, p. 38.

[71]"A negra e eu éramos as clientes mais assíduas com nosso cheiro de Cera Dr. Lustosa quando doía demais a gente tirava o algodãozinho e enchia o buraco com a cera que espalhava na boca inteira aquele cheiro que era cheiro do *céu*." (TELLES, 2009, p. 40) (Grifo nosso).

[72]Ao longo do romance, seu amante, Max, a chama repetidamente de "Coelha", um animal reconhecido no mundo humano por seu vigor reprodutivo e pelos *dentes* da frente serem grandes. Destacamos novamente a presença de "dentes" na narrativa.

[73]Ribeirete (2002, p. 38).

estruturalistas (ou cepalinos[74]) como Celso Furtado e Maria da Conceição Tavares a respeito da intensa desaceleração da economia brasileira dada entre 1963 e 1967, mas já indicado em 1959, visto que no período anterior – 1946 a 1960 – o país teve uma das maiores taxas de crescimento do mundo (PRADO; EARP, 2003, p. 209).

Além de Bulhões, Roberto Campos foi indicado para o Ministério do Planejamento e juntos deram início a implementação das "reformas conservadoras". Tais reformas foram a liberação de preços de produtos subsidiados pelo governo como trigo e gasolina; a reforma do sistema tributário com a criação do Código Tributário Nacional (Lei nº 5.172/66) que substituição de impostos como o de Consumo e o de Vendas e Consignações pelo IPI e ICM; a correção monetária (Lei nº 4.357/64); a criação de Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional (ORTNs) para o sistema financeiro; a substituição da Sumoc pelo Banco Central; a substituição das indenizações pagas por empregadores pela contribuição do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) (Lei nº 5.172/66), que serviria também como poupança compulsória; e a "despolitização" das disputas salariais (inclusive com a intervenção em sindicatos ativos) pela adoção de mecanismo que calculava o reajuste a ser aplicado pelo valor da inflação prevista para o ano seguinte, que era sempre menor do que o valor real; no final, o salário mínimo teve queda entre 1965 e 1974 e o salário médio industrial caiu de 10 a 15% entre 1965 e 1967 (PRADO; EARP, 2003).

Estas reformas tinham como objetivo controlar a inflação crescente através da desoneração do Estado e abrir espaço econômico para a ação do empresariado que, de acordo com a visão liberal de economia, resolveria a crise econômica naturalmente, desde que desimpedido dos entraves estatais.

Os resultados esperados por Castelo Branco não vieram no tempo previsto. Em 1966, a taxa de inflação foi de 38%, e embora menor que a do ano anterior – 58% – não foi suficiente para amenizar as críticas ao governo, seu fechamento político e suas reformas econômicas. Em 1968, no entanto, o PIB brasileiro atingiu a marca de 10% e a inflação manteve-se estável na casa dos 20%. Teve início, então, o que ficou conhecido como "milagre econômico brasileiro".

Entre 1968 e 1974, as taxas de crescimento do PIB permaneceram na faixa das duas casas decimais e a inflação teve seu índice máximo em 1968, com 27%, chegando a 16% em 1970. Houve uma redução acelerada da ociosidade da indústria manufatureira, que passou de 24%, em 1967, para 7%, em 1971. Com o esgotamento da capacidade produtiva da indústria, foi preciso investir diretamente na ampliação do parque industrial. Este investimento direcionado foi conduzido pelo Conselho de Desenvolvimento Industrial e financiado largamente pelo BNDE. Em 1975, a Formação Bruta de Capital Fixo chegou a um máximo histórico de 24%.

Essa produtividade industrial teve grande espaço nas importações e exportações. Em 1966, essas transações chegaram a 1,3 bilhão e 1,7 bilhão de dólares respectivamente. Após o investimento e ampliação da capacidade produtiva industrial, em 1973, exportação e importação saltaram para 6,2 bilhões de dólares. Segundo Corrêa do Lago (1989, apud PRADO; EARP, 2003, p. 227), "Os manufaturados passaram de 20% para 31% da pauta de exportações e, [...], temos a redução do peso relativo do café, que caiu de 42% para 28%, e a [...] soja, que passou de 2% para 15% do total".

Um resumo das mudanças culturais e da apreciação deste "milagre" é feito por Freitas Filho, Buarque e Gonçalves (1979-80, p. 10-11) da seguinte forma:

[74] Comissão Econômica para a América Latina.

> A modernização, levada a toque de caixa, parece envolver o país numa "atmosfera competente". A tecno-burrocracia desenvolveu-se, sofisticando seus métodos e seu discurso, agora povoado de siglas, formulas, índices e expressões retiradas do eficiente vocabulário técnico-administrativo norte-americano. As comunicações são modernizadas e a indústria cultural se desenvolve no sentido do mercado da classe média. Proliferam as enciclopédias em fascículos, tipo Abril e congêneres, as coleções as mais variadas, do mundo animal à filosofia grega, da Bíblia às revistas especializadas. A música popular assiste a emergência de marchinhas exortativas e o sambãojóia faz fundo musical para as novas churrascarias. As artes plásticas tornam-se um rentável negócio, concorrendo com a bolsa de valores, no teatro as grandes produções empresariais dominam a cena aberta, e o cinema começa a colocar-se a necessidade de assumir, definitivamente, sua maturidade industrial.
>
> Mas é a TV que nesse momento irá melhor expressar o clima do "milagre". Trabalhando com a técnica mais recente, a TV constrói a imagem de um país moderno, um Brasil Grande, de obras monumentais, signos de uma potência emergente. A atualização de padrões culturais internacionalizados dita novos hábitos de consumo e comportamento para a burguesia e classe média (FREITAS FILHO; BUARQUE; GONÇALVES, 1979-1980, p. 10-11).

A expressão "milagre brasileiro" pode ser explicada com o retorno aos momentos anteriores ao *boom* econômico. Em 1967, a inconformidade da população com o fechamento político era sensível. A promulgação da nova Constituição, bem como a sucessão dentro do próprio regime, significavam a permanência deste por mais tempo que esperado. Neste ano, militares e políticos adeptos ao golpe e ligados à "linha dura" reuniram-se para determinar se o caminho político para os objetivos determinados pela ideologia da intervenção estava correto. Paralelamente, Carlos Lacerda, então governador da Guanabara, liderou uma Frente Ampla para reconduzir os civis ao poder pelas eleições diretas, junto com João Goulart e Juscelino Kubitschek. Além disso, o quadro econômico recessivo e os efeitos da dura política de estabilização também solapava a imagem do governo.

> [Castello Branco] Adotou uma dura política de estabilização: controle de salários, redução da idade legal mínimo de trabalho, fim da estabilidade no emprego através da criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), repressão aos sindicatos, proibição de greves (SCHWARCZ; STARLING, 2016, p. 451).
>
> Em 1967, quando o general Costa e Silva assumiu o governo, a economia entrava em crescimento, e o ônus do arrocho econômico havia desabado sobre os trabalhadores e os assalariados dos setores médios urbanos. (SCHWARCZ; STARLING, 2016, p. 451).

Em 1968, o Congresso ilegal da UNE foi fechado e seus líderes presos. No mesmo ano eclodiram as greves operárias de Contagem e Osasco, está última sendo duramente reprimida e fechando o ciclo de reinvindicações operárias até 1978. O quadro de fechamento político concluiu-se com a promulgação do AI-5 em dezembro de 1968, dando início ao período mais duro ditadura. Este período (1968-1974), no entanto, comandado

pelo General Garrastazu Médici, foi também o de maior aprovação popular e coincide com o "milagre econômico".

A agência responsável pela propaganda de governo durante a ditadura civil-militar foi a Assessoria Especial de Relações Públicas - Aerp. O primeiro ditador, Castello Branco, não apoiava a ideia da propaganda política governamental por associar tal prática ao fascismo e, mais especificamente, ao Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, órgão responsável pela propaganda de Vargas. No entanto, o militar foi convencido por Costa e Silva, seu sucessor, a instituir do órgão em função do descontentamento populacional do momento. A Aerp então passou a elaborar "filmetes" e outras peças publicitárias em tom ufanista, pedagógico e higienista, fazendo largo uso da noção de "milagre econômico" e do "Brasil potência". Nas palavras de Fico (2016, p. 80), a "Aerp é a expressão mais acabada da dimensão pedagógica da utopia autoritária."

Aliado à propaganda favorável, a ditadura realizava a censura e proibição de críticas ao governo e à política econômica. Em 1970, com a apresentação dos dados de pesquisas sócio-econômicas do IBGE, especialistas constataram a crescente concentração de renda da década de 1960. Esta, por sua vez, estava diretamente ligada ao "milagre econômico", pois a ampliação do parque industrial e a subsequente disponibilidade de bens de consumo duráveis como automóveis e eletrodomésticos beneficiaram a minoria proprietária e, também, um grupo mais amplo da classe média, mas de forma nenhuma, as camadas mais pobres:

> [...] segundo dois dos mais influentes economistas de oposição no Brasil, Celso Furtado e Maria da Conceição Tavares, a má distribuição de renda era uma característica estrutural do sistema, sem a qual o dinamismo econômico não seria possível. Por outro lado, o modelo de desenvolvimento brasileiro, embora dinâmico, não superaria os problemas estruturais que caracterizariam a economia brasileira como subdesenvolvida (PRADO; EARP, 2003, p. 231).

Retornando à obra de Lygia Fagundes Telles, *As Meninas*, e à personagem que escolhi investigar, Ana Clara, defendemos haver uma conexão íntima entre o cenário político-econômico do período da ditadura civil-militar e a construção da subjetividade da adolescente. Como uma pessoa que passou a infância e adolescência neste período de recessão e dinamismo econômico, tendo contato com os novos produtos, as obras monumentais, a explosão da indústria cultural e a divulgação dos índices econômicos de crescimento, podemos inferir que o desejo de riqueza de Ana coaduna-se com o "milagre econômico".

Ana Clara pertencia à classe baixa que piorou sua condição de vida durante a ditadura civil-militar, seja pelo arrocho salarial, pela repressão às reivindicações ou pelo contato e ao mesmo tempo a impossibilidade de tocar a riqueza que o governo defendia estar circulando no país. Para a personagem e para as camadas populares do Brasil das décadas de 1960 e 1970, o milagre econômico que salvaria ambos não passou de miragem e manipulação.

Em 31 de dezembro de 1971, o general Médici proferiu um discurso à nação brasileira em comemoração ao Ano Novo e ao cenário de crescimento econômico cuja imagem o regime apregoava. Sua fala foi especialmente otimista e refletia alguns pontos positivos do ambiente patriótico brasileiro, como a vitória da *Selação Canarinho* da Copa do Mundo de 1970 e o Sesquicentenário da Independência a ser comemorado em 1972 com festejos fartos. O então presidente, em seu discurso, dizia que "o eterno país do futuro se transformou, afinal, no país do presente" (CORDEIRO, 2015, p. 9).

Médici realiza um jogo de sentido com o *tempo*. Para ele, o futuro que aguardava o Brasil mas nunca aproximou-se para além do horizonte, havia finalmente avançado sob os pés dos brasileiros. Esta metáfora sustenta-se pela vitória sobre a "subversão política", pela consagração do espírito patriótico e o congraçamento nacional, mas sobretudo pelo otimismo associado ao enriquecimento, que, de acordo com o próprio regime, era necessário à sua sustentação em meio ao descontentamento populacional. Tratou-se pois de um enriquecimento que trouxe o futuro ao país, mas não para todos.

Ao longo de todo o romance, a personagem Ana Clara reitera sua ideia otimista de que "ano que vem" irá concretizar seu desejo de ascensão social. A adolescente parece estar à beira desta transformação, como se apenas algumas horas faltassem para a virada do Ano Novo; como se falasse do próprio palanque de discurso do presidente Médici em 31 de dezembro de 1971. Para este, no entanto, o futuro já havia chegada e para Ana, estava quase. Para a personagem, as tarefas que a separavam do futuro eram: uma cirurgia plástica de reconstrução de hímem e seu, subsequente, casamento com um homem pertencente à classe alta. Em outras palavras, sua submissão a outro procedimento cirurgico em órgao relacionado ao prazer, a possibilitaria vincular-se sexualmente a um homem que a lançaria para o futuro, tal qual o o Doutor Algodãozinho e sua ponte.

Podemos ler esta repetição como a leitura de Lygia Fagundes Telles sobre um pacto possível e frequente entre as camadas sociais brasileiras: a invasão, destroçamento e reconstrução, tortura, estupro e aproveitamento dos corpos das classes baixas e dos subversivos como pacto para o enriquecimento que nunca vem, a não ser para as classes altas e médias. A ascensão social é, pois, a promessa que permite o consentimento dos atores sociais sobre a violência institucionalizada que povoa o Brasil.

2.2 Breve comentário sobre Lygia e a Censura militar

O romance *As meninas* foi publicado em 1973, pela editora José Olympio no Rio de Janeiro, num momento em que a censura das manifestações culturais – livros, revistas, cinema, jornais, teatro – já estava consolidada no Brasil. A história narra, entre outas coisas, a vida de Lia de Melo Schultz, uma militante da esquerda que se envolve em operações guerrilheiras e tem seus amigos e namorado presos, torturados e/ou desaparecidos. Além deste comentário político sobre o regime em vigor à época, seu romance traz discussões sobre sexualidade, drogas, violência sexual, patriarcalismo, entre outras. De acordo com a legislação que regulava a censura no país, a Constituição de 1967 (artigos 8º, 150º e 152º), o Decreto-Lei 1077/70 e a Instrução n.1-70, tais temas seriam aparentemente suficientes, para o veto da obra e, no entanto, ela permaneceu livre.

O enredo é estruturado de maneira diacrônica, dificultando a compreensão, o que também pode ser entendido como artifício semântico, para indicar a dificuldade e mirabolismo necessário para expressar certas opiniões dentro do regime, e como cortina de fumaça para a censura do período; cenas da história também concentram estas duas características: a mistura sinuosa e enevoada entre uma operação dentística e um estupro (Ana Clara e o Doutor Algodãozinho: ciências da saúde, manutenção da vida, e a violação do corpo) dificultam a apreensão de temas suscetíveis á censura.

Vale destacar que, à época, Lygia Fagundes Telles estava casada com o crítico de cinema e historiador Paulo Emílio Salles Gomes, que no ano seguinte, 1974, teve seu contrato com a Escola de Comunicações e Artes não renovado em função da pressão da censura do regime militar.

Em janeiro de 1977, a autora foi à Brasília junto com a escritora Nélida Pinõn, o historiador Hélio Silva e o escritor Jefferson Ribeiro de Andrade com a intenção de entregar ao Ministro da Justiça, responsável pelo Serviço de Censura e Diversões Públicas – SCDP, Armando Falcão, o documento que ficou conhecido como Manifesto dos Intelectuais, ou Manifesto dos Mil. Tratava-se de um abaixo-assinado contendo os nomes de diversos intelectuais da época como Jorge Amado, Antonio Cândido, Otto Maria Carpeaux, Carlos Drummond de Andrade, Prudente de Morais Neto, Oscar Niemeyer, entre outros, demandando o fim da censura.

No mesmo ano, Lygia publicou o livro de contos *Seminário dos Ratos*, também pela editora José Olympio, o qual conta com um conto homônimo que também pode ser lido como comentário direto ao governo. Neste caso, a obra poderia ser vetada a partir do argumento da subversão, na medida em que realiza crítica ao regime. Este livro também não foi censurado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investigamos o romance *As Meninas*, da autora brasileira Lygia Fagundes Telles, publicado em 1973, na ótica de sua vinculação com o período da ditadura civil-militar brasileira. Em razão do ativismo político da escritora, bem como o atual momento da política brasileira, consideramos própria trazer á tona certas questões percebidas e construídas a partir da obra citada.

Encontramos na estrutura do romance, composto de três narradores autodiegéticos que narram o período autoritário brasileiro a partir de seus lugares sociais e subjetividades específicas, leituras da autora das camadas sociais brasileiras da época. Sua incapacidade de comunicação, inflexibilidade nas opiniões e, também, a pluriperspectiva, apresentada através de três personagens narradoras, são comentários de Lygia ao período em questão.

Por sua vez, ahistória da personagem Ana Clara, na perspectiva dodesenvolvimento de sua subjetividade, pode ser resumida da seguinte forma: a violência sexual traumática sofrida na infância, legitimada pela e/ou executada através da ortodontia, e a violência doméstica são tidas pela personagem como tendo dois responsáveis: a figura masculina de um *doutor*, do qual gostaria de se vingar[75], e a figura feminina de sua mãe que, como cúmplice, permite que a pobreza, e também sua associação com homens[76], às coloquem nesta situação de violência intensa e contínua.

A partir destas elaborações, a personagem constrói sua subjetividade definindo como centro a necessidade de enriquecer. Seus comportamento e discurso, então, tomam um tom autoritário em relação ao outro (a sociedade e suas amigas) e em relação a si mesma, na medida em que decide submeter seu corpo e sua mente às situações similares às violências fundantes de seu trauma, como o sexo com "escamosos".

Esta personagem representa, para Lygia Fagundes Telles uma leitura sobre as camadas populares do Brasil da ditadura civil-militar. Bombardeada pela propaganda do enriquecimento durante o que ficou conhecido como "milagre brasileiro", a população pobre viu de perto o abismo da desigualdade social se aprofundar durante o período em

[75]"- Queria botar a broca no dente dele e varar o dente assim bem no fundo e varar a carne e varar o osso." (TELLES, 2009, p. 40)

[76]"A carinha tão sem dinheiro contando o dinheiro que nunca dava pra nada. "Não dá", ela dizia. Nunca dava porque era uma tonta que não cobrava de ninguém. Não dá não dá ela repetia mostrando o dinheirinho que não dava embolado na mão. Mas dar mesmo até que ela deu bastante. Pra meu gosto até que ela deu demais."" (TELLES, 2009, p. 37-8).

questão. Ana Clara por sua vez apresenta jáintrojetado em si o desejo de enriquecer, por ter tal condição como única alternativa de saída do inferno que vive em sua mente, uma série de traumas que misturam pobreza, violência sexual e higienismo numa alucinação infundida em drogas.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Janaira Martins. **A ditadura em tempos de milagre**: comemorações, orgulho e consentimento. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2016.

FREITAS FILHO, Armando. HOLLANDA, Heloísa Buarque de. GONÇALVES, Marcos Augusto. **ANOS 70**: 2 – Literatura. Rio de Janeiro: Europa, 1979-1980.

PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. "O milagre" brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da ditadura:** regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (O Brasil Republicano, vol. 4), pp 207-241.

RIBEIRETE, João. Três vozes para o silêncio: Caleidoscópio teatral em As Meninas de Lygia Fagundes Telles. **Textos e Pretextos**, Lisboa, n. 2, 2002, pp. 35-40.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Helosia M. **Brasil**: uma biografia. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TELLES, Lygia Fagundes. **As Meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DIREITOS HUMANOS, DIREITOS DOS POBRES: DOM JOSÉ MARIA PIRES E A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS (1966-1985).

Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar o conceito e prática de Dom José Maria Pires, arcebispo da Arquidiocese da Paraíba, durante a época da Ditadura Militar. Desse modo torna-se necessário refletir sobre o conceito de Memória, Direitos Humanos e Direitos Sociais.

O texto está dividido em três partes: um perfil biográfico de Dom José Maria Pires, sua luta contra a Ditadura e sua concepção de Direitos Humanos.

A reflexão sobre Direitos Humanos continua válida e oportuna, e a presente reflexão busca refletir sobre sua relação com os Direitos Sociais e Direitos Políticos. Convém destacar que de acordo com o líder religioso, tais questões são indissociáveis.

O período da Ditadura Militar (1964-1985) também coincide com a negação dos Direitos Sociais e Políticos e nesse sentido a Igreja não apenas ofereceu uma importante reflexão, mas uma concepção de engajamento para transformar as realidades sociais num trabalho conjunto com as camadas populares.

2 DOM JOSÉ MARIA PIRES: UM BREVE PERFIL BIOGRÁFICO

José Maria Pires, filho de Eleutério Augusto Pires e Pedrelina Maria de Jesus, nasceu em 15 de março de 1919, em Córregos, pequeno distrito pertencente ao município de Conceição de Mato Dentro, no centro do estado de Minas Gerais. Sua família era de origem humilde. Seu pai era descendente de portugueses e sua mãe, descendente de africanos e ciganos (PIRES apud PASSOS, 2011, p. 27).

Aos onze anos de idade, o jovem José Maria Pires decide ir para o Seminário de Diamantina para se tornar sacerdote da Igreja Católica. Naquele contexto, o candidato a vida sacerdotal passaria vários anos na sua formação ginasial, filosófica e teológica.

Em Diamantina, José Maria Pires teve contato com uma formação orientada pelos padres lazaristas (HOONAERT apud PASSOS, 2011, p. 210) [77]. Os estudos filosóficos aconteceram em 1936 e 1937. Segundo o próprio personagem, os lazaristas, por sua formação francesa, davam grande importância aos autores da mesma origem. No entanto, foi a leitura do filósofo de Konnisberg, Imannuel Kant, que Dom José afirma ter se dedicado com maior afinco.

O jovem José Maria Pires é ordenado com apenas 22 anos de idade, no dia 20 de dezembro de 1941. Durante seus primeiros anos como sacerdote católico, ele auxiliou na formação dos novos presbíteros no Seminário de Diamantina. Nessa experiência, o Pe. José Maria Pires se dedicava à educação e formação dos adolescentes em fase inicial do seminário.

Após dois anos como formador no seminário de Diamantina, ele se torna o primeiro vigário de Travessão de Guanhães, atual cidade de Açucena.

[77] Os padres lazaristas eram conhecidos por fornecerem uma formação marcada pela disciplina e ao mesmo tempo voltada para o cuidado com a formação acadêmica. Era prioridade formar sacerdotes com uma boa retórica, bons escritores, com clareza de pensamento, pontualidade dos horários, hábito da leitura e boa disciplina.

Em 1956, após a saída de Travessão de Guanhães, o Pe. José Maria Pires se tornou o líder espiritual do povo de Curvelo.

O Pe. José Maria Pires foi sagrado bispo em 22 de setembro de 1957, em Diamantina, pelo bispo dessa diocese, Dom José Newton de Almeida Baptista, durante o pontificado do Papa Pio XII. Segundo o próprio José Maria Pires, o convite da nunciatura surgiu quando ele era vigário em Curvelo.

Inicialmente, o jovem padre mostrava-se reticente com relação a esse chamado. Contudo, o próprio Núncio Apostólico Dom Sebastião Armandi insistiu para que ele acolhesse aquele mandato religioso. Diante dessa proposta, o padre acolheu o chamado e tornou-se bispo da Diocese de Araçuaí em Minas Gerais.

Como bispo dessa diocese Dom José recordava a hospitalidade do povo e a resistência diante das injustiças sociais.

Por ocasião do Golpe Militar de 1964, Dom José recordava que ele e outros membros da hierarquia eclesial apoiaram aqueles que combatiam a possibilidade de implantação do socialismo no Brasil.

Fazendo memória desse momento de sua história, Dom José explicava sua postura política naquela época:

> Eu fui um dos entusiastas do movimento de 31 de março em 1964. Torci para que não se realizasse em Belo Horizonte o Congresso da CUTAL, de cunho reconhecidamente comunista. Condenei de público, em sermão, a atitude do Governo Federal no comício monstro de 13 de março, sua conivência com a anarquia, as greves políticas e a subversão (A IMPRENSA, 01 abr. 1968).

Além dessa ocasião, convém destacar sua narrativa sobre o apoio ao "*golpe"* durante o XII Congresso Brasileiro de Comunicação Social em Recife, no dia 15 de novembro de 1983.

> Quem lhes fala nesse momento é um bispo que aplaudiu calorosamente a revolução de 1964. Nessa época eu vivia no interior de Minas Gerais, à frente da diocese de Araçuaí. Com antecedência me fora comunicado por funcionário do governo que Minas Gerais ia rebelar-se contra o Governo Federal e daria início a um movimento de salvação nacional visando combater a corrupção e toda sorte de desmando na área oficial e impedir que o comunismo tomasse conta do Brasil. Creio que toda a Hierarquia, salvo uma ou outra tímida exceção – e que houve-, sentiu um grande alívio com o triunfo da Revolução (PIRES apud RIBEIRO, 2005, p.157).

Em 26 de março de 1966, Dom José Maria Pires chega à Paraíba. Sua chegada foi marcada pela presença de autoridades políticas e religiosas e pela agitação política uma vez que sua chegada coincidiu na semana em que se fazia a memória do Golpe Militar de 1964.

Inicialmente, percebemos em Dom José um bispo que progressivamente vai mudando de concepção eclesial ao aproximar-se das intuições conciliares e do povo do Nordeste[78].

[78] Dom José destacava costumeiramente que sua conversão foi sendo feita a partir do contato com as ideias conciliares e do próprio povo do Nordeste. Percebemos que o bispo foi mudando de perfil eclesial e revelando uma postura em favor do povo sofrido.

Durante os primeiros anos de Dom José Maria Pires à frente da Arquidiocese da Paraíba, podemos perceber uma crítica contundente à Ditadura Militar. Progressivamente, Dom José oferecia ao povo paraibano uma reflexão que revelava as contradições do governo, o descaso das autoridades e o cerceamento da liberdade de expressão.

Com as atrocidades cometidas pela Ditadura Militar e apoiadas, em grande medida pelos líderes políticos da Paraíba, o arcebispo criou espaços de reflexão sobre os Direitos Humanos e sobre a defesa dos pobres.

> Em nenhum momento Dom José titubeou. Não houve general, exército, telefonemas anônimos, ameaças, perseguições que o fizessem hesitar um momento sequer. Era justamente, aquela firmeza que impedia que os militares fizessem qualquer coisa contra a pessoa do Arcebispo da Paraíba ou com os pobres da região.
> A muitos pais de família ou jovens, perseguidos, ajudou para que fugissem, não por covardia, mas diante da repressão militar, do complexo armado no país, que o levariam a tortura, a morte certa (RIBEIRO, 2005, p.09).

Assim, Dom José progressivamente lançava um olhar mais engajado com a realidade do Estado e com seu próprio território arquidiocesano. Somente desse modo, a teologia conseguiria fazer sentido para a vida das pessoas. Para Dom Zumbi[79], somente a mensagem de libertação conectada com o cotidiano, às lutas e os sonhos das pessoas poderia contribuir na transformação da realidade.

Dom José afirmava que tinha vibrado com o Golpe de 1964. Contudo, sua posição política foi rapidamente modificada graças as contradições da administração feita pelos governantes do período ditatorial. Diante dessa situação, foi inevitável seu confronto com autoridades militares, sobretudo em defesa de perseguidos políticos, ainda na Diocese de Araçuaí. Ele nos revelou que, diversas vezes, teve de defender padres do clero dessa diocese acerca de questões tidas como subversivas no começo do regime ditatorial.

Eu já era bispo e tive de sair de Araçuaí e vir até Belo Horizonte, quinhentos e tantos quilômetros num jipe para puder interpelar aqui em Belo Horizonte o general que era comandante da guarnição federal. Por quê? Ameaçaram prender um padre. Eu vou dizer pra ele: Olha o Senhor é militar, sabe que se um subordinado seu cumpre uma ordem sua, sabe que não deve acertar conta com ele, mas com o Senhor que mandou. Ele disse: Perfeito! Eu disse: Na Igreja é a mesma coisa. Se um padre toma uma atitude na paróquia ao invés de prender aquele padre o Senhor tem que saber por que ele tomou aquela atitude, pois aquilo era orientação do bispo e se era orientação do bispo ele fosse prender o bispo e não o padre. Disse o general:Lá vem o Sr criar problema pra mim. Eu tô chegando lá de Uberaba pra ver se acalmava o bispo de lá que era Dom Alexandre Gonçalves do Amaral por que ele estava furioso por que nós prendemos dois padres na diocese dele. Eles fizeram aqui a mesma coisa e prenderam um padre lá em Araçuaí e eu realmente não posso concordar com isso, eu vim aqui pra protestar e dizer que não t'á certo e que não pode. Ele disse: mas é que os padres estão seguindo o comunismo. Eu disse: mas general, o comunismo? Nós da Igreja? O comunismo é ateu. Nós da Igreja, estamos apoiando o comunismo ateu? Ele disse: eu só vou mostrar pr'o Senhor. Ele foi lá dentro e trouxe uns livros que era do MEB. Eu disse: não. Que é que tem de comunismo aqui? Ele disse: olha

[79] Dom Zumbi foi um apelido dado por Dom Pedro Casaldáliga a Dom José Maria Pires por ocasião da Missa dos Quilombos em Recife.

aí... Olha o começo dessa página: o camponês é um sofredor. Eu disse que é que tem de comunismo? Mas, general camponês é um homem do campo. Ele disse: nós não usamos essa linguagem, os comunistas que usam. Nós usamos trabalhador rural, o empregado. Eu disse se for por aí realmente a gente não vai se entender. bem mas aí ele me deu uma carta declarando que qualquer coisa que acontecesse com padres na diocese de Araçuaí, eles deveriam procurar o bispo. Saí com aquela carta. Logo depois chama um dos padres. Aí eu disse: Pode ouvir o padre aqui na minha casa, na minha frente ou na frente do vigário geral. Como eu tive que viajar, o vigário geral ficou responsável por isso. Então, realmente, foram ouvir o padre que eles achavam que era subversivo na minha casa e na frente do vigário geral. Isso fez com que a gente começasse a perder toda fé no golpe de 64. E daí então, pra frente à coisa foi piorando. [80]

O bispo percebia que o discurso que havia escutado no dia 15 de abril de 1964, por ocasião da posse do Presidente Castelo Branco, não traria a igualdade social e econômica do país.

Em 26 de março de 1966, Dom José Maria Pires chega à Paraíba. Em 1965, Dom José já havia sido nomeado para esse território, no entanto somente depois de um ano é que, de fato, o bispo chegou à capital paraibana. Segundo o próprio arcebispo, sua chegada à Arquidiocese da Paraíba demorou esse período por conta de algumas pendências que o líder religioso teria de resolver na Diocese de Araçuaí.

Para o líder religioso era necessário resolver questões pastorais e administrativas na Diocese de Araçuaí e também uma reforma no seminário menor dessa diocese.

2.1 Dom José Maria Pires: ditadura militar e resistência eclesial na Paraíba

A chegada de Dom José à Paraíba coincidiu com a semana em que se os militares celebravam o *"golpe"* e ele tinha clareza da grande responsabilidade que possuía como líder religioso da capital paraibana naquele momento:

> Sou convidado para celebrar a missa. A catedral estava em reforma. Minha posse foi na Igreja do Rosário e a Missa dos Militares foi na Igreja de São Francisco. E olha, São Francisco estava assim de militares. E eu, estava no momento da comemoração do golpe, e eu então falo o que eu acho que a revolução já fez de bom pra nós. Então a calma hoje dos estudantes, já estão podendo estudar. O que a revolução poderia ter feito e não fez? Aí então eu mostrei que não era coisa da Revolução fazer o que estavam fazendo. Por exemplo: prender estudantes, fazer isso e aquilo. Vocês tinham que ter um diálogo com os pais para que os pais corrijam seus filhos em casa, para que os professores nas escolas [fizessem o mesmo], mas vocês prenderam estudantes. Terminou a missa o capelão militar que era um capuchinho ele do meu lado disse: os generais estão indignados com o senhor por que o senhor apontou falhas na revolução o que não é permitido. Vou para casa e pego a homília, que no começo eu deixava tudo escrito, e peço uma audiência com o General Euler Bentes e chego lá e digo: olha general, antes de ontem houve a missa aqui dos militares e que eles estavam presentes, eu fiz essa homilia, soube que os militares ficaram contrariados, eu quero ler aqui com o senhor para ver se tem alguma coisa errada. Ele bateu no meu ombro e disse: não, eu já ouvi falar. Eu não estava aí não, quando eu cheguei eu vi a repercussão, mas nós vamos nos dar muito bem. Aí ele me convidou para conhecer as

[80] Depoimento de Dom José Maria Pires ao autor em 15 de janeiro de 2011.

> instalações lá do grupamento de engenharia, tomamos um café, fizemos um lanche e realmente o relacionamento durante o período do general Euler Bentes foi realmente muito bom. Mas ficou aquela marca. Resultado daquilo, eu recebo poucos dias depois um telegrama de Stanley Fortes, coronel Stanley Fortes, me desconvidando para participar juntamente com o general Juarez Távora, da inauguração de uma obra do exército. Por quê? Tendo em vista as suas atitudes antirrevolucionárias. Esse telegrama eu tenho guardado. E tá bom, já tivemos logo um primeiro atrito.[81]

Se a relação de Dom José Maria Pires com o governo local seria das melhores, isso não se reproduziria do mesmo modo na esfera do governo federal. Na verdade, os líderes políticos e religiosos se colocavam em, ao menos, duas posições políticas com relação ao Golpe de 1964: ou apoiavam os militares, ou firmavam sua resistência a esse grupo. Conforme visto no capítulo anterior, Dom José mostrou-se favorável ao *Golpe* até a reunião do mês de maio de 1964. Assim, desde os primeiros meses de sua chegada à Paraíba, criou-se um clima de certa tensão entre o poder do arcebispo e o dos militares.

Dom José Maria Pires, ao chegar ao estado paraibano, encontrou um clero ordenado em grande parte pelo Arcebispo Dom Moisés Sizenando Coelho, que esteve a frente da Arquidiocese da Paraíba de 1935 a 1959. O arcebispo posterior a Dom Moisés, Dom Mário de Miranda Villas Boas, havia ordenado apenas um sacerdote. Assim, a maioria do clero, seguia um perfil instruído pelo arcebispo Dom Moisés, conservador e seguidor do modelo de uma Igreja apegada a orientações tridentinas. Dom Pelé sentiu algumas dificuldades no relacionamento com os padres dessa diocese, de modo especial com o Mons. Eurivaldo Caldas Tavares[82] que, segundo o próprio arcebispo, repetidas vezes lançava críticas contra ele por meio de seus sermões nos momentos de culto. O arcebispo percebia que esse padre possuía um perfil reacionário e era alinhado ao poder político vigente.

Gabriel Giacomelli ressalta, em sua dissertação de mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, que os padres dessa arquidiocese, em sua maioria, não nutriam grandes afetos por Dom José, pois este tentava implementar mudanças no ambiente eclesial à luz das resoluções conciliares e aqueles marcavam forte oposição a essas iniciativas. Assim, Gabriel Giacomelli afirma:

> Dom José Maria Pires, se apresentou à Arquidiocese da Paraíba com muita garra, propondo iniciativas novas, apontando ideias e projetos, bem animado para pôr em prática o novo rumo conciliar. Tinha ideias, tinha entusiasmo, mas em breve percebeu que não podia conseguir tudo isso sem ter ao redor pessoas que acreditassem na mesma concepção de Igreja, pessoas que 'falassem a mesma língua'. Assim, como precisava de um consenso mais geral e, em particular, precisava do apoio dos padres, com os quais não se deu bem. (GIACOMELLI, 2001, p.109).

Havia um grupo de padres na arquidiocese que, desde cedo, apoiou as iniciativas do arcebispo. Esse grupo era composto por clérigos que possuíam boa formação filosófica

[81]Depoimento de Dom José Maria Pires ao autor em 15 de janeiro de 2011.
[82]O Mons. Eurivaldo Caldas Tavares nasceu em 29 de outubro de 1921, foi ordenado padre em 04 de março de 1944 e exerceu na arquidiocese diversas atividades religiosas dentre elas as de capelão da Polícia Militar do Estado e da Santa Casa de Misericórdia (SANTOS & VELOSO, 2010, p.100).

e teológica e que, na maioria dos casos, haviam estudado na Europa. Era o caso dos padres: Everaldo Peixoto, Juarez Benício Xavier e José Loureiro Lopes.

Dom José se destaca nesse período por uma vasta produção de cartas e discursos escritos contra a ditadura militar. Na maioria desses textos, Dom José conclama a sociedade a tomar uma posição política contra os abusos, porém sem o confronto físico. Em dezembro de 1966, em discurso como paraninfo geral dos cursos dos concluintes da Universidade Federal da Paraíba, Dom José refletiu sobre a contribuição que essa instituição poderia dar a sociedade e denunciou o sistema vigente afirmando:

> O Concílio Vaticano II condena repetidas vezes o cerceamento da liberdade por parte do poder político. "É desumano que a autoridade política incorra em formas totalitárias ou ditatoriais que lesem os direitos das pessoas ou dos grupos sociais". O episcopado do mundo inteiro condenou "quaisquer formas políticas, vigentes em algumas regiões, que impedem a liberdade civil e religiosa, multiplicam as vítimas das paixões e crimes políticos e desviam o exercício da autoridade, do bem comum para o proveito de algum partido ou dos próprios governantes".
>
> Diante da realidade dos fatos, de regimes ditatoriais que proliferam dentro de nosso século, e em diversas regiões onde ainda se perpetuam, pode a juventude de hoje perguntar que atitude tomar (PIRES apud RIBEIRO, 2005, p.42).

Em 9 de fevereiro de 1967, o Presidente da República Castello Branco promulgara a Lei de Imprensa que trazia uma série de condenações à liberdade de expressão e de imprensa, impossibilitando o trabalho de diversos jornais e veículos de comunicação. Assim, Dom José se posicionou afirmando que o regime político dos militares fez uma série de presos políticos e isso questionava o próprio Dom José. Com a legitimação de tal perseguição por meio de Atos Institucionais, os militares poderiam em nome da segurança do país, perseguir e prender quem eles vissem como ameaças ao regime estabelecido por eles.

Em entrevista ao Jornalista Edson Teixeira, do Jornal *Correio da Paraíba*, Dom José revela as críticas que havia realizado à *Lei de Imprensa* de janeiro de 1967. Para ele, essa lei deveria ser chamada de "Lei do Arrocho", pois coibia a liberdade de imprensa e de pensamento.

> Se você em seu jornal reproduzir um relatório ou qualquer debate ou escrito impresso por ordem da Assembleia Legislativa, por exemplo, não é crime. Mas, infeliz de você se nesse impresso feito por ordem da Assembleia houver injúria, difamação ou calúnia contra alguém. Você, meu caro, pelo fato de ter divulgado a notícia sem expungi-la da arte injuriosa, difamatória ou caluniosa, será responsabilizado como autor da calúnia que inconsideravelmente divulgou. Você será punido com prisão de 2 a 6 meses e multa de cem mil a um milhão de cruzeiros se divulgar anúncio, aviso ou resultado de loteria não autorizado, bem como de jogo proibido (CORREIO DA PARAÍBA, 11 jan. 1967).

No dia 02 de abril de 1968, Dom José celebrou a missa em sufrágio da alma do jovem Edson Luís Lima Souto, que havia sido assassinado no dia 28 de março desse ano. Edson Luiz foi assassinado por policiais que reprimiam uma manifestação pacífica em defesa do *Restaurante Universitário Calabouço,* localizado no Rio de Janeiro. Esse

estabelecimento estava prestes a ser fechado. Como reação à violência dos militares, os estudantes em todo o país organizavam passeatas fazendo memória deste ato, ao mesmo tempo reivindicando melhores refeições nesse restaurante (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009, p.133).

A cerimônia estava repleta de estudantes eufóricos por manifestações e que haviam combinado uma manifestação com populares para protestar contra o regime ditatorial. Isso exigia do Governador João Agripino uma experiência diplomática para resolver esse impasse. Dom José foi fundamental nessa situação. Esse fato foi realmente marcante, pois alguns jornais descreveram o mesmo fato e o Professor Cláudio José Lopes Rodrigues fez o seguinte resumo dos fatos:

> A passeata inflete pela Duque de Caxias em direção ao Ponto Cem Réis. À altura da Rádio Arapuã, contingentes da PM desembarcam dos caminhões com fuzis com baionetas caladas e bombas de gás. Em marcha forçada, passam a espancar os estudantes que reagem com vaias e pedradas. Manifestantes são presos, alguns dentro de casas comerciais onde procuravam se refugiar. No entrevero, um investigador, confundido como manifestante, é espancado pela própria polícia e ferido na cabeça. Oito estudantes são presos, além de um comerciante e um oficial da reserva do Exército. O comerciante, proprietário da Sorveteria Moderna, foi preso por protestar contra um espancamento que presenciava. José Augusto, oficial da Reserva do Exército, foi preso por chamar os policiais de palhaços (RODRIGUES, 2000, p. 49).

Dom José comenta que foi chamado pelo governador para atenuar os ânimos dos militantes e evitar um confronto maior. Assim ele nos relatou:

> Quando naquele dia, da missa de sétimo dia do estudante Edson Luiz, aquele estudante foi morto lá no restaurante calabouço. Aí os estudantes do país se movimentaram. Em João Pessoa, houve a missa de sétimo dia. Pediram pra eu celebrar, vou celebrar. Estava lá cheio de militares. Então celebrei a missa e falei sobre a coisa e disse olha: Tô vendo que há muitos estudantes aí, vocês estão cheios de cartazes e etc... Eu queria dizer a vocês que não fizessem passeata não, por que o clima não é bom pra isso... O que poderíamos fazer era missa e fizemos. Já foi celebrada a missa etc..etc.. Resultado: terminada a missa queriam sair em passeata, certo(?). Aí então aquela confusão, os militares cercam daqui, cercam dali e prendem os estudantes. Não prendem, propriamente, os estudantes, eles ficaram encurralados, aqui no centro de João Pessoa. Aí eu telefono para o presidente do Tribunal de Justiça dizendo: Nós podíamos ir ver se resolvemos essa coisa. Ele disse: coisa assim da ditadura eu não entro nisso não. Telefonei para o Presidente da Assembleia, ele disse: Ih, Senhor Arcebispo, negócio de militar, depois de militar eu não entro nisso não. Então eu vou sozinho. Aí eu pego meu carro, eu mesmo dirigia. Telefono e João Agripino atendia imediatamente. Aí eu digo: olha o que aconteceu, depois da missa, agora os estudantes coitados, estão todos encurralados lá no centro. Todas as entradas tomadas por militares. É imoral um negócio desses. Então, eu pediria ao Senhor que mandasse a sua polícia se retirasse daqueles locais. João Agripino, com aquele jeito dele, ficava assim parado, depois dizia: Senhor Arcebispo tirar a polícia eu não tiro não porque na hora que tirar a polícia, o exército toma conta. Na polícia eu mando, no exército eu não mando. Então eu vou fazer o seguinte a

> polícia fica na rua, mas eu vou dar ordem para que eles se afastem ali daquelas praças, fiquem lá, mas que não sejam vistos. Isso deve tomar tempo, mas não vão ver a polícia não. Mas, ela fica na rua. Então o Senhor está cuidando pra ela ir pra casa. Então tá bom. Eles não podem é com a polícia naquelas entradas. Aí quando eu chego a estudantada vem me encontrar aí eu falo assim: olha vocês não estão vendo polícia em parte nenhuma, já passou da hora do almoço é hora de vocês irem pra casa, vão todos caladinhos. É hora de todo mundo ir pra casa. Os estudantes saíram como se fossem carneirinhos e os pais que estavam com medo ficaram felizes, pegaram seus filhos e foram embora.[83]

No final desse mesmo ano, os militares promulgaram o Ato Institucional N° 5 (AI-5) de 13 de dezembro, declarando que preservariam a liberdade conquistada pela *"Revolução"* e que quaisquer manifestações contrárias a implantação das ações oriundas do *Golpe de 1964* deveriam ser punidas e repudiadas. Os militares se apresentam desde o início de sua gestão como os verdadeiros democratas e as manifestações de grupos de esquerda devem ser afastadas do cenário político do país. Com o AI-5, o Presidente da República passa a ter o direito assegurado por esse mesmo decreto de suspender direitos políticos e cassar mandatos municipais, estaduais e federais. Assim está escrito no Artigo 5[84] desse mesmo Ato:

> A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:
> I – Cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
> II- Suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
> III- proibição de atividades ou manifestações sobre o assunto de natureza política;
> IV- Aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança: Liberdade vigiada; Proibição de frequentar determinados lugares; Domicílio determinado (ATO INSTITUCIONAL n. 5. apud FICO 2004, p.384)

O AI- 5 concedia plenos poderes ao Presidente da República com o pretexto de trazer a estabilidade política e social. Como resultado imediato, o AI-5 representou uma intensa campanha de cassação aos mandatos políticos e ainda a legitimação para torturas e repressões.

Além disso, com esse mesmo Ato Institucional, o Presidente decretava o fim do *habeas corpus* para crimes políticos. Nesse caso, violava-se um dos acordos presentes no Tratado de Nuremberg (MAZZUOLI; GOMES, 2011, p.88) sobre a validade e o fomento do *habeas corpus*. O número de presos políticos graças a esse recurso aumentou significativamente de 1968 a 1976.

Ao longo desses anos, o arcebispo escreveu um bom número de artigos para revistas, jornais e folhetins de circulação nacional, além de entrevistas enfocando temas relativos às questões sociais e políticas do país[85].

---

[83] Depoimento de Dom José Maria Pires ao autor em 15 de janeiro de 2011.

[84] O AI-5 é uma reiteração do Ato Institucional nº 2. Com esse Ato Institucional, os militares radicalizaram suas ações autoritárias.

[85] Sobre sua produção intelectual e, sobretudo sobre suas cartas pastorais convém ressaltar o trabalho monográfico de Ricardo Grisi Velôso, "As Cartas Pastorais de Dom José Maria Pires durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)" ao término do Curso de Especialização em História do Nordeste Contemporâneo da Universidade Federal da Paraíba.

> Foi meio desconcertante a interpelação que me foi dirigida a um mês, durante nossos debates sobre a *Populorum Progressio*. Um jovem me perguntava se eu podia citar o nome de algum país que conseguiu sair do subdesenvolvimento sem empregar a violência. Confesso que não fui capaz de citar o nome desse país e ainda não o sou.
> (...) O cristão traz dentro de si essa semente de violência. E não se trata de uma atitude provisória. É essencial ao cristianismo: é seu dinamismo próprio, sua dialética. O cristão não pode se acomodar, nem se conformar. (...) um pouco mais de violência e de agressividade contra as estruturas não seria mau. Talvez dessa coragem ao Governo para imprimir a Revolução o sentido de libertação nacional que esperávamos. E ainda esperamos e desejamos de todo o coração (A IMPRENSA, 14 out. 1967).

Pode-se perceber que embora oferecendo duras críticas aos militares, pelo menos oficialmente, Dom José buscava conciliar seus anseios sem necessariamente passar pela dureza do regime. É importante ressaltar que desde esse período Dom José já afirmava que era a favor de um sistema socialista com novos elementos a partir de uma experiência brasileira. Em 1967, Dom José escreveu ao Jornal *A Imprensa* sobre a necessidade de uma revolução social verdadeira.

O arcebispo tinha muita prudência ao usar o termo *marxismo* por exatamente revelar uma profunda contradição com a doutrina cristã católica, no entanto, ele dedica alguns textos e pronunciamentos à possibilidade dessa nova experiência no país. Em setembro de 1967, ele afirmava:

> A pouco e pouco vamos terminar batizando o socialismo. Não no que ele tem de materialista, mas no que apresenta de humano. Não admitimos um socialismo de estado que é mera transposição do capitalismo. O Estado passa a ser o grande patrão e todos os cidadãos seus empregados. Nem um socialismo desumanizante, sem alma e sem Deus. (...) não poderia haver uma forma [de socialismo] brasileira? Diferente da de Cuba e do Leste Europeu? Devemos questionar-nos sobre isto se não o estamos fazendo ainda. É muito pouco condenar o regime de Fidel Castro no que ele trouxe de arbitrariedades e de supressão de direitos individuais. É importante examinar com serenidade se a revolução cubana não está sendo, sob certos aspectos, uma resposta aos anseios de libertação e de desenvolvimento de um povo. Libertação e desenvolvimento impossíveis de serem atingidos dentro da estrutura econômica em que vivia aquele país irmão. Não temo afirmar que, aproveitando a lição e evitando os erros de Cuba, nossos governantes devem utilizar a soma de poderes a eles outorgados pela Revolução para intervir com mais coragem na economia privada. (A IMPRENSA, 14 set. 1967).

As críticas do Ex-Ministro da Saúde Raimundo de Brito, destinadas a Dom José, também era partilhadas por outras autoridades políticas. Esses viam Dom Pelé e parte do clero do nordeste como adeptos e propagadores das ideias comunistas. Sobre isso Dom José responde publicamente por meio do Jornal *A Imprensa* em novembro de 1967:

> Ora, dizer que o clero é subversivo e que há bispos comunistas é prova de ignorância do que seja o clero e do que seja o comunismo. E é também uma pilhéria de mau gosto. Porque o povo está vendo que o clero toma seu partido, que os bispos defendem os humildes. Afirmar que este clero é subversivo e que estes bispos são comunistas equivale a dizer que a

> subversão é coisa boa e que o comunismo é o melhor sistema porque está sendo praticado por aqueles que, em qualquer circunstância, estão ao lado dos pobres e oprimidos (A IMPRENSA, 16 nov. 1967).

Em *Carta ao Jovem Edson Ferreira*, intitulada "Por que o clero no Nordeste é subversivo", o arcebispo paraibano ainda comenta as críticas do ex-ministro e admite que carrega nele e no clero do Nordeste princípios subversivos, afirmando:

> (...) A subversão volta ao nordeste promovida pelo Clero. Se é isso que o Dr. Raimundo de Brito afirma, eu estou de acordo com a formulação embora discorde da interpretação que ele dá à atuação do Clero. Você sabe, pela história, que o Evangelho sempre subverteu uma pretensa ordem constituída, não a atacando por fora com armas e soldados, mas transformando-a por dentro. (...) O Evangelho é uma mensagem que se caracteriza pela luta. Nosso Senhor disse que não veio trazer a paz, mas a espada. E é muito característico que os que o apresentaram a Pilatos como o réu de morte, fizeram exatamente a acusação que o Dr. Raimundo de Brito fez ao Clero, acusação de subversão (PIRES, 1967).

Da década de 1960 a 1980, grande parte dos bispos e padres foram vinculados ao comunismo com campanhas em jornais de circulação nacional, por conta de sua clara oposição ao regime ditatorial. Eis o que afirma sobre Dom José o leitor Nilton Vieira dos Santos, de Sorocaba, à Revista *Veja*, em de outubro de 1968:

> Sr. Diretor: Em Veja (18/09. p. 52) há uma foto de Dom José Maria Pires em página inteira e a cores. Ele está fazendo o jogo do socialismo, vulgarizando e desmoralizando a Igreja. A foto de Dom Sigaud, líder do catolicismo autêntico, homem que defende os bons princípios, é nove vezes menor e em preto e branco. (VEJA, 27 out. 1968).

Para Dom José, o título de subversivo jamais o incomodou. Para ele, isso era uma espécie de medidor para saber se ele estava próximo ou distante da relação que a Igreja deveria estabelecer com a sociedade e os grupos que a regiam.

> Prefiro mil vezes a acusação de "subversivo" à de "ópio do Povo". Por que quando dizem que nós somos subversivos, pelo menos podemos pensar que a mesma acusação foi feita a Cristo em circunstâncias bem parecidas com as nossas, a saber, quando ele combatia os privilégios dos grandes de seu tempo.[86]

É equivocado dizer que, somente a partir do AI-5, Dom José toma um partido avesso à ditadura. No entanto, convém lembrar que esse Ato Institucional foi fundamental para a radicalização de alguns setores da Igreja, e no caso de Dom José, fez com que suas posturas políticas ganhassem maior destaque e radicalidade. Dom José fez duras críticas à existência desse Ato Institucional e foi à Revista *Veja* no ano de 1969, criticar o posicionamento dos militares com relação à imprensa secular. Dom José ressaltava à Revista Veja de 25 de fevereiro de 1970 que Atos Institucionais como os que foram promulgados ao longo da gestão dos militares eram absurdos, pois violavam as liberdades

[86] Depoimento de Dom José Maria Pires ao autor em 01 de junho de 2011.

dos indivíduos. Sobre a portaria acerca da censura de programas televisivos, Dom José (In VEJA, 25 fev. 1969) afirmava: "*até a Bíblia a rigor seria censurada pela portaria".*

Além disso, ele escreveu, em 09 de janeiro de 1979, o artigo *Não há mal que dure para sempre*. Nesse artigo, Dom José apresenta sistematicamente as iniciativas e resoluções do AI-5, enfatizando a perseguição feita a diversas pessoas do país e, ainda, ao Jornal *A Imprensa*.

> [O AI-5] veio para combater a corrupção, mas, impedindo a liberdade de expressão e censurando os meios de comunicação. (...) Solidária com a pátria, a Igreja nunca ti aceitou conviver pacificamente contigo, nunca te incensou ou te lançou uma gota sequer de água benta. Desde aquela primeira condenação oficial de fevereiro de 1969, quando tinhas apenas dois meses e ela já te comparava ao nazismo e alertava que tua presença levaria a clandestinidade muito jovem idealista..., desde tua entrada em cena até o final de tua infeliz existência, a Igreja não cessou de ti "malhar" mesmo sabendo que isto lhe custaria um alto preço como aconteceu com este jornal, uma das inúmeras vítimas de teu rolo compressor da liberdade.[87] (PIRES, 1979).

A leitura desse discurso nos inquietava por não ter sido publicado e fazer menção ao Jornal da Arquidiocese e às possíveis perseguições que este veículo de comunicação sofria. Assim, em conversa com o Arcebispo emérito da Paraíba, perguntamos sobre a repercussão do AI-5. Sobre o Jornal *A Imprensa* e ele nos respondeu:

> Olha, primeiro o jornal da diocese realmente não foi perseguido por que nós não tínhamos. *A Imprensa* já tinha saído de circulação naquele tempo, né. Não era possível continuar. Era um irmão de uma religiosa [freira] que dirigia *A Imprensa*, mas não havia mais condições materiais. Então não houve propriamente uma perseguição; o jornal é que não teve condições de continuar. Não teve apoio do governo, não tendo verba, não tendo também a propaganda por parte do governo, ele não tinha como se manter. Então não foi propriamente uma ação do governo. Foi indireta, por que a gente não tinha mais os recursos que tinha antes para manter o jornal.[88]

O Jornal *A Imprensa,* de fato, funcionou até o ano de 1968. Nesse período houve fiscalização com relação aos escritos do Jornal *A Imprensa*, mas tudo antecedeu ao AI-5.

Em tempos de democracia, a Igreja costumeiramente se encontrava com os militares ou com autoridades políticas. A partir de 1969, a Igreja sentiu a necessidade de fazer retomar tais encontros com os militares. Embora, vivendo as tensões e problemáticas desse momento, os bispos brasileiros, em 1969, formaram uma aliança com os militares, que ganhou o nome de *Aliança Bipartite*. Essa aliança ganhou esse nome por ser composta de lideranças religiosas e militares, tendo como finalidade apaziguar a violência decorrida do Golpe de 1964 e fortalecida com o surgimento do AI-5. Os membros mais frequentes nas reuniões dessa organização eram homens ilustres da hierarquia católica nacional como: Dom Eugênio Sales (arcebispo do Rio de Janeiro), Dom Paulo Evaristo Arns (arcebispo de São Paulo), Dom Lucas Moreira Neves (arcebispo de Salvador), Dom Aluísio Lorsheider (arcebispo de Fortaleza). Os bispos que faziam parte

[87] É conveniente informar que esse texto encontra-se datilografado pelo Arcebispo com data de 09 de janeiro de 1979.

[88] Depoimento de Dom José Maria Pires ao autor em 01 de junho de 2011.

dessa Equipe eram intelectuais que haviam estudado na Europa e possuíam boas relações com a Cúria Romana. Esse perfil fazia com que militares e grande parte da elite brasileira os vissem com certa admiração.

2.2 Dom José Maria Pires: a luta por Direitos Humanos e Sociais

A partir das resoluções do Concílio Vaticano II e de um bispo sintonizado com as novas problemáticas do homem moderno, surge na Paraíba o primeiro Centro de Defesa dos Direitos Humanos do país.

O CDDH da Arquidiocese da Paraíba foi fundado em 21 de abril de 1976 tendo como objetivo inicial prestar assessoria jurídica junto a grupos religiosos, movimentos sociais e pessoas perseguidas por proprietários de terra ou pelo regime dos militares. Dom José revela que o nascimento do CDDH surgiu como resposta às problemáticas presentes e decorrentes de tensões no mundo agrário.

Segundo Giuseppe Tosi, no final do século XIX, a Igreja Católica começou a refletir sobre algumas temáticas sociais relevantes. Contudo, convém ressaltar que a Igreja entrou tardiamente na reflexão e defesa daqueles direitos, na certa pelo fato de ainda possuir diversos elementos e instituições do período medieval. A *Carta Encíclica Rerum Novarum*, de 15 de maio de 1891, promulgada pelo Papa Leão XIII trouxe para o ambiente eclesial a reflexão sobre questões sociais. A Carta, inegavelmente, foi um marco na reflexão sobre os direitos dos trabalhadores, porém não refletiu sobre os direitos fundamentais do homem. Somente a partir do Pontificado do Papa Pio XII é que a Igreja tratou do tema dos Direitos Humanos, mas sem aprofundar a questão. O Concílio Ecumênico Vaticano II, por meio da Constituição Pastoral *Gaudium et Spes,* promulgada pelo Papa Paulo VI, em 7 de dezembro de 1965, refletiu sobre os Direitos Humanos e enfatizou nesse documento a luta pela defesa desses direitos afirmando: "A Igreja, portanto, por força do Evangelho que lhe foi confiado, proclama os direitos dos homens e admite e aprecia muito o dinamismo do tempo de hoje, que promove estes direitos por toda parte" (PAULO VI, 1998, p.186).

Para Giuseppe Tosi, a questão dos Direitos Humanos foi refletida e defendida com profundidade por meio de teólogos (latino-americanos) da Teologia da Libertação.

> Não podemos, finalmente, esquecer a contribuição aos direitos humanos, considerados na sua integralidade, da teologia e filosofia da libertação latino-americana com as obras, entre muitas, dos teólogos Gustavo Gutierrez no Peru, Leonardo Boff e José Comblim no Brasil e do filósofo e historiador argentino Enrique Dussel. A teologia da libertação é fruto de um amplo desejo de renovação da Igreja Católica e, sobretudo latino-americana (TOSI, 2005, p. 121).

Dom José Maria Pires estava vinculado a esse grupo de teólogos e compartilhava de muitas convicções sobre os Direitos Humanos presentes nos pensamentos desses religiosos. O Arcebispo concebia *Direitos Humanos* como *direito dos pobres*. Tal acepção do *termo* aparenta restringir os destinatários desses direitos. Em palestra na cidade de Governador Valadares ele afirmou: "Para mim, defender os direitos humanos significa defender os direitos do pobre. O rico não necessita de que se promovam seus direitos; ele já os tem bastantes e até em demasia" (PIRES, 1980, p.64). Dom José, desde o período de fundação do CDDH, tinha presente que a maior parte das violações dos Direitos Humanos eram cometidas nas classes mais pobres. A expressão que aparenta restringir o escopo

dos destinatários dos Direitos Humanos é comentada por ele enfatizando o que significa ser *pobre* à luz das Sagradas Escritura:

> Cristo assume a defesa do pobre. Pobre, no sentido bíblico, não é apenas o que não tem poder econômico; é todo aquele que se sente esmagado ou humilhado; é aquele que não tem voz nem vez; aquele a quem não se dá atenção e cuja presença mais incomoda do que agrada; pobre é todo aquele que não tem direitos (...)
> A boa atuação do CDDH concorre também para que possamos pôr em prática dois princípios de ação que nossa Igreja adotou, a saber, a não violência e a não clandestinidade. Por princípio, não aceitamos a violência (PIRES, 1980, p. 172).

Na verdade, a concepção de Direitos Humanos de Dom José é partilhada pela Conferência Episcopal Latino-Americana de Medellín. A prioridade em agir em favor dos pobres não era acidental para os documentos de conclusão dessa Conferência. Essa noção rompia com a ideia de que os pobres eram apenas objetos da ação caritativa e assistencial da Igreja surgindo no espaço eclesial à concepção de que eles eram protagonistas de sua própria libertação política, social e econômica.

Para Dom José, a questão dos Direitos Humanos não é apenas uma discussão teórica, mas prática que contempla lacunas na vida social dos mais carentes. É necessário, segundo o Arcebispo, que *Direitos Humanos* dialogue diretamente com os *Direitos Sociais*. Para ele, não se tratava apenas de defender as vítimas de violência e abusos na Paraíba, mas também as vítimas da injustiça social. Desse modo, para Dom José, Direitos Humanos e Direitos Sociais são indissociáveis:

> Na bandeira dos Direitos Humanos devem estar gravadas as palavras que serviram de lema à Campanha da Fraternidade deste ano: "Justiça e Trabalho para todos." E os que empunham essa bandeira ou marcham a sua sombra comprometem-se a lutar, sem desfalecimento, para que a fome seja superada, para que todos tenham casa própria: ninguém mais em casa alugada! – para que cada família goze de um mínimo de conforto e de possibilidade lazer (PIRES, 1980, p. 164).

Dom José reflete que na base das violações aos Direitos Humanos há dois "aliados" que trabalham juntos: o *sistema político* e o *modelo econômico* apresentado no país e pelas grandes potências da época. Desse modo, é exatamente nessas ocasiões que Dom José reflete sobre o modelo econômico capitalista.

> Para sustentar o sistema econômico, o poder político tem que cercear a liberdade dos indivíduos, evitar o debate franco e aberto de questões julgadas importantes e impedir a participação direta do povo nas decisões. A sociedade é organizada não a partir daquilo que o pequeno grupo que tem o poder de decisão considera como interesse do povo (...)
> Por isso é dever da Igreja proclamar os direitos inalienáveis da pessoa humana, direitos que não podem ser sacrificados por nenhum Estado, por nenhum sistema, por nenhuma doutrina. E, em consequência, ela deve denunciar as violações onde quer que surjam. Esse testemunho profético não se faz gratuitamente. A Igreja não deve esperar que o poder econômico ou seu aliado o poder político, por ela atingidos, se mostrem penitentes e submissos. Eles reagem tentando convencê-la a mudar de

> atitude e colaborar como força auxiliar. Caso contrário, assistirão contra ela suas armas e farão cair sobre ela o peso de sua força (PIRES, 1980, p.174).

Sobre a criação do CDDH da Arquidiocese, Dom José atribui seu surgimento à mudança de postura da Igreja Católica em todo o mundo, ressaltando que a ação desse Centro não pode ser confundida como uma atividade de cunho assistencial, mas que buscasse alcançar a origem dos problemas comprometendo-se com mudanças significativas para o bem dos grupos e pessoas oprimidas por questões sociais e econômicas.

É importante recordar que no capítulo anterior dedicamos algumas reflexões sobre a ação do Centro de Promoção Humana da Arquidiocese da Paraíba que atuava junto às comunidades da periferia da capital paraibana e em pequenas cidades dessa arquidiocese. Durante a existência da Equipe de Promoção Humana da Arquidiocese, podemos afirmar que as atividades realizadas eram como que atividades suplementares, ou seja, onde o Estado era ineficiente em serviços como educação, higiene e moradia, essa Equipe buscava sempre apresentar e executar uma proposta concreta.

Alguns membros da Equipe de Promoção Humana migraram para a Pastoral Rural iniciando uma nova prática junto às comunidades dessa circunscrição religiosa. Destacamos dentre eles: Sebastião Geriz (um dos advogados do CDDH), Irmã Marlene e Irmã Tony.

Os objetivos do CDDH eram "a realização do Direito para a promoção do homem, subtraindo-o da injustiça que vem sofrendo sob o peso de estruturas sociais inadequadas e violadoras" (RELATÓRIO DO DECÊNIO: 1966-1976).

Segundo o próprio Dom José, o CDDH era composto de três setores: o setor jurídico, o setor espiritual e psicológico.

A ênfase dada à questão jurídica é reveladora. No *Relatório do Decênio 1966-1976* elaborado por Dom José e alguns padres e agentes de pastoral, não há qualquer menção ao trabalho realizado pelo setor espiritual e psicológico nessa seção. É evidente que foram desempenhados diversos trabalhos de cunho religioso e de assistência psicológica em grupos como a Pastoral da Mulher e a Pastoral do Menor. Contudo, quando se trata do trabalho do CDDH só é explicitado o trabalho jurídico:

> O Setor Jurídico tem como objetivos específicos:
> Orientar juridicamente os casos de violação de direitos;
> Divulgação de leis ao nível popular através de cartilhas pelo boletim, etc;
> Intervir nos casos mais urgentes, quando solicitado;
> Acompanhar equipes pastorais, desde que solicitado, para orientação jurídica e outros encaminhamentos legais;
> Em nível de proposta (a realizar);
> Criar núcleos de Centro de Defesa dos Direitos Humanos nas comunidades – habilitar pessoas das comunidades para que possam dar respostas aos problemas locais e/ou o contato com o Centro;
> Despertar autoridades ou órgãos responsáveis pela fiscalização da lei, da condição de intervenientes em processos e outros encaminhamentos que dependam de ação dos órgãos de justiça.
> O Centro de Defesa dos Direitos Humanos não se limita aos pontos abordados acima. É além de tudo uma ideia que se incorpora na realização do direito para promover o homem. Subtraí-lo da injustiça que sofre sob o peso de estruturas sociais inadequadas e violadoras. (RELATÓRIO DO DECÊNIO, 1976).

O arcebispo ressalta que as atividades desse Centro se vinculavam diretamente a um conjunto de atividades desempenhadas pela arquidiocese da Paraíba. Além dessa assessoria, os membros dessa equipe se encarregavam de treinamentos de agentes de pastoral e se envolviam em diversas atividades de grupos dessa arquidiocese. Dom José descreve a ação desse Centro da seguinte forma:

> O Centro não se constitui numa instância paralela. Não assume o patrocínio de causas, não age diretamente no foro. Mas orienta a parte que se considera lesada em seu direito, encaminha-se a Justiça gratuita quando é desprovida de recursos e acompanha todo o feito incentivando os Grupos de base a refletirem cada passo e a se comprometerem solidariamente com os que lutam pelo respeito aos direitos (PIRES, 1980, p. 232).

Para a criação do CDDH da Arquidiocese da Paraíba, Dom José contou com a presença e ação do advogado e ex-preso político Vanderley Caixe.

> Indo a São Paulo eu me encontrei com Vanderley que tinha acabado de [concluir o curso de Direito], ele não tinha terminado o curso na época em que foi preso. Mas quando ficou em liberdade, faltavam uns meses só então ele agora já era advogado e já estava trabalhando na pastoral Carcerária lá em Ribeirão Preto. Mas, ele disse: a gente não pode fazer nada, tal. Aí eu disse: a gente tá começando a criação de um Centro defesa dos Direitos Humanos quem sabe você pode nos ajudar...então Vanderley veio pra'qui pra nos ajudar a organizar o Centro de Defesa dos Direitos Humanos. Ele se dispôs a ser também o advogado de Centro. E aí começou o trabalho. Aí ele com aquela experiência de preso político aí ele enfrentava tudo. Aí acontecia uma coisa saia daqui de madrugada e esperava que fosse abrir o quartel e então começava a se apresentar como advogado, etc. então a gente viu que o negócio estava dando certo. Contratamos o menino pra ele ser o primeiro advogado Centro de Direitos Humanos que a gente estava fundando.[89]

Vanderley Caixe, como apresentou o próprio Dom José Maria Pires, era alguém preocupado com mudanças substanciais na sociedade. Sua atuação no Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba foi fundamental. Em 13 de novembro de 1976, com poucos meses da criação do CDDH da Arquidiocese já se tinha a notícia de que Vanderley havia analisado mais de duas mil denúncias de violações dos Direitos Humanos (CORREIO DA PARAÍBA, 13 nov. 1976). Contudo, alguns setores mais conservadores da Igreja Católica e alguns segmentos políticos criticavam sua ação e questionavam o Arcebispo sobre a presença do advogado no Centro pelo fato dele ser *ateu* e *comunista*. Além desses "adjetivos", em 1979, Vanderley foi chamado pelos veículos de comunicação da Paraíba de *terrorista*. Dom José Maria Pires fez um esclarecimento sobre a atuação de Vanderley junto ao Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba, enfatizando o profissionalismo e zelo com que tratava as questões de violação dos Direitos Humanos. Eis o que diz Dom José em texto de 03 de setembro de 1979:

> Jornais da Capital e de Campina Grande publicaram no dia 1 de setembro declaração da mais alta gravidade atribuída ao Sr Secretário da Indústria e Comércio, Dr Carlos Pessoa Filho. Sua Exª. Teria afirmado que "...

[89] Depoimento de Dom José Maria Pires ao autor em 01 de junho de 2011.

> estranhava que o Centro de Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba estivesse sendo dirigido por um terrorista e desafio que diga o contrário" (O NORTE, 01/09/79, 1ª. Pag. DIÁRIO DA BORBOREMA, 01/09/79, 1ª. pag.).
> Esta Arquidiocese sente-se profundamente atingida pela acusação, pois, se a Igreja da Paraíba criou um Centro para a defesa dos explorados e dos marginalizados, ela o fêz dentro dos princípios da não-clandistinidade e da não violência, princípios estes que constituem norma obrigatória para todos os organismos e para todos os agentes pastorais a serviço da Igreja. Respeitando o direito que assiste a cada um de fazer suas opções, a Igreja da Paraíba fêz a dela: não aceita a colaboração de clandestinos e de terroristas.
> Eis por que ela se julga no direito e no dever de exigir que o acusador apresente as provas de que o Centro de Defesa dos Direitos Humanos está promovendo ou já promoveu qualquer ato de terrorismo desde que foi admitido a trabalhar na Arquidiocese.
> Queremos aqui reafirmar o que é do conhecimento público: o Dr Vanderley Caixe está quite com a Justiça, é um profissional competente e dedicado e se acha em pleno gozo de seus direitos civis e políticos. Não é admissível que se fechem as portas a jovens idealistas só porque foram acusados de terem agido, no passado, contra a Lei de Segurança Nacional. Se a Igreja pretende ser continuadora da missão de Cristo que acolheu no seu Reino um dos sentenciados à morte de cruz e transformou em Apóstolo o antigo perseguidor Saulo, ela não faz mais do que seu dever abrindo espaço para quantos buscam uma oportunidade de se colocarem a serviço da libertação dos oprimidos (PIRES, 1979).

É importante frisar que graças ao excelente trabalho realizado por Vanderley Caixe junto ao CDDH, ele foi ameaçado de morte e sofreu um atentado. (MOREIRA; TARGINO, 1997, p.310).

Desde o início da atuação do CDDH da Arquidiocese, esse Centro denunciou uma série de violações dos Direitos Humanos. Convém recordar que a maior parte das ações era no mundo agrário. Desde 1976, ocorreram centenas de violações aos Direitos Humanos em propriedades rurais do Brejo e Zona da Mata Paraibana que se davam por meio das constantes perseguições a membros do CDDH, religiosos e agricultores. Dom José nos recorda algumas situações de perseguição e violência como a demolição de residências e a intolerância para com os mais carentes:

> Fui testemunha ocular de mais de um desses acontecimentos dolorosos. No meu primeiro Natal paraibano, 1966, ocorreu bem perto de João Pessoa, a derrubada da casa de um trabalhador rural. Ele não aceitava o acordo proposto para deixar a terra que o proprietário desejava livre para plantar cana. Uma tarde, quando o morador voltou do trabalho, encontrou mulher e filhos à sombra de uma árvore. Da casa não existia mais nada e a cana já havia sido plantada onde, antes, morava uma família. (PIRES, 1997, p.18).

Para alguns segmentos da sociedade, o CDDH colocou-se como um diferencial na luta em defesa dos agricultores a partir dos anos de 1976.

> O papel do CDDH era prestar assistência jurídica aos trabalhadores sem postular em juízo, uma vez que para a Arquidiocese, esta tarefa cabia a

> organização sindical (...). Naquela época marcada pelo medo e pela violência do latifúndio e da repressão policial, o CDDH distinguiu-se como um baluarte forte e destemido, que mereceu o respeito não só dos trabalhadores, mas também dos segmentos da sociedade civil comprometidos com a democratização do país e com a justiça social no campo. (MOREIRA; TARGINO, 1997, p.310).

A partir da compreensão que Dom José possuía sobre os Direitos Humanos, foi possível que várias comunidades conseguissem lutar pela posse da terra num período de autoritarismo e de prática coronelistas que vigoravam na Paraíba.

Algumas comunidades tais como Mucatu e Alagamar tornaram-se símbolos de resistência e contaram com o apoio significativo do CDDH e do arcebispo paraibano. De acordo com o arcebispo era necessário defender os Direitos Políticos e também dos Direitos Sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da atuação de Dom José Maria Pires podemos perceber a vitalidade que residia em uma Igreja que fizera a opção em não apenas anunciar a mensagem evangélica, mas compreendeu que fé e política são questões dialogáveis.

Nesse caso, setores da Igreja Católica não apenas refletiram sobre a questão dos Direitos Humanos, mas conseguiram viabilizar vários Direitos Sociais às camadas populares.

Percebemos também que graças a atuação de Dom José, e vários outros agentes de pastoral foi possível a conquista da terra e uma mudança substancial na vida das pessoas. Nesse caso, a mensagem religiosa tornou-se questionadora, subversiva e crítica do autoritarismo vigente na ditadura militar.

REFERÊNCIAS

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: nunca mais**. 37. ed, Petrópolis: Vozes, 2009.

CONSTITUIÇÃO. Gaudium et Spes. In **Documentos do Concílio Vaticano II**: constituições, decretos, declarações. Petrópolis: Vozes, 1966.

GIACOMELLI, Gabrielle. **Igreja Viva** – uma análise da dimensão educativa da ação pastoral popular da arquidiocese da Paraíba (1966-1973). João Pessoa: (mestrado em educação), UFPB. 2001.

HOORNAERT, Eduardo. Rompendo o casulo. In: PASSOS, Mauro (org.). **Um profeta em movimento** – Dom José Maria Pires desatando nós. Belo Horizonte: O Lutador. 2011.

LEÃO XIII. Carta Encíclica Rerum Novarum. In: SANCTIS, Antonio de (org.). **Encíclicas e Documentos Sociais**: da "Rerum Novarum" a "Octagesima Adveniens". São Paulo: LTR. 1991.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira; GOMES, Luiz Flávio. Crimes contra a humanidade e a jurisprudência do Sistema Interamericno de Direitos Humanos. In: GOMES, Luiz Flávio. **Crimes da ditadura militar**: uma análise à luz da jurisprudência atual da corte interamericana de direitos humanos. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2011.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia agrária da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 1997.

PASSOS, Mauro (org.). **Um profeta em movimento**. Belo Horizonte: O lutador, 2011.

PIRES, Dom José Maria. **Do centro para a margem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

PAULO VI. **Discurso de abertura do segundo período**. In: Vaticano II: mensagens, discurso, documentos. São Paulo: Paulinas, 1998.

RIBEIRO, Sampaio Geraldo Lopes. In: RIBEIRO, Sampaio Geraldo Lopes (org.). **Dom José Maria Pires**: voz fiel a mudança social. São Paulo: Paulus. 2005.

RODRIGUES, Cláudio José Lopes. **Alienados e subversivos**: aventura estudantil (1950-1999). João Pessoa: Ideia, 2000.

SANTOS, Ednaldo Araújo dos; VELÔSO, Ricardo Grisi. **O ano Sacerdotal e o clero da arquidiocese da Paraíba.** João Pessoa: A União, 2010.

TOSI, Giuseppe. IN: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa, UFPB. 2005.

FONTES ORAIS

DEPOIMENTO concedido por Dom José Maria Pires ao autor em 15 de janeiro de 2011.

DEPOIMENTO concedido por Dom José Maria Pires ao autor em 01 de junho de 2011.

DEPOIMENTO concedido por Dom José Maria Pires a Mauro Passos de agosto a dezembro de 2001.

DOCE PAIXÃO AMARGA IDA: ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES POLÍTICAS ASSUMIDAS POR MARGARIDA MARIA ALVES NAS ELEICÕES DE 1982

Mislene Maria dos Santos
Marlene Helena de Oliveira França

1.INTRODUÇÃO

Originalmente esse artigo, foi escrito em 2006, mas decidimos reescrevê-lo em razão do cenário político que o Brasil se encontra, sobretudo, após as últimas eleições presidenciais em 2018 e pelas perseguições políticas empreendidas a diversos setores e atores, entre esses, as lideranças sindicais.

Em uma região com fortes traços do coronelismo e regida pelo poder econômico dos latifundiários e proprietários de usinas, a presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da cidade de Alagoa Grande (Strag), Margarida Maria Alves, enfrentou, sem medo, os detentores do poder político e econômico local, reivindicando os direitos trabalhistas do homem e da mulher do campo, assegurado pela Constituição e descumprido pelos patrões, travando, assim, uma batalha sem trégua contra os latifundiários integrantes do "Grupo da Várzea" [90], tendo à frente Agnaldo Veloso Borges, líder político da região.

Nas eleições para governador, em 1982, para espanto de todos, Margarida Maria Alves assume uma postura altamente contraditória, ao apoiar os candidatos do Partido Democrático Social (PDS), composto, na sua maioria, por integrantes do grupo da Várzea, que fazia oposição à direção do sindicato e, em plano mais abrangente, era sucessor da Aliança Renovadora Nacional (Arena), que foi o partido oficial do regime militar e que congregava forças conservadoras.

Na crise política que estamos atualmente atravessando, também há essa contradição, no que diz respeito aos partidos, mas, em Margarida Maria Alves, havia um diferencial, tendo em vista que ela não tinha uma militância partidária e estava inserida num contexto oposto ao das pessoas que integravam a política partidária, sendo líder camponesa, com nível de escolaridade baixo e que lutava contra a exploração do trabalhador rural.

A história de Margarida Maria Alves já foi, inúmeras vezes, contada, a exemplo do trabalho elaborado sobre a personagem, mas cujo foco foi à prática educativa (ROMÃO, 2005). No entanto, não há nenhum estudo nessa perspectiva, além do vídeo documentário *Uma Flor na Várzea*, sob a direção da autora deste artigo e em parceria com Matheus Andrade que atualmente é professor do Departamento de Comunicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Estudar a história e a luta de Margarida Maria Alves é muito complexo e ao mesmo tempo desafiador, vez que suscita várias inquietações e indagações, algumas delas, sem respostas até hoje. Este artigo – *Doce Paixão Amarga Ida* - tem o objetivo analisar as contradições políticas assumidas pela líder sindical nas eleições de 1982, tendo como material principal o vídeo documentário, lançado em maio de 2006, *Uma Flor na Várzea,* que aborda a mesma problemática.

Julgamos que essa discussão faz-se por hora, necessária, pela importância que a temática apresenta, sobretudo nos aspectos político, social e cultural do estado da

[90] Referência feita aos políticos que possuíam um poderio econômico forte na região de Alagoa Grande, Itabaiana, Pilar e Região, tendo em Agnaldo Veloso Borges, sua principal figura política.

Paraíba, quiçá, nacional, dado a repercussão que o assassinato de Margarida teve na época, assim como pela já referida ausência de uma pesquisa sob a perspectiva proposta, que tem apenas o vídeo documentário mencionado anteriormente.

Não se pretende negar ou ocultar as virtudes de Margarida Maria Alves, que abraçou uma causa nobre - a defesa dos direitos humanos dos/as trabalhadores/as rurais – mas, neste trabalho, buscar-se-á oferecer outra abordagem ao tema.

Para essa abordagem, utilizou-se, em especial, na fase da análise dos dados, diferentes atores que direta ou indiretamente guardam uma estreita relação com a história de Margarida Maria Alves, desde parentes, amigos, pessoas que conviveram com ela, que fizeram parte da política na época, entre outros. Em relação a esse aspecto Vestine (1997), assevera que os acontecimentos históricos, quando parte integrante da memória, podem ser projetados de modo ilustrativo. Sendo assim, a memória pode contribuir para explicar qualquer questão, desde que o pensamento se reporte ao passado.

Por mais que se pesquise, em fontes documentais, informações para recompor o quadro político da época, foi indispensável, neste artigo, buscar subsídios na memória popular, vez que conforme Montenegro (1994), a fonte da memória, em razão dos fatos, acontecimentos ou situações que desencadeiam, diverge completamente da fonte histórica.

Importante ressaltar que, neste estudo, recorreu-se à memória popular, em razão desta oferecer, através de entrevistas, elementos fundamentais para que se possam compreender os motivos que levaram Margarida Maria Alves a acreditar que, unindo-se aos protagonistas do cenário político-partidário, seria benéfico para sua causa, assim como os efeitos dessa união. Por essa razão, foi feito uso da história oral, por esta ser capaz de dar conta dos elementos e informações, necessários à análise. Mais adiante, a importância dessa técnica de produção de dados será retomada.

Busca-se desnudar a face "não revelada", pode-se dizer assim, de uma personagem que tem sua história narrada com várias ocultações, no campo político. Controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente, assinala Marc Ferro (1989). Certamente, há interesses subjacentes de fechar as portas de certos acontecimentos dessa história. Mais ainda, de vigiar essa história, em razão do receio do que ela possa mostrar. Mas, a quem interessa vigiar essa história que teve repercussão internacional?

Cumpre salientar que não foi feita para a elaboração desse artigo, nenhuma investigação criminal, até porque não era essa a intenção, tampouco a autora tem legitimidade ou *expertise* para tanto. Esse também não é o objetivo deste estudo. Entretanto, durante o tempo em que o artigo estava sendo escrito, tivemos acesso a informações e acontecimentos que levantaram novas indagações: se realmente Margarida Maria Alves foi assassinada por causa da sua ação sindical ou se por uma suposta traição política, no sentido de ter apoiado um determinado grupo nas eleições de 1982 e, ao mesmo tempo, enquanto representante dos trabalhadores rurais, movia ações trabalhistas contra essas mesmas pessoas por ela apoiadas político-partidariamente.

Mexer com questões tão delicadas nunca foi uma tarefa fácil, ainda mais quando envolve pessoas com um grande poder econômico e grande influência política. Em alguns momentos do caminho traçado para a confecção desse texto, constatou-se que o medo de falar sobre o ocorrido ainda perdura (e por muito tempo perdurará) nas falas e no comportamento dos declarantes.

O fato é que ao falar de Margarida Maria Alves, algumas pessoas desviam o assunto, outras tomam um cuidado minucioso com as palavras, e, quando se fala de política, muitas apenas silenciam. Quando se trata da história oficial, a reação é a mesma[91].

Ao realizar esta investigação, buscou-se recompor, de forma indissociável, como foi construída a memória sobre Margarida Maria Alves, em suas explicitações e ocultações. Mas, ciente de que este artigo não esgota o estudo do tema, dado a complexidade que o subjaz.

Para a construção deste texto, buscou-se o apoio nos depoimentos dos ex-candidatos a governador, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Derly Pereira, e do Partido Democrático Social (PDS), Wilson Braga, e de ex-funcionários do Centro de Educação do Trabalhador Rural (Centru)**,** que estão disponíveis no vídeo documentário, *Uma Flor na Várzea,* inclusive, o material bruto com dez horas de gravação. Foi por meio das entrevistas acima mencionadas, que algumas questões sobre o envolvimento de Margarida Maria Alves com a política da época foram esclarecidas.

Sendo assim, utilizou-se como recurso metodológico, os depoimentos constantes do documentário: *Uma Flor na Várzea,* algumas matérias em jornal impresso, sobre o assassinato de Margarida. Para a análise das falas, utilizou-se da técnica de análise de conteúdo, através do qual, busca-se não fazer nenhum juízo de valor, reproduzindo da maneira mais fiel possível, a declaração dos sujeitos.

Visando proporcionar uma melhor compreensão do texto, buscou-se estruturá-lo da seguinte forma, inicialmente será apresentado um histórico sobre a líder sindical Margarida Maria Alves englobando a sua vida pessoal, atuação sindical e as contradições no comportamento de Margarida. Em seguida, apresentaremos os bastidores das eleições para governador de 1982. Por fim, analisamos as complexidades que Margarida apresentou durante a sua trajetória ao ponto de haver afirmações de que ela seria uma "traidora".

2 O VERSO E O REVERSO NA ATUAÇÃO POLÍTICA DE MARGARIDA

Margarida Maria Alves, católica, casada com o fundador do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da cidade de Alagoa Grande (Strag), Severino Cassimiro, mãe de um único filho, José de Arimatéia Alves, natural da cidade de Alagoa Grande, localizada no brejo paraibano, era a filha mais nova entre nove irmãos.

Uma mulher comum, que começou a sair do anonimato no momento em que ingressou como tesoureira do Strag, em 1967, passando a presidente em 1973 e permanecendo nesse cargo até o dia 12 de agosto de 1983, data em que foi assassinada com um tiro de espingarda, calibre 12, no rosto. Ela foi também uma das fundadoras do CENTRU.

É considerada por muitos uma grande líder, que defendia os direitos dos trabalhadores rurais, garantidos na Constituição, pondo em risco sua própria vida, em prol de um único objetivo: o cumprimento, por parte dos patrões, das leis trabalhistas. Com discursos destemidos, Margarida Maria Alves levava ao conhecimento popular a forma como os patrões agiam contra quem exigia o direito dos trabalhadores. Segue um desses depoimentos:

[91] Para uma melhor compreensão desse "silêncio" ver Marc Ferro (1989, p.34), que diz: "Ligados ora às exigências da razão do Estado, de sua legitimidade, ora a identidade de uma sociedade e à imagem que ela quer dar de si mesma, esses silêncios jogam um véu pudico sobre algum segredo de família. Cada instituição, cada etnia, cada nação tem os seus".

> (...) companheiros, a prepotência dos proprietários rurais de Alagoa Grande está oprimindo a diretoria do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e na última sexta-feira recebemos uma agressão, mas quero dizer a vocês que não tememos qualquer ameaça e vamos à luta até o fim por melhores condições de vida dos trabalhadores rurais da Paraíba, doa a quem doer, goste quem gostar, porque entendo que é melhor morrer na luta do que morrer de fome. Trabalhadores de Sapé, os poderosos de Alagoa Grande estão nos perseguindo, denunciei-os ao Ministério do Trabalho, denunciei-os à polícia onde mostramos a realidade e os desmoralizei com fatos incontestáveis junto ao delegado de polícia. Fiquem certos trabalhadores que não fugimos da luta. É mais fácil vocês saberem que morremos do que fugimos correndo (BARBOSA, 1984, p.43).

Margarida Maria Alves, indubitavelmente, já tem lugar assegurado na história, mas não se pode deixar de compreender o papel mítico que lhe é atribuído. A construção do mito Margarida Maria Alves, ao contrário daqueles referentes aos deuses da mitologia grega, que "... tinham forma, virtude e defeitos humanos" (ARRUDA; PELLETI, 2002, p.57), prima por uma atribuição de perfeição, no que se refere à prática sindical.

Um dos grandes sonhos de Margarida Maria Alves, além do sindicato, era ver a implantação da reforma agrária, em sua região. Somando-se a esse sonho, ela desejava que todos os trabalhadores rurais conquistassem o direito de terem a carteira de trabalho assinada, férias, 13º salário, jornada de oito horas de trabalho, moradia, entre outros.

Sendo presidente do Strag e vendo o trabalhador rural ser explorado dia após dia, Margarida Maria Alves decide travar uma verdadeira batalha com os latifundiários, detentores do poderio econômico e político da região, entrando com várias ações na justiça do trabalho contra eles.

A atitude da líder sindical despertou o ódio dessas pessoas, que não tardaram a dar uma resposta à ação da sindicalista. Agressões verbais e físicas, bilhetes ameaçadores, passaram a fazer parte do cotidiano dos trabalhadores, dando início ao período de terror que se intensificou com perseguições e ameaças de morte.

Mesmo com as ameaças de morte, Margarida Maria Alves não deixou, em nenhum momento, de prosseguir com o trabalho que exercia no sindicato. Muito pelo contrário, ela intensificou, ainda mais, sua ação sindical. Em seus discursos, em rádios, praças e nas reuniões do sindicato, Margarida relatava as ameaças que recebia, dizendo não temê-las e, ainda, encorajava os trabalhadores que não eram filiados ao sindicato a fazê-lo e exigir seus diretos.

A frase: "É melhor morrer na luta do que morrer de fome", que ficou conhecida em todo o país, tornou-se marca registrada nos discursos de Margarida Maria Alves, além de exemplificar muito bem a coragem que ela tinha, não temendo a nenhum tipo de ameaça, nem mesmo as de morte, que vinham de pessoas com um vasto histórico de violência e assassinatos, contra trabalhadores ou qualquer pessoa que contrariasse seus interesses.

Essa coragem de Margarida Maria Alves e a vontade de transformar a vida dos trabalhadores rurais daquela região. Conforme Camargo em referência à Ferreira (1994, p. 90), "talvez seja o instrumento mais poderoso para entender essa estranha cumplicidade que a política produz com extrema competência, que é a capacidade de transformar, como se fosse um forno ou uma usina, o interesse público em interesse privado, e vice-versa." Ainda segundo o autor, "esta também é a dialética desse processo que tanto intriga os políticos, uma vez que a política é uma atividade que necessariamente tem a ver com a legitimidade e com o poder, com a força" (FERREIRA, 1994, p.90).

Nesse sentido, a memória popular vai nos oferecer, através de entrevistas, elementos fundamentais para compreendermos as causas que levaram Margarida a acreditar que a união com os "protagonistas" do cenário político, lhe renderia bons frutos para sua causa, assim como os efeitos dessa união. Por outro norte, a atitude de Margarida foi reverberada pelo Partido dos Trabalhadores nas eleições presidenciais.

Para chegar à Presidência da República, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva teve que flexibilizar o discurso e se unir aos detentores do poder econômico e político. Essa atitude não provocou a morte física, mas abriu feridas que deixaram marcas profundas na história da legenda e cicatrizes na alma de alguns atores, como o ex-presidente Lula e a ex-presidente Dilma Rousseff.

Ao se unir ao grupo político dos patrões latifundiários, Margarida diferente do ex-presidente Lula, não flexibilizou o discurso e imaginou que teria mais vez e voz para reivindicar os direitos dos trabalhadores, que conseguira mais apoio para as ações sindicais e para as *benesses* que ajudariam os homens e mulheres do campo como, por exemplo, remédios, ambulâncias e consultório odontológico. De fato, momentaneamente isso lhe foi ofertado, porém por um preço muito alto.

Com o PT não foi diferente, Lula conseguiu se eleger pela primeira vez nas eleições de 2002 e teve como vice, o empresário José de Alencar (PL) e foi reeleito em 2006, permanecendo na presidência até primeiro de Janeiro de 2011. O petista conseguiu finalizar seus dois mandatos com alguns arranhões, que não vamos aprofundar aqui, mas com uma alta popularidade.

O PT elegeu a sucessora de Lula nas eleições de 2010, a ex-ministra da Casa Civil e Minas de Energia Dilma Rousseff, a primeira mulher a assumir o posto mais alto do poder político do País. Mas, para isso, precisou ampliar as alianças políticas e fortalecer o partido que fora seu opositor de longas datas: o PMDB. Dilma Rousseff teve como vice, o pemedebista Michel Temer.

A petista terminou o primeiro mandato e se reelegeu em uma disputa acirrada, mas não conseguiu governar e assim, como Margarida recebeu "o tiro de 12" em seu mandato e foi deposta do cargo com o apoio maciço dos seus aliados de outrora, inclusive o PMDB, como um dos articuladores de sua queda.

Seja na política sindical ou partidária, para se conseguir governar é preciso fazer alianças para alcançar o poder. No primeiro caso, com os trabalhadores da classe representados pelo partido. No segundo, com partidos que tenham o mesmo viés ideológico e com aqueles que tenham musculatura política e ainda, com as pessoas com capilaridade financeira. Aí nascem as contradições em prol da busca pelo poder.

Para Bobbio, 1983, "O Poder social não é uma coisa ou a sua posse: é uma relação entre pessoas." (BOBBIO, 1983, p. 944). Já Hobbes divide o poder em natural e instrumental sendo que o primeiro "é a eminência das faculdades do corpo ou do espírito; extraordinária força, beleza, prudência, capacidade, eloquência, liberalidade ou nobreza" (HOBBES, 2008, p.70). Já os poderes instrumentais são entendidos como:

> Os que se adquirem mediante os anteriores ou pelo acaso, e constituem meios e instrumentos para adquirir mais: como a riqueza, a reputação, os amigos, e os secretos desígnios de Deus a que os homens chamam boa sorte (HOBBES, 2008, p.70).

Nota-se que Margaria Maria Alves lutava pelo poder de ter poder para lutar contra os opositores sindicais. As armas que usou nessa batalha foi a princípio, o convencimento, a eloquência e a persuasão. Ela tratou de conscientizar os trabalhadores de que eles

tinham direitos, mostrando-lhes quais, e que a classe precisava se impor perante os patrões, por meio da justiça do trabalho, para conseguir alguma coisa do que lhes eram assegurados pela legislação trabalhista.

No trilhar da luta pelo direito de ter direitos e na busca de poder ter poder, Margarida viu a oportunidade na política de unir forças com o candidato ao governo do Estado, Wilson Braga (PDS) que era o candidato de quem detinha o poderio econômico e ditava as regras na região. Não havia espaço para a sindicalista e para os ideais que ela defendia nesse bloco, tanto que a ela restou o direito de não ter direito algum, nem mesmo o da vida. Margarida sabia do risco que corria, mas mesmo assim, pagou para ver o resultado dessa união.

3 OS BASTIDORES DAS ELEIÇÕES DE 1982

A cidade de Alagoa Grande era no período das eleições de 1982, hegemonizada pelos latifundiários e usineiros que compunham o *Grupo da Várzea* liderado por Agnaldo Veloso Borges, proprietário da Usina Tanques, líder político da região e ligado ao PDS. Ele tinha muita influência na eleição de deputados estaduais e prefeitos de cidades vizinhas. Exercia também, grande influência na eleição do governador do Estado.

Para demonstrar a influência de Agnaldo Veloso Borges na política paraibana, é relevante expor um fato ocorrido em abril de 1962, quando o líder das Ligas Camponesas da cidade de Sapé, no estado da Paraíba, João Pedro Teixeira, marido de Elizabete Teixeira, foi assassinado com cinco tiros de fuzil em uma emboscada na estrada que liga Sapé a Café do Vento.

Um sargento e dois soldados da Polícia Militar da Paraíba foram apontados como autores materiais do crime. Presos, confessaram seus envolvimentos e delataram os latifundiários integrantes do *Grupo da Várzea,* Aguinaldo Veloso Borges e Pedro Ramos Ribeiro Coutinho, como os mandantes do assassinato.

Na época, Agnaldo Veloso Borges era sexto suplente de deputado estadual, pela coligação Nacionalista Libertadora, composta pela União Democrática Nacional (UDN) e pelo Partido Liberal (PL). Para que ele não fosse preso, o deputado da coligação, Wilson Braga, licenciou-se do cargo, abrindo assim, uma vaga na Assembleia Legislativa para o suplente, que assumiu e também se licenciou.

A mesma atitude foi tomada pelos demais suplentes. E, em uma sucessão combinada de posse e pedidos imediatos de licença de todos os suplentes, chegou à vez de Agnaldo Veloso Borges, que assume definitivamente o cargo e ganha imunidade parlamentar. Era a alternativa *perfeita* e até certo ponto, legal, embora reprovável do ponto de vista ético e moral, para livrar Agnaldo Veloso Borges, de uma provável condenação. Assim, "Aguinaldo caracterizou sua impunidade e o poderio agroindustrial, dando um golpe branco[92] que desmoralizava o Poder Legislativo e o Poder Executivo" (BENEVIDES, 1985, p. 138).

Nas eleições para governador na Paraíba, em 1982, três candidatos disputavam a vaga: Antônio Mariz, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Wilson Braga pelo PDS, antiga Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido oficial da Ditadura

[92] Golpe branco é um neologismo utilizado para referir-se a uma suposta conspiração ou trama que tem por objetivo a tomada do poder do Estado de modo a operar uma troca da liderança política sem o uso de violência, empregando meios parciais ou integralmente legais. É um termo atribuído ao cientista político estadunidense Gene Sharp. Tem sido empregado por adeptos de governantes populistas, geralmente da América Latina, destituídos de forma controversa após impeachment (https://pt.wikipedia. org/wiki/Golpe_branc).

Militar e Derly Pereira, pelo PT, um partido novo, de esquerda, que surgia com o principal objetivo de defender os trabalhadores.

Na época, os candidatos buscavam apoio nas cidades do Estado, prática comum em eleições em nível estadual. Na cidade de Alagoa Grande, o candidato do PDS, Wilson Braga, teve total apoio de Aguinaldo Veloso Borges e, nem poderia ser diferente, tendo em vista que Braga na década de em 1960, ofereceu apoio integral ao fazendeiro ao pedir licença do cargo de deputado estadual, abrindo a vaga para uma sucessão de renúncias até chegar à vez de Aguinaldo assumir, ganhar imunidade parlamentar conferida pelo cargo de Deputado Estadual e não responder pelo homicídio de João Pedro Teixeira. Wilson Braga também contou com o apoio do grupo do prefeito da época, João Bosco Carneiro, que era opositor do Grupo da Várzea e, também, combatia a ação sindical de Margarida Maria Alves.

O trabalho de Margarida Maria Alves, frente ao sindicato, vinha se destacando a cada dia, e ela se consolidava, ainda mais, como uma grande liderança sindical. O ex-dirigente do PT, na Paraíba, Wanderlei Amado, em seu depoimento para o vídeo documentário: *Uma Flor na Várzea*, disse que Margarida Maria Alves, "era a cara do PT, e, se o partido precisava de um rosto, era o dela." Mesmo sem querer misturar o trabalho sindical com a política, Margarida apresentava em sua atuação o mesmo viés ideológico do partido que estava nascendo, daí os dirigentes do PT verem nela a pessoa ideal para disseminar a legenda em Alagoa Grande e em seguida estadualizar o partido e seu próprio nome com uma possível candidatura.

Mas, de acordo com a ex-funcionária do sindicato e amiga da sindicalista, Carmelita Pedrosa, "ela (Margarida) não via como misturar política e o sindicato e o sonho de Margarida era o sindicato". Se de um lado, a líder sindical tinha o sonho de defender os direitos dos trabalhados com unhas e dentes por meio do sindicato, por outro viu a oportunidade dessa ajuda chegar da forma mais rápida e possivelmente angariar mais recursos para sua causa por meio da política. Diante dessa situação, talvez, tenha se deixado "seduzir" pela promessa de uma abertura maior em busca de benéficos para os trabalhadores rurais.

Já o viúvo de Margarida Maria Alves, Severino Cassimiro, atribui o não envolvimento do sindicato com a política a uma orientação do ex-dirigente sindical e ex-presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva que, na época, em uma reunião com os dirigentes sindicais, na cidade de Guarabira, no Brejo paraibano, teria recomendado que os sindicatos não se envolvessem na política para não atrapalhar o trabalho sindical.

Não se sabe se Margarida não seguiu a recomendação do ex-presidente Lula, que a época era apenas sindicalista, pois não ficou claro na fala de Severino Cassimiro, o ano dessa reunião em Guarabira. Por outro norte, subtende-se que deva ter ocorrido antes da fundação do Partido dos Trabalhadores que foi em 10 de agosto de 1980, daí a justificativa para a orientação.

Por esse prisma, questiona-se quem mudou de ideia e não mais seguiu essa orientação? Lula fundou o PT e entrou para a política. Margarida continuou a atuação sindical e relutou a se filiar ao Partido dos Trabalhadores. No entanto, ao se filiar apoiou os algozes não só da sua luta sindical, mas do partido ao qual era filiada e defendia os mesmos ideais que ela.

Considerando as informações relatadas pelo viúvo de Margarida, o fato dela não só ter apoiado, mas também ter subido no palanque de Wilson Braga foi devido a uma garantia de ter vez e voz no que dizia respeito à cobrança do cumprimento dos direitos dos trabalhadores rurais e por melhorias para o sindicato. Mas, de que forma isso iria

acontecer se os seus inimigos políticos e sindicais de Margarida estavam no mesmo palanque?

Com a grande liderança que Margarida Maria Alves tinha, não só no sindicato de Alagoa Grande, como também nas cidades circunvizinhas, ela passou a ser cortejada pelos partidos políticos, inclusive, pelo PT, que conseguiu fazer com que ela se filiasse a legenda.

Vanderlei Amado foi uma das pessoas que se deslocou de João Pessoa, capital da Paraíba, para a cidade de Alagoa Grande, com o intuito de convencer a sindicalista a se filiar ao partido. Ele conta em seu depoimento para o documentário, que foi muito difícil conseguir a filiação de Margarida Maria Alves. "Ela se mostrava muito resistente com esse fato, mas dizia que quem daria a última palavra seria o seu esposo." Depois de muita conversa com os dois e, com a promessa de uma futura candidatura de Margarida Maria para deputada estadual, pelo partido, é que ela assinou a ficha de filiação do PT, relata Vanderlei Amado.

Mesmo filada ao Partido dos Trabalhadores e não querendo envolver o sindicato com a política, Margarida Maria Alves expressava o pensamento de que, "para o sindicato desenvolver um bom trabalho, tanto fazia que seus dirigentes estivessem ou não filiados a algum partido político" (BARBOSA, 1984, p. 40), mas advertia que o sindicato devia manter total independência dos partidos, porém, "... em momento de eleição, poderia até recomendar as bases aos candidatos que considerasse melhor para os trabalhadores" (BARBOSA, 1984, p. 40). Para Margarida, a melhor forma de os trabalhadores conseguirem êxito nas suas reivindicações era se unindo.

Observa-se uma grande contradição na fala de Margarida que deixa os dirigentes sindicais livres para se filiar a qualquer partido político, ao mesmo tempo em que resguarda a independência do sindicato, mas que em momentos de eleição pode-se recomendar as bases que votem nos candidatos que for considerado melhor para o trabalhador. Porém, ao apoiar Wilson Braga e o grupo que combatia o que era oferecido de melhor para os trabalhadores rurais que buscavam abrigo no sindicato? Em alguns de seus discursos no sindicato ou fora dele, fazia a seguinte recomendação:

> Trabalhadores, vamos nos unir e pedir [...] uma reforma agrária neste país, porque ela é uma lei [...] vamos lutar pelo cumprimento dela que precisa ser levada à Assembleia Legislativa, a Câmara Federal, aos homens que demonstrem ser amigos do povo (BARBOSA, 1984, p. 61).

Percebe-se que Margarida Maria Alves tinha plena consciência de que a categoria precisava estar unida e buscar apoio político par dar visibilidade a luta dos homens e das mulheres do campo, aglutinar forças para além do sindicato e tentar enfrentar o poderio econômico dos latifundiários, pois aquela *guerra* não se travava apenas em prol do cumprimento dos direitos dos trabalhadores rurais, mas também pelo direito de sobrevivência e do direito de se manter vivo.

O grande problema é que os latifundiários com quem a sindicalista travava essa batalha tinham aliados no Poder Legislativo estadual, federal e no Poder Executivo e em várias esferas do estado da Paraíba e muitas vezes ditavam as regras nesses ambientes quantos os assuntos diziam respeito a eles. Nesse sentido, Haesbaert (2006, p. 121) destaca que "[...] o território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou o controle político-econômico do espaço e suas apropriações simbólicas, ora conjugadas e mutuamente forçadas, ora desconectadas e contraditoriamente articuladas".

Margaria Maria Alves sabia onde deveria reivindicar o cumprimento das leis, assim como tinha um pensamento formado sobre os políticos que só apareciam de eleição em

eleição para ludibriar os eleitores. “1982 vem aí e irá aparecer muito Papai Noel do céu dizendo que vai resolver os nossos problemas”. (BARBOSA, 1984, p. 61).

Nessa declaração, Margarida demonstra ter maturidade política para não se deixar ludibriar por promessas falsas dos políticos que garantem tudo para conquistar os votos dos eleitores e não cumprem nada. Através dessa fala, a sindicalista deixa claro que os trabalhadores devem votar de forma consciente e analisar quem realmente estaria do lado deles. Porém, ela mesma se contradiz ao apoiar o candidato do grupo que ela combatia. Nesse momento, se fez o discurso da conveniência.

Nesse prisma, Foucault (1999, p. 25) explica que: “A conveniência é uma semelhança ligada ao espaço na forma de “aproximação gradativa”. É a ordem da conjunção e do ajustamento.” Sendo que, a estratégia de sobrevivência sindical traçada por Margarida de aproximação do grupo que ela combatia, foi uma “manobra política” muito arriscada, pois colocou a prêmio, a vida dela em um jogo perigoso de estratégias equivocadas e discursos contraditórios e complexos.

4 MARGARIDA: UMA LIDERANÇA COMPLEXA

Margarida Maria Alves buscava obter, tanto no sindicato quanto fora dele, o que havia de melhor para os trabalhadores. Procurava apoio para que o sindicato tivesse uma farmácia com vários medicamentos, dentista, e até uma ambulância, através do Deputado, do PDS e sobrinho de Aguinaldo Veloso Borges, Edme Tavares.

De acordo com Vanderlei Amado, na hora de Margarida receber alguma doação, desde que fosse para ajudar o trabalhador, “ela não tinha nenhum escrúpulo em aceitar.” Atitude muito arriscada para uma líder sindical do naipe dela e em um cenário em que os possuidores do poderio econômico exterminava seus adversários de forma violenta, pois se essas pessoas estavam *ajudando*, com certeza, iriam querer algo em troca.

Vinculada ao PT e externando esse pensamento, nas eleições de 1982, Margarida Maria Alves assume uma postura contrária à sua ação sindical, no momento em que resolve apoiar a candidatura de Wilson Braga (PDS), que confirma esse apoio reconhecendo-a como uma grande líder que ajudava muito em sua campanha, porque ele dava muito apoio ao trabalho que ela realizava.

Severino Cassimiro relata no vídeo documentário *Uma flor na Várzea* que ela apoiou a candidatura de Wilson Braga, para ter o direito de falar e defender o trabalhador. Mas, de que forma, se o *Grupo da Várzea*, que era o principal combatente da sua ação sindical e de onde partiam as ameaças de morte a ela, também o apoiava? A impressão que se tem é que tratava-se de um grande jogo de quebra-cabeças, porém as peças não se encaixam; ou seria um jogo de xadrez, em que as peças do tabuleiro eram mudadas de lugar, conforme a conveniência dos jogadores, demonstrando o poder e a liderança que possuía? Talvez a única pessoa capaz de responder a essas questões seja a própria Margarida que levou um xeque-mate e não vive mais, pois pagou com a vida o preço de entrar em um jogo em que ela era o alvo mais fácil e frágil.

Margarida Maria Alves chegou até a subir no palanque do grupo, fato esse confirmado pelo atual presidente do Strag, Wamberto Silva, mais conhecido como Beto do sindicato, e também pelo ex-secretário do sindicato, José Horácio, por Carmelita Pedrosa e pelo acusado de ser o mandante do seu assassinato, José Buarque de Gusmão Neto, o Zito Buarque.

Na época, a sede do sindicato mantinha uma aparência de neutralidade, mas as subsedes eram verdadeiros comitês eleitorais, com distribuição de brindes e santinhos, afirma Vanderlei Amado. Essa atitude de Margarida Maria Alves levantou várias

indagações: Filiada a um partido que tinha como proposta o que ela plantava no sindicato: a defesa intransigente dos diretos dos trabalhadores, e tendo candidato próprio, por que ela resolve apoiar o candidato que tinha total apoio do Grupo da Várzea e queria vê-la fora de cena?

Nesse momento, Margarida Maria Alves assume a sua mais forte e inexplicável contradição política e talvez a única. Carmelita Pedrosa atribui essa atitude a uma "falta de consciência no momento". Já José Horácio, que não apoiou essa atitude, tenta justificar com um "momento de fraqueza" da sindicalista. O viúvo diz que ela apoiou o candidato do PDS para ter o direito de falar e reivindicar os direitos dos trabalhadores.

Sem pretender fazer nenhum juízo de valor, em relação ao que levou Margarida assumir uma posição política contrária dessa magnitude, faz muito sentido desses depoimentos acima, o depoimento do viúvo da líder sindical, de modo que, se essa versão fosse de fato confirmada em vida pela própria, poderia se afirmar que a mesma pode ter sofrido algum tipo de ameaça, caso se recusa-se a apoiar o candidato Wilson Braga. Isso pode revelar, inclusive, um traço marcante na personalidade de Margarida e na defesa dos trabalhadores rurais, uma espécie de sacrifício pessoal em nome da luta sindical, pode ser a explicação para a postura contraditória dela.

O discurso de Margarida se assemelhava aos dos mártires. Como exemplo podemos citar a frase que ficou bastante conhecida e se se tornou como a marca de sindicalista: "é melhor morrer na luta do que morrer de fome". Esse discurso passou a ser questionado quando ela subiu no palanque político dos seus inimigos de classe. A esse respeito, Foucault (1970, p.10), preleciona: "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar." Ainda segundo o autor, "O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos." (1970, p.49). Resta saber qual era a verdade ou verdades de Margarida e o momento em que eram utilizadas.

Segundo o advogado Júlio César Ramalho, "Margarida vivia intensamente suas contradições. Se, de um lado, distinguia bem o inimigo - o latifúndio - e travava com ele uma luta sem quartel, por vezes, confundia-se ao analisar determinadas conjunturas políticas". (BARBOSA, 1984, p.138). Essa confusão é marca registrada de grandes líderes sindicais, pois, eles vivem em eterno conflito: ceder aos caprichos do poder ou travar com ele, uma relação de disputa no campo das vaidades. Sem falar que, normalmente as lideranças sindicais da época vivida por Margarida, eram muito assediadas.

Nessa perspectiva, Raffestin (1993, p.156) afirma que "esses atores não se opõem; agem e, em consequência, procuram manter relações, assegurar funções, se influenciar, se controlar, se interditar, se permitir, se distanciar ou se aproximar e, assim criar redes entre eles". A questão é saber se Margarida Maria Alves tinha consciência ao assumir um posicionamento contraditório de que fazia parte de um jogo extremamente perigoso que lhe renderia a própria vida.

Por outro lado, os detentores do poderio econômico sabiam o que queriam e como alcançar seus objetivos. Dessa forma, aceitavam estar no mesmo grupo político de Margarida, pois isso lhes trariam mais bônus do que ônus. Eles ditavam as regras por meio de uma vigilância tal qual um *panótipo*[93] que a sindicalista não conseguia enxergar,

[93] Panóptico é um termo utilizado para designar uma penitenciária ideal, concebida pelo filósofo utilitarista e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785, que permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados. Bentham. (https://www.sabedoriapolitica.com.br/ products/o-panoptico/).

exercer e tão pouco decifrar o lugar de sujeito que fora imposto para ela por aqueles que em dado momento, Margarida combatia, e em outro, fortalecia politicamente.

4.1 Margarida: Uma Traidora?

Os dirigentes do PT, ao tomar conhecimento do apoio de Margarida Maria Alves ao candidato do PDS, Wilson Braga, chegaram a pedir a expulsão dela do partido. Já o Centru pediu o seu afastamento da direção do órgão.

Ao mesmo tempo em que fazia campanha para o candidato do *Grupo da várzea*, subindo em seus palanques, Margarida continuava com o mesmo vigor, movendo ações trabalhistas contra as pessoas que ela estava apoiando politicamente. Esse fato agravava, ainda mais, a situação dela.

O grupo, vendo-a como correligionária, esperava que ela fosse amenizar a sua ação sindical, o que não aconteceu, pois ela continuou com bastante intensidade, inclusive, preparando-se para a campanha salarial, que iria acontecer no ano seguinte.

As pessoas mencionadas acima consideram Margarida Maria Alves uma traidora. O informativo de agosto de 1983, do CENTRU, publica o seguinte: "Margarida, na campanha eleitoral, apoiou os candidatos do PDS e evidentemente o candidato a prefeito do partido... este, após as eleições, derrotado, a ameaçou de morte". Esse apoio, certamente, mudou o rumo da história de Margarida Maria Alves que, de líder sindical destemida, passou a fazer parte da historiografia paraibana e, por que não dizer, da nacional de forma heroica e mítica. Mesmo sabendo dos riscos que corria, ela se uniu, politicamente, ao Grupo da Várzea, deixando clara sua postura política contraditória, como líder sindical e como correligionária política do grupo. Foi essa escolha política feita por ela, que causou muita perplexidade à época ao ponto de ser chamada de traidora.

Traidora dos trabalhadores ou do grupo político que recebeu seu apoio? Se, de um lado, ela lutava pelos direitos dos trabalhadores, arriscando a própria vida, alertando-os, inclusive, sobre a prepotência do *Grupo da Várzea* e de políticos que só procuravam os trabalhadores em tempo de eleição, de outro, ela se uniu politicamente a esse grupo, fortalecendo-o ainda mais e, ao mesmo tempo, continuou com sua ação sindical que atingia, principalmente, seus correligionários. Pode-se dizer, então, que, até como uma suposta traidora, Margarida Maria Alves apresentava uma grande complexidade.

Carmelita Pedrosa relata que, se Margarida Maria Alves não tivesse tomado essa atitude, talvez, ela não tivesse chegado à "morte tão rápido". Esse pensamento pode ser reforçado com a seguinte observação: desde o tempo em que Margarida passou à frente do sindicato (1973-1983), apesar das ameaças que recebia, após esse episódio, elas se intensificaram ao ponto de serem concretizadas, menos de um ano depois das eleições, de forma brutal: assassinada, na porta da casa onde residia, com um tiro de espingarda calibre 12, cheia de pregos enferrujados, a queima roupa, no rosto.

5 O MITO MARGARIDA: HEROÍNA OU SANTA?

"Heroína ou santa? Na cidade de Alagoa Grande, Margarida era as duas coisas." É com essa frase que o apresentador do programa da Rede Globo, Linha Direta, Marcelo Rezende, inicia o programa em agosto de 1999, que aborda o *Caso Margarida*. Já o livro "A mão armada do latifúndio. Margarida: quantos ainda morrerão?", escrito pelo jornalista Sebastião Barbosa, na apresentação feita pelo ex-deputado do Partido Socialista Brasileiro (PSB), José Joffilly, atribui a Margarida Maria Alves a "inesgotável tenacidade dos santos e dos heróis".

Conforme mencionado anteriormente, utilizou-se como recurso analítico para este artigo, de algumas entrevistas concedidas para o documentário: *Uma Flor na Várzea*, por compreender que referendava outros dados coletados em outras fontes. Sendo assim, seguindo o entendimento de Vilanova apud Ferreira (1994, p. 55), "as entrevistas tendem a indicar os pontos cruciais que prejudicam a independência ou a liberdade; ou apontam os bloqueios das consciências, ou sublinham o que mais dói." Essas entrevistas ofereceram elementos para compreender os acontecimentos da eleição de 1982, como também direcionaram para a forma como foram construídos esses fatos. A partir de agora, serão mostrados trechos das entrevistas feitas com alguns atores.

José de Arimatéia Alves, filho de Margarida, em suas declarações para o documentário, *Uma Flor na Várzea,* diz que Margarida Maria Alves foi um exemplo de vida, humanamente falando, "porque o maior exemplo, de todos os tempos, foi Jesus Cristo, mas, do tempo de Cristo para cá, Margarida foi um grande exemplo." Ainda no documentário, a ex-assessora do Centru, Neide Miele, resume a pessoa da sindicalista à síntese de um ser humano completo.

Não se pode negar que Margarida Maria Alves abraçou uma causa nobre, por ter perdido a vida em prol da causa que defendia. Uma pessoa com uma postura digna de todo o respeito. Não se pode deixar de destacar também a coragem dessa mulher, sobretudo, no contexto em que ela se encontrava, onde imperavam o medo, a submissão, a exploração dos trabalhadores e uma cultura totalmente machista.

Cultura machista essa, ratificada pelo próprio perfil do público alvo do sindicato, presidido por ela, no caso em questão, os trabalhadores rurais, cuja maior parte dos afiliados era constituída por homens. Nesse ponto, cabe ressaltar que durante muito tempo, às mulheres foram reservados apenas o espaço doméstico, os cuidados com a casa, esposo e filhos. Poucas mulheres ousaram romper com esse papel histórico e cultural a elas reservado e, Margarida foi uma delas.

Como se não fosse suficiente essa ruptura com um elemento de ordem patriarcal, Margarida desafiou o poderio econômico de pessoas que retiravam de cena, com tiros de espingarda calibre 12, quem os incomodava.

Seria uma incoerência não expor e nem reconhecer essas qualidades de Margarida Maria Alves, mas também não podemos vendar os olhos, ao ponto de não querer enxergar que ela, apesar de ter essas virtudes, foi uma mulher comum, que cometeu erros e teve acertos. Dentre os acertos, podemos mencionar: a sua luta incessante pela aplicação dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais; a busca pela Reforma Agrária; a denúncia da situação do homem do campo; a busca de uma estrutura sindical que oferece serviços de saúde e medicamentos aos trabalhadores e também o acesso à Justiça.

Em trecho do documentário *Uma questão de terra*, de direção de Manfredo Caldas, Margarida Maria Alves relata que "a situação aqui não é boa não. Não é boa, porque o trabalhador rural além de não ganhar salário, também não tem terra, porque a terra que sobra para o trabalhado rural é lá em cima aonde o boi tem preguiça de ir". Foi com esse discurso que a sindicalista foi ganhando a confiança dos trabalhadores, a antipatia dos populares e o ódio dos fazendeiros. Em outro trecho, Margarida define qual o papel de um bom sindicato:

> Um sindicato bom era aquele que defende o trabalhar, que orienta o trabalhador, aquele que diz o direito que ele tem, a legislação agraria, a legislação trabalhista, que leva os problemas para justiça, que não tá sendo apontado como ameaça, porque aqui em alagoa Grande já tamos recebendo ameaça, eu já recebi ameaça, ainda ontem recebi ameaça,

> colocaram o carro em cima de mim. Tudo isso, são coisas que pressionam a gente, mas a gente vai levando até quando Deus quiser e os trabalhadores (CALDAS, 1988).

Quantas lideranças populares foram exaltadas pela *história oficial* e, depois, descobriram-se atos falhos que, muitas vezes, revelavam interesses subjacentes à sua conduta. Esse não é o caso de Margarida Maria Alves, mas se observa que lhe é atribuído um papel mítico na história, intocável e inquestionável.

Talvez nem heroína e nem santa, mas uma liderança complexa. Na verdade, Margarida Maria Alves não era bem vista pela população de Alagoa Grande, muito pelo contrário, era tida como a criadora de vários problemas com os usineiros da região que, para a sociedade, eram criadores de emprego e renda. Carmelita Pedrosa afirma que ela era querida pelos trabalhadores, mas, pelo resto da população, não.

Durante as gravações do documentário, *Uma Flor na Várzea*, na cidade de Alagoa Grande, foram feitas tentativas de entrevistar alguns populares que na ocasião passavam na rua. No entanto, quando o nome de Margarida Maria Alves era mencionado, sobretudo, para as pessoas mais antigas, elas não comentavam nada, e até, desviavam-se, dizendo que estavam com pressa.

Um rapaz chegou próximo da câmera e perguntou se aquele trabalho era sobre Margarida Maria Alves, ao responder afirmativamente, então ele desabafou: "Ela era muito bocão, morreu porque falava demais." Era dessa forma que ela era vista na cidade em que nasceu e em que travou a luta em defesa dos trabalhadores.

É certo que esse pensamento não é comungado pela totalidade da população da cidade, mas, boa parte das pessoas acompanha dessa opinião, com exceção daquelas que, na época, participavam de movimentos sociais que apoiavam o trabalho de Margarida Maria Alves e os trabalhadores.

Como não foi possível entrevistar os populares "não trabalhadores rurais" da época, não há como afirmar que essa seja a opinião da maioria das pessoas da cidade. Talvez, a opinião de alguns esteja relacionada com o fato de Margarida ser uma mulher à frente do seu tempo, que desafiou os latifundiários em meio a uma sociedade machista, escravocrata e patriarcal. Também é possível que o comportamento de moradores de Alagoa Grande no tocante a sindicalista tenha relação com a política coronelista e assistencialista da época, pois muitos moradores recebiam ajuda dos políticos da Várzea, como uma espécie de "cala boca" dos desmandos por eles (políticos) praticados e na visão deles Margarida poderia ter prejudicado essa prática.

6 CONCLUSÃO

Em novembro de 1982, o candidato do PDS, Wilson Braga, é eleito governador do Estado da Paraíba. Devido a isso, o *Grupo da Várzea* se fortalece ainda mais. Em agosto do ano seguinte, Margarida Maria Alves é assassinada, na porta da casa, onde residia, com um tiro de espingarda calibre 12, no rosto. Aguinaldo Veloso Borges e seu genro, José Buarque de Gusmão Neto, o Zito Buarque, foram apontados como os mandantes do crime.

Na época, como governador do Estado, Wilson Braga tinha todo o aparato para apoiar a apuração, a investigação e a punição dos culpados do crime. Mas, o que realmente aconteceu foram falhas e mais falhas, num processo considerado como uma farsa, em que inocentes foram presos e apontados como criminosos, enquanto os verdadeiros culpados continuavam soltos e impunes.

Na época, as manchetes de vários jornais do Estado destacavam o empenho que o governador do Estado, Wilson Braga, estava tendo para que os culpados fossem presos e punidos. O próprio Braga, em depoimento para o vídeo documentário, *Uma Flor na Várzea*, relata que o governo do Estado teve empenho e interesse, e o "que pôde fazer fez", para que os culpados fossem punidos.

Já o advogado de defesa da família de Margarida Maria Alves, Antônio Barbosa, afirma que não havia vontade política de fazer uma apuração mais intensa, por meio da qual fossem apontados os culpados, porque esses tinham um poder político muito grande, e o Governo do Estado era seu aliado.

Em *Uma Flor na Várzea*, Wilson Braga reconhece que era difícil investigar o crime, devido ao poder político e econômico do Grupo da Várzea. O viúvo José Cassimiro não acredita que Braga tenha se esforçado para que os culpados fossem presos e respondessem pelo crime e declara: "se ele deu algum apoio, esse só pode ter sido rezando". Já Wamberto Silva, conhecido por "Beto do sindicato" questiona qual era o interesse que o Governo do Estado tinha em investigar o crime e afirma que o grupo era aliado do governo, e, "para eles, interessava uma Margarida morta". Até mesmo porque tinham a certeza da impunidade.

Os relatos de populares e os jornais da época relatam que foram apontados como autores materiais do crime os irmãos Amaro e Amauri José do Rego e o policial militar Bethânio Carneiro dos Santos. O último, pistoleiro e matador de aluguel. Os irmãos nunca foram encontrados e foram julgados sempre à revelia. Acredita-se em queima de arquivo.

O mesmo aconteceu com Bethânio Carneiro dos Santos, apontado como autor do disparo que matou Margarida Maria Alves, mas com um diferencial: ele foi preso em 1990, em Pernambuco, transferido para João Pessoa, mas, em nenhum momento, foi apresentado para responder pelo assassinato de Margarida Maria Alves. Bethânio ficou preso no Presídio do Roger. Seu processo encontra-se na instituição, mas alguns funcionários negam a existência do mesmo, como também da sua passagem pelo presídio.

Em conversa com o Diretor da Penitenciária, Capitão Janderlan Nascimento da Costa, no período de produção do documentário, o mesmo apresentou o processo, leu as informações ali contidas, mas não permitiu nenhum tipo de cópia de qualquer página do processo ou leitura que não fosse feita por ele, como também, nenhum tipo de gravação da sua fala ou de qualquer outro preso que tivesse dividido a cela com o acusado.

No entanto, afirmou que Bethânio Carneiro dos Santos fugiu pelo portão principal do presídio, no mesmo ano, e, depois da fuga, nunca mais se teve pista do seu paradeiro. Em dado momento, durante a conversa com o Capitão, evidenciou-se que tratava-se de um assunto ainda proibido, que não deveria ser questionado ou ressuscitado.

Margarida Maria Alves foi uma mulher de muita coragem, que perdeu a vida em prol do seu ideal, a defesa dos direitos dos trabalhadores e o cumprimento das leis trabalhistas. Mas, ao mesmo tempo, foi uma liderança complexa, deixando clara essa postura nas eleições para governador, em 1982, ao declarar apoio político ao candidato do grupo, que era contrário à sua ação sindical, ou seja, aos seus inimigos de classe.

A história de Margarida Maria Alves foi construída de forma mítica, intocável e inquestionável, no momento em que os movimentos de esquerda estavam surgindo. A morte dessa líder sindical ganhou dimensão nacional devido à denúncia que foi feita no Congresso de criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em São Paulo, onde ela deveria estar presente, mas deixou de ir para se dedicar à campanha salarial, que iria acontecer no mesmo período.

Na abertura do Congresso, que contou com a presença de jornalistas de emissoras de todo o país, foi anunciado o trucidamento da líder sindical, noticiado em vários veículos

da imprensa brasileira e internacional. Durante uma década, como presidente do Strag, Margarida Maria Alves foi edificando seus ideais e fortalecendo o sindicato. Ela tinha plena consciência e discernimento para distinguir o aliado e o inimigo, como também sabia que os favores feitos por determinadas pessoas, na realidade, eram mesmo uma moeda de troca. Mesmo assim, ela se envolveu numa teia de onde não conseguiu sair com vida. Resta, pois, saber quais os motivos, anseios e desejos que levaram Margarida Maria Alves a ter ideias tão convergentes entre o sindicato e a política.

Após 35 anos do assassinato brutal da primeira mulher a presidir o sindicato de trabalhares rurais de Alagoa Grande e uma das maiores defensoras dos Direitos Humanos da Região, o processo judicial prescreveu devido às inúmeras manobras para adiar o julgamento, Zito Buarque passou três meses preso preventivamente, mas foi absolvido no tribunal do Júri "desprovido de imparcialidade e possíveis autores morreram no decorrer do processo", como aponta reportagem no site do *Centro por la Justicia y el Derecho Internacional* em 18 de dezembro de 2018 e reproduzida em português pelo site Themis, Gênero, Justiça e Direitos em 21 de dezembro de 2018.

De acordo com uma nota pública em homenagem a Margarida Maria Alves, divulgada em 19 de agosto de 2019, pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos "O motorista do Opala-Severino Carneiro de Araújo, *Biu Genésio*, foi morto como "queima de arquivo". Sobre as investigações o documento traz a seguinte informação:

> Entre investigações inconclusas, retomadas, paralisações processuais e adiamentos, de cinco acusados, somente dois foram julgados: Antônio Carlos Coutinho e José Buarque de Gusmão Neto, o Zito Buarque. No entanto, foram absolvidos pelo Tribunal do Júri da Comarca de João Pessoa em 18 de junho de 2001, enquanto os jurados ouviram a sentença de cabeça baixa (NOTA TÉCNICA DO CNDH...2019).

Com relação a Agnaldo Veloso Borges, a nota informa que ele era o principal acusado de ser o mandante do crime, mas, à época do assassinato, declarou que não tinha nenhuma desavença com a líder sindical e, consequentemente, motivos para matá-la, pois Margarida era sua correligionária. A mesma afirmação foi dada por Zito Buarque na Sessão do Tribunal do Júri em João Pessoa, em que foi absolvido em 18 de junho de 2001, após o julgamento ser adiado seis vezes e ter sido realizado sem a presença dos assistentes de acusação, que não puderam participar da sessão, pois estavam na audiência do Massacre de Eldorado dos Carajás no Pará. Eles pediram o adiamento do Júri, mas foi negado, como informa matéria publicada no site do *Centro por la Justicia y el Derecho Internacional*.

Aguinaldo Veloso Borges morreu em 1990 e levou com ele a impunidade pela morte de Margarida. Consta no processo criminal, que só após 12 anos da morte de Margarida Maria Alves, em 1995, o Ministério Público ofereceu denúncia contra os acusados.

Diante desse quadro, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) emitiu quatro recomendações para que o Estado brasileiro cumprisse como consequência da responsabilização da morte de Margarida Maria Alves, dentre elas a indenização à família, mas até o momento nenhuma das recomendações foi cumprida.

O viúvo da sindicalista, Severino Casimiro da Silva faleceu em 23 de agosto de 2013, com 96 anos; exatamente após 30 anos e 10 dias da morte da mulher. José Arimatéia Alves, único filho de Margarida, atualmente mora em um bairro da periferia de João Pessoa. Convive com sérios problemas financeiros e de saúde e está aguardando a indenização

pela morte de sua mãe. “Era para ter saído desde 2017, mas Temer segurou. Estou aguardando” (SIC).

Sem a pretensão de esgotar o tema, dado a sua complexidade, conclui-se que o *Caso Margarida* teve grande repercussão e ainda causa muita inquietação. De fato, sua atuação sindical foi apontada como a principal causa de sua morte. Mas, existem perguntas que ainda não foram respondidas o que sugere-se que novos estudos sejam feitos com vistas a dar continuidade ao que até aqui foi descoberto na esteira dos acontecimentos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sebastião. **A mão armada do latifúndio, Margarida: Quantos ainda morrerão?** João Pessoa, PB: Jornal **A União**. 1984.

BENEVIDES, César Augusto Carneiro. **Camponeses em marcha.** Estudos das Ligas Camponesas Paraibanas (1960-1964). Dissertação (Mestrado em História). Universidade federal do Paraná-UFPR, Curitiba. 1985.

BOBBIO, Norberto, 1909- **Dicionário de política I Norberto Bobbio**, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1lª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.). Vários Colaboradores. Obra em 2v.

CALDA, Manfredo. **Uma questão de terra**. João Pessoa e Rio de Janeiro, 1988, 16mm, COR, 80min, 880m, 24q, documentário.

DENEZ, Cleiton Costa e SILVA Márcia da. **Nas Teias do Território: Análise de Atores, Grupos e Redes de Poder em Ivaiporã/PR**. 2019. ISSN 0104-5490

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **Margarida, Margaridas**: memória de Margarida Maria Alves (1935-1983) e as práticas educativas das mulheres camponesas na Paraíba. Dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Popular da UFPB. João Pessoa: digitada, setembro de 2005.

HOBBES, Thomas. **Leviatã, ou, A matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**; tradução Rosina D´Angina; Consultor Jurídico Thélio de Magalhães -São Paulo: Ícone, 2008.

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso Aula Inaugural no College D'e France**, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970.

FOUCAULT, Michael, **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas; tradução Selma Tannus Muchail- 8ª ed.- São Paul: Martins Fontes, 1999, Coleção Tópicos.

FERRO, Marc. **A história vigiada.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MONTENEGRO, Antonio Torre. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORAES, Marieta (org). **História oral.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

SANTOS, Mislene Maria; ANDRADE Matheus. **Uma Flor na Várzea**: João Pessoa: Top 20, edição. 2005. Contendo 10 horas de gravação.

VESENTINE, Carlos Alberto. **A teia do fato:** Uma proposta de estudo sobre a Memória Histórica, São Paulo: Hucititec, 1997.

Sites acessados:

Sem autoria. **Brasil: CIDH notifica Informe de Mérito en caso de defensora por los derechos de los Trabajadores Rurales de Brasil, Margarida Maria Alves.** https://www.cejil.org/es/brasil-cidh-publica-informe-merito-caso-defensora-derechos-trabajadores-rurales-brasil-margarida**.** Acessado em: 10 set. 2019

Sem autoria. **Após 35 anos, CIDH notifica o Relatório Final de Mérito do Caso da Defensora de Direitos dos Trabalhadores Rurais, Margarida Maria Alves** http://themis.org.br/apos-35-anos-cidh-notifica-o-relatorio-final-de-merito-do-caso-da-defensora-de-direitos-dos-trabalhadores-rurais-margarida-maria-alves/. Acessado em: 10 set. 2019

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Nota Pública em Homenagem a Margarida Maria Alves (05/08/1933-12/08/1983) "É melhor morrer na luta do que morrer de fome!". Mulheres Margarida sem todo o Brasil!** https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/mocoes-e-notas/NotaPblicaemHomenagemaMargaridaAlves.pdf . Acessado em: 10 set. 2019

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM FILMES BRASILEIROS

Eliakin Ramos Moura da Silva

1 INTRODUÇÃO

O ato de educar percorre todo o nosso processo histórico no (e pelo) mundo. Desde cedo, nossos antepassados moldaram instrumentos e ferramentas em seu processo de adaptação e sobrevivência em um mundo de constantes mudanças climáticas e geológicas. Dos frutos gerados pelo ato de educar, reconfiguramos nossas práticas e ações sociais no tempo presente e espaços históricos.

Através da educação, pudemos, ao longo de nosso processo evolutivo, manipular o uso do fogo, construir instrumentos de caça e coleta e, com isso, modificar nossas relações sociais mediante nossa produção material. Nesse sentido, educar é um ato de formação de consciência imbuído de valores e conhecimentos, formais ou não formais, que ampliam nossa capacidade de compreensão sobre o mundo e sobre a própria vida em sociedade.

Nesse sentido, no que diz respeito à educação em Direitos Humanos, ela nos permite compreender o nosso papel enquanto sujeitos históricos de direitos, orientando grupos sociais historicamente escamoteados de seus direitos a se organizarem, de forma ativa, no empoderamento e reparação de suas demandas na (e em) sociedade.

Entretanto, porém, conforme afirma Emir Sader (2007), a educação em Direitos Humanos possui seus limites, tendo esvaziado o seu potencial constitutivo de transformação social através do discurso estereotipado dos direitos humanos como "direito que protege bandidos" em detrimento da figura do "cidadão de bem", discurso esse promovido por grande parte de programas de televisão sensacionalistas, políciais, grupos de milicias e de extermínio. Além deles, a própria fragmentação em torno da ideia de direitos humanos desassociado de outras temáticas, tais como direitos econômicos e sociais, contribuem por esterelizar o conteúdo mais global e inerente dos direitos humanos.

Diante disso, então, consideramos que essa educação em direitos humanos, quando articulada e trabalhada junto ao ensino de história, poderá contribuir como caminho na ampliação e potencialização da efetividade desse tipo de educação, promovendo assim uma produção cultural escolar em coerência com as finalidades propostas pela educação em direitos humanos através de metodologias de ensino ativas e significativas de construção e discussão do saber.

Nesse sentido, a escolha em torno ensino de história, como ponte para a educação em direitos humanos, se deve por vários motivos. Em primeiro lugar, o ensino de história, enquanto componente educacional do currículo escolar concebe aos estudantes o potencial para sua tomada de conhecimento e, consequentemente, conscientização de sua importância, enquanto futuros cidadãos.

Os conhecimentos sobre a história do seu país, sobre as relações históricas, sociais, culturais e econômicas, uma vez oportunizados através do ensino de história, são extremamente importantes na questão da formação da criticidade dos discentes e de seu essencial papel na sociedade como sujeitos históricos de direitos.

É através do próprio ensino de história que entendemos a força do movimento estudantil no curso da história de nosso país, com manifestações contra o regime militar até o atual corte de verbas das Universidades e instituições públicas federais. Certamente que essas manifestações históricas do movimento estudantil não vieram de cima, como

dádiva celestial, mas, antes, vieram através da tomada de consciência desse grupo social como portadora de direitos, os quais tem no ensino de história, um caminho para a busca e concretização de seus direitos na sociedade.

Não obstante, essa mesma categoria de ensino, a história, pode se mostrar extremamente importante para uma política efetiva de educação em direitos humanos por ensejar um processo de empoderamento voltado para os extratos sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, bem como nos seus processos coletivos.

Através do ensino de história, grupos sociais historicamente discriminados podem, de forma coletiva, se organizar em torno de seu papel na sociedade civil. Essa ação coletiva e, consequentemente, transformadora, é possibilitada mediante a discussão e problematização dos fatos históricos, junto ao papel significativo de cada discente possui na busca e construção de seus direitos na sociedade.

Finalmente, é o ensino de história um importante elo para a efetivação de uma educação em direitos humanos quando este é trabalhado através de metodologias ativas e participativas de ensino, com diferentes linguagens. Nesse sentido, acreditamos que a educação em direitos humanos, quando articulada ao ensino de história mediante filmes, confere um importante papel de resgate da memória história e rompe com o silenciamento de questões ainda presentes em nossa sociedade, como é o caso dos desaparecidos políticos e atores sociais que vivenciaram os tempos sombrios da ditadura militar em nosso país.

Isso se deve por que, quando trabalhada no ambiente escolar, a educação em direitos humanos exige a construção de um caminho metodológico que supere a aparência formal e promova uma interação entre o saber sistematizado dos direitos humanos com o saber produzido socialmente.

Não obstante, essa proposta, quando trabalhada mediante filmes, busca conferir uma melhor compreensão, tanto da sociedade quanto do imaginário da época trabalhada em sala de aula e, com isso, objetive o processo de conscientização, empoderamento e do papel decisivo do público discente na construção de uma sociedade equânime, justa e que compreenda a importância do ensino de história na construção e (re) afirmação de uma educação (em) e direitos humanos.

Nesse sentido, para um aprofundamento da questão envolvendo o histórico dos direitos humanos e a educação em direitos humanos no Brasil. Em seguida, lançaremos o nosso olhar sobre como o ensino de história pode dialogar na contribuição de uma educação em direitos humanos no processo de ensino-aprendizagem, Finalmente, filmes brasileiros que versem sobre os direitos humanos serão analisados como ferramenta didático-pedagógica no processo de ensino aprendizagem no ensino de história, atentando para a ampliação de uma educação em direitos humanos fundamentada no "ensinar para nunca mais."

2 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Para Tosi (2018), podemos definir direitos humanos como:

> [...] 'direitos que pertencem ao seu humano, pelo simples fato de ser humano'. Essa afirmação, na sua aparente simplicidade, tem várias implicações. Ela é um princípio do qual podem ser retirados e deduzidos várias consequências: a da dignidade, liberdade e igualdade de todos os

> seres humanos, 'sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição', como reza o Art. II da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, assinada por 189 países do mundo (TOSI, 2018, p. 41).

A partir disso, os Direitos Humanos no Brasil terá sua gênese no contexto opressor e violento do regime militar no país. Isso se deve por que, antes da ditadura militar, a questão do direito humano, no Brasil, esteve ligada à condição econômica a qual, desde a chegada de Getúlio Vargas ao poder, conciliava interesses de classe, conferindo às elites nacionais a manutenção do seu *status quo* e aos setores mais pobres da população brasileira, o estado brasileiro, pela primeira vez na sua história de até então, a conquista e efetivação de direitos trabalhistas e sociais asseguradas pelo estado.

Nesse sentido, é de extrema importância a definição dada por Emir Sader sobre o que era ter direitos nesse modelo de estado antes da ditadura militar que conferia a conquista de alguns direitos. Segundo o autor,

> A promoção mais significativa de direitos se dava pela ascensão socialdo setor informal – especialmente o setor primário, no Nordeste – para o Centro-sul, seja para o setor secundário ou terciário. [...] Tratou-se, ao longo de algumas décadas, do processo mais extenso na história brasileira de promoção dos direitos das pessoas. Direito a carteira de trabalho e, com ela, a assistência social, a aposentadoria, a organização sindical, ao apelo à Justiça para a defesa dos seus direitos econômicos e sociais, que transformaram milhões de brasileiros em cidadãos, isto é, sujeito de direitos. [...] Fundava-se em um pacto entre a grande burguesia industrial, as classes médias e o movimento sindical, hegemonizado pela primeira, que tinha o desenvolvimento econômico – particularmente o industrial e os outros setores que arrastava consigo – como alavanca central. (SADER, 2007, p. 75-76).

É evidente que esse modelo de estado não atingia os trabalhadores do campo, por exemplo, os quais, sofriam constantemente com a violencia no campo dos grandes latifundiários. Esses direitos, os quais seriam a consequência imediata do desenvolvimento econômico brasileiro foram rompidos com a ditadura militar e a concentração de renda na mão da burguesia industrial brasileira.

O golpe dado pelos militares e a institucionalização de um Estado de Exceção no Brasil foi acompanhado por uma perca de direitos civis e políticos abruptamente. Os Atos Institucionais decretados pelo governo foram a expressão mais cruel e dura da ditadura na vida dos brasileiros, pois estes atos, foram responsáveis pela morte, tortura, repressão, perca de direitos civis e políticos da população brasileira.

Entretanto, nas antípodas desse Estado de Exceção criado pela ditadura militar, parte da sociedade brasileira resistiu contra as arbitrariedades do regime e lutou pelo retorno da ordem democrática. Nesse sentido, a Igreja Católica em suas diversas frentes de luta, a UNE, o Movimento Negro, o Movimento Feminista Pela Anistia, os metalúrgicos da região do ABC paulista, parentes, amigos e familiares de desaparecidos políticos, alguns políticos da oposição parlamentar ao governo, através de diversas frentes, se mobilizaram em torno da questão envolvendo os desaparecidos políticos, bem como lutaram pela implantação da anistia no país.

Com efeito, esses diversos movimentos também ampliaram o seu raio de atuação política e social e se mobilizaram em torno de pautas econômicas e sociais, tais como o direito à melhores salários e condições de trabalho, o direito à greve, as questões envolvendo a melhora e qualidade do transporte público, os serviços de interesse comum nos bairros, como obras de saneamento básico e iluminação pública, também ganharam corpo nas manifestações contra o regime militar, e contribuíram para o crescimento e enraizamento da questão dos direitos humanos no Brasil.

Nesse contexto de forte repressão social e política é que os direitos humanos irão surgir no Brasil, e junto com esses movimentos sociais de combate e luta contra o regime militar, irão lutar pelo fim do regime militar e pelo retorno do estado democrático de direito, o qual, após o final dos anos 1970 e início dos anos 80, as contas do milagre econômico da ditadura, vieram acompanhadas pelo aumento da taxa de juros, arrocho salarial e forte retração econômica diante da alta do petróleo na crise da Opep.

Essa conjuntura minou a popularidade da ditadura militar e, com ela, reacendeu o espírito pelo retorno do estado democrático de direito, o qual, em 1985, irá ser intermediado com a eleição indireta de Tancredo Neves e sua subsequente substituição por José Sarney à frente do governo brasileiro, fato que irá pôr fim ao regime militar.

Entretanto, a conjuntura de retorno ao estado democrático de direito também será marcada pela adoção do neoliberalismo em nosso sistema político, o qual, por sua vez, irá neutralizar o potencial efetivo dos direitos humanos no Brasil, visto que "a democratização restringiu-se ao plano político jurídico" (SADER, 2007, p.79), pois os aspectos sociais e econômicos foram abarcados pelo estado brasileiro e sua agenda neoliberal. Nesse sentido, é pertinente a definição de Sader sobre o neoliberalismo aplicado no Brasil, uma vez que:

> [...] o neoliberalismo é uma máquina de expropriação de direitos. [...] Um modelo que privilegia os mecanismos de mercado, que prega a retração do Estado na prestação de políticas sociais, que promove a precarização das relações de trabalho, que favorece o ingresso de empresas monopólicas no mercado nacional, arruinando a situação das pequenas e médias empresas, entre outras coisas – representa um desastre de proporções. Busca substituir o conceito de direitos pelo de oportunidades, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas. (SADER, 2007, p.80).

É diante desse estado neoliberal que o campo dos direitos humanos no Brasil milita, e é também diante disso que se irá pensar em uma educação em direitos humanos.

3 EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

O tema da educação em direitos humanos no Brasil irá tomar espaço formal no ensino através da ditadura militar. O contexto de repressão política, social e econômica, bem como a própria violação da integridade física, foi ganhando espaço nas comissões de direitos humanos da época, sendo agregadas também aos debates e teses acadêmicas, matérias de jornais, os quais foram se enraizando e se solidificando no debate civil.

Com o retorno da ordem democrática, a educação em direitos humanos esteve ligada à questões relacionadas à violência urbana, a situação da vida urbana urbana nos grandes centros econômicos do país, à segurança pública, à precarização das condições de trabalho entre outros.

Diante disso, conforme Maria de Nazaré Tavares Zenaide afirma,

> A educação em e para os Direitos Humanos aparece como uma forma de mediação e cultura, de resistência às formas de opressão e violências, mas ao mesmo tempo, de processos subjetivos e culturais que crie uma base para a mudança de mentalidades (ZENAIDE, 2018, p.280).

Entretanto, a sua inserção no ambiente escolar, contudo, foi mediado através de abordagens mais gerais, transversalizados em temas como democracia, cidadania, liberdade, identidade, diversidade, nunca como campo de saber específico dentro do ambiente escolar, além também de palestras, trabalhos e seminários sobre esses temas.

Tal fato não é tão distante do que também ocorreu nos países vizinhos ao Brasil, onde a educação em Direitos Humanos percorreu semelhante caminho. Na década de 1980, a educação em direitos humanos na América Latina, e por assim dizer no Brasil, esteve basicamente voltada para o retorno da ordem democrática.

Com efeito, dado o fim dos regimes militares na América Latina, a educação em direitos humanos teve como obstáculo ao seu desenvolvimento pleno as políticas neoliberais, as quais, dada a participação mínima do Estado na sociedade, viu a questão da educação em direitos humanos se fragmentarem, a neutralziarem o potencial efetivo em sua estrutura, sendo, de fato trabalhada mesmo nos regimes democráticos neoliberais nos países latino-americanos, porém, de forma superficial, travestida ora como direitos do consumidor, direitos no trânsito, direito ao lazer, direito à saúde entre outros.

Assim, se é verdade que a questão dos direitos humanos é tratada e discutida, mesmo em uma conjuntura política neoliberal, é também verdade que essa discussão se fragmenta, debatendo mais a importância e validade de alguns direitos humanos sobre outros, gerando, com isso, um esvaziamento em torno da questão dos direitos humanos.

Nesse sentido, a própria educação em direitos humanos, no ambiente escolar, irá ter como possibilidade de discussão e trabalho em salas de aula temas mais gerais que envolvam a cidadania, a participação política, a igualdade, diversidade, democracia etc, na transversalidade e diálogo com disciplinas como história, geografia, filosofia, sociologia.

Não obstante, para além desses limites, a educação em direitos humanos ainda possui outra dificuldade, pois não são todas as escolas, professores e currículos escolares que se predispõem à uma discussão em torno de uma educação em direitos humanos, motivo pelo qual o próprio saber do que seja direitos humanos é tão difundido de forma errônea.

4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Diante dessa problemática, acreditamos que a educação em Direitos Humanos, quando articulada ao ensino de História, poderá ampliar caminhos para uma sedimentação de uma educação em direitos humanos, pois o ensino de história, ao tratar do estudo das ações humanas ao longo do tempo, colocará em análise os elementos essenciais para a educação em direitos humanos.

Em primeiro lugar, o ensino de história, ao revelar e apontar o nosso processo de formação histórico, social e econômico, em outras palavras, ao nos tornar conhecedor de nossa história – e da história do mundo – , nos torna sujeito de direitos. É através do ensino de história que nós, enquanto grupos sociais, reivindicamos, buscamos e mesmo construímos os nossos direitos na sociedade, e o que nos torna sujeitos de direitos em sociedade é justamente o nosso conhecimento sobre a sociedade, ou sobre como essa sociedade foi forjada ao longo dos anos.

Não obstante, o ensino de história também possui um elemento básico no processo de educação em direitos humanos, a saber, o empoderamento. O nosso conhecimento sobre o passado também mobiliza grupos sociais historicamente reprimidos na busca por seus direitos e melhores condições de vida, seja na esfera particular ou coletiva.

Nesse sentido, quando Bretch em suas perguntas de um operário que lê, em 1935, questiona "quem construiu a Tebas de sete portas, os arcos do triunfo em Roma e mesmo a muralha da China", ele traz a importância e contribuição dos grupos escamoteados dos anais dos principais feitos históricos a se emponderarem de sua participação e contribuição na história, seja de forma individual ou coletiva. Conforme aduz Vera Lúcia Candau, "o 'empoderamento' começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social" (CANDAU, 2007. p.404).

Finalmente, pode o ensino de história contribuir para uma educação em direitos humanos por ensejar uma política de resgate histórico, trazendo à tona a importância do debate e do direito à luta de grupos historicamente sociais a uma política de reparação social, econômica, histórica, cultural entre outras.

É nesse sentido que consiste na "educação para nunca mais", "para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim, é possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas" (CANDAU, 2007, p.405).

Assim sendo, o ensino de história poderá servir como uma ponte para uma educação em direitos humanos. Entretanto, esse tipo de educação careçe de um esforço metodológico mais demilitado, o qual acreditamos que, amparando-se em filmes, poderão sedimentar um projeto de educação em direitos humanos no ambiente escolar.

4.1 A educação em Direitos Humanos no ensino de História em filmes brasileiros

Se é possível que uma educação em direitos humanos seja materializada através do ensino de história, essa mesma educação ainda carece de um caminho metodológico específico, uma vez que, o campo dos direitos humanos contempla a grade do currículo escolar de forma transversal, ocasionais, sendo abordado de forma fragmentada, quando temas como cidadania, democracia, igualdade, diversidade entre outros aparecem no campo de discussão temática da disciplina veem à tona no ensino de história.

Diante disso, acreditamos que a educação em direitos humanos, quando articulada ao ensino de história através de filmes, poderá contribuir para a abertura de caminhos em torno de uma sistematização didática e metodológica em torno da educação em direitos humanos.

Isso se deve, pois,

> O trabalho com filmes, séries e documentários em sala de aula contribui para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de lidarem com o mundo das imagens e das informações no qual estão imersos em seu cotidiano (BERUTTE; MARQUES, 2009, p.132).

Não obstante, o trabalho com filmes, séries e documentários também se colocam como importantes ferramentas que possibilitam a problematização de conteúdos e/ou temas que podem fazer parte da realidade do público discente e, com isso, ensejar o empoderamento de suas demandas individuais ou coletivas na sociedade.

Nesse sentido, elencamos alguns filmes nacionais para o público discente do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) que, acreditamos se articulados ao ensino de história, poderão contribuir para uma sendimentação em torno da educação em direitos humanos no espaço escolar.

4.1.1 Narradores de Javé (2004)

Para os discentes da série do 6º ano do ensino fundamental II, no presente filme a educação em direitos humanos poderá ser abordada e discustida em torno da temática envolvendo fontes históricas, patrimônio histórico, educação patrimonial, a qual, nos manuais didáticos de história, frequentemente aparecem associados à questão da introdução dos estudos históricos, envolvendo a memória e a sua importância para a construção e reivindicação de direitos dos grupos sociais.

Nesse sentido, após a exibição do presente filme em sala de aula, o profissional docente de história, após problematizar e discutir a importância das fontes e documentos históricos, seus conceitos e definições básicas com os alunos, poderá explorar a importância da memória histórica utilizando o presente filme, uma vez que este se desenvolve em torno do drama envolvendo o risco do desaparecimento da cidade de Javé com a construção de uma usina hidroelétrica, no qual, a comunidade local decide então elaborar um documento contando os principais fatos e acontecimentos da cidade, para que ela, uma vez reconhecida, não venha sofrer com a construção da usina hidroelétrica na cidade.

No processo de ensino de história no ambiente escolar, a memória possui uma significativa importância, pois ela fornece os instrumentos básicos no processo de luta, construção e (re) afirmação de direitos em e para a sociedade. Não obstante, conforme afirma o historiador Ulpiano Bezerra de Meneses, "[...] a memória também tem fornecido munição para confrontos e reivindicações de toda a espécie (MENESES, 1992, p. 9)", e essa munição é fundamental para o processo do educar para nunca mais.

É através da memória que o ser, seja ele no campo particular ou coletivo, encontra o caminho para a construção, reivindicação e (re) afirmação de seus direitos na esfera pública, privada, e no mundo, contribuindo para a construção de uma identidade e empoderamento coletivo atuante e transformador do *status quo* no mundo.

Desta feita, acreditamos que quando trabalhado em sala de aula através de uma perspectiva de uma educação em e para os direitos humanos, o presente filme desperta nos alunos a sensibilidade para a importância da memória em seu cotidiano e processo de empoderamento e luta por direitos. Seu uso e problematização em sala, além de expor as sensações e inquietações daquele público social retratado no filme, são extremamente importantes para um sedimento das práticas educacionais para a educação em direitos humanos, destacando, por exemplo, a questão envolvendo as tribos indígenas brasileiras ou mesmo áreas do próprio perímetro urbano ocupadas por grupos sociais em prédios e imóveis históricos, em conflito com grupos empresariais que procuram modernizar certos espaços sociais removendo essas populações para áreas mais afastadas e periféricas dos serviços básicos do Estado.

4.1.2 Carandiru (2003)

O referido filme, após sua exposição em sala de aula para os alunos do 9º ano do ensino fundamental II, poderá contribuir para um debate conceitual envolvendo encarceramento em massa, abolicionismo penal, violência policial, neoliberalismo entre

outras coisas, pois, tendo como referência o recorte histórico do filme, ele se apresenta para discussão nos manuais didáticos de história do 9º ano nas temáticas envolvendo o Brasil pós-regime militar, com as consequências geradas pela ditadura militar e o governo Sarney em transição para o governo Collor.

No que diz respeito ao filme, no ano de 1989, o doutor Dráuzio Varela inicia um trabalho voluntário de atendimento de saúde, sobretudo de prevenção e combate a AIDS, na até então maior prisão da América Latina, o Carandiru. Em sua chegada, havia cerca de 7 mil detentos para pouco mais de 5 mil vagas.

Com efeito, em seu trabalho no Carandiru, Dráuzio Varela conheceu não só a rotina e os anseios dos presos, mas também as histórias de suas vidas, as quais, diante desses relatos, o filme mostra os problemas estruturais presentes e cotidianos nas prisões brasileiras, como o encarceramento em massa, a violência do Estado, bem como a própria violação dos direitos humanos, e é aqui onde a educação em direitos humanos entra em diálogo com o ensino de história.

Ao discutir a questão sobre o Brasil pós-redemocratização política, o presente filme dialoga com a questão sobre as consequências políticas, culturais e sociais pós-Ditadura Militar com a questão da violência urbana, a criminalização da pobreza e o encarceramento em massa, sem falar na violência do Estado para com os mais pobres. Isso foi possível, segundo o cientista político Emir Sader, graças à criminalização do Estado, cuja carta magna havia sido recém criada em 1988 e que abriu caminhos para a ideologia neoliberal.

Nesse sentido, segundo o autor,

> O governo Sarney lançou a interpretação de que a nova Constituição tornava o país ingovernável, porque reconhecia uma quantidade de direitos que o Estado não estaria em condições de atender. As primeiras eleições diretas para presidente do Brasil, desde 1960, tiveram como eleito Fernando Collor de Mello, que começou a colocar em prática o primeiro projeto neoliberal corrente. A criminalização do Estado deu lugar às teses do Estado mínimo e do mercado como referente central da economia. Abria-se o quarto período, de hegemonia neoliberal, que se estende até hoje. Como o neoliberalismo é uma máquina de expropriação de direitos, este tema ganhou preeminência na luta política – o dos direitos sociais. Um modelo que privilegia os mecanismos de mercado, que prega a retração do Estado na prestação de políticas sociais, que promove a precarização das relações de trabalho, que favorece o ingresso de empresas monopólicas no mercado nacional, arruinando a situação das pequenas e médias empresas, entre outras coisas – representa um desastre social de proporções. Busca substituir o conceito de direitos pelo de oportunidades, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas (SADER, 2007, p.80).

Diante disso, acredita-se que, ao trabalhar e discutir a educação em direitos humanos no ensino de história através do presente filme, pode-se contribuir no sentido de desmitificar a criminalização dos direitos humanos como o tipo de direito que protege à bandidos, e apontar, todavia, para a questão da omissão e violência do Estado, da força policial, da criminalização da pobreza, da própria política neoliberal no escamoteamento dos segmentos sociais pobres e marginalizados, fomentando para a promoção de um debate e uma política social e econômica que aponte para o empoderamento e (re)

conhecimento dessa população marginalizada e pobre na construção de uma sociedade mais equânime e que respeite a todos.

4.1.3 O ano em que meus pais saíram de férias (2006)

O referido filme, indicado para trabalho em sala de aula, junto ao conteúdo de história do 9º ano em torno da questão da ditadura militar no país, é de extrema importância por, primeiramente, trazer aos discentes uma reprodução visual do que fora esse contexto de forte repressão no país, sobretudo no que se refere à questão dos laços afetivos e de amizade nesse período.

O presente filme retrata a história de Mauro, um menino de 12 anos, cuja vida muda consideravelmente, quando seus pais entram de férias de forma repentida, o deixando sob os cuidados do avô. Todavia, as férias repentinas dos pais, na verdade, representa a fuga deles do Brasil pelo fato de serem militantes de oposiçao ao regime militar. Não obstante, a vida de Mauro contrasta entre a alegria de ver o Brasil tri-campeão mundial de futebol e a tristeza de ver os seus pais distantes, bem como pela morte do avô.

No que diz respeito ao seu uso e abordagem no ensino de história, após a sua exibição em sala de aula, o profissional docente poderá promover o debate sobre o filme problematizando os impactos provocados pelo regime militar nos laços familiares e afetivos da população brasileira de até então. Educar para nunca mais consiste em romper a cultura do silêncio e da ausência de punição e ensejar uma política de discussão, problematização e caminhos para uma educação e sociedade equânime e que respeite a importância de todos nesse processo.

Com efeito, o presente filme, na aula de história, poderá explorar um debate que elucide e aponte as raízes do poder repressor do Estado e a importância da liberdade de expressão no processo de construção da cidadania na vida dos discentes, estabelecendo um paralelo com a realidade escolar, promovendo o seguinte questionamento: como seria a escola se não existisse a liberdade de pensamento e expressão? São questões como essa que fazem com que a cidadania seja um processo de construção social ativo e dinâmico, e que compreenda e respeite os erros comentidos no passado para, no presente, oportunizar o direito e o respeito de todos os grupos sociais na sociedade. Nesse sentido, é de extrema importância a afirmação do historiador Daniel Aarão Reis Filho, quando esse afirma que:

> Não adianta olhar para o espelho retrovisor. E olhar, inocente e candidamente, para o futuro. A ditadura – ou as ditaduras – não está apenas lá, no passado, mas aqui, condicionando o presente e, por seu intermédio, moldando o futuro. E tanto mais suas caracteríaticas terão chances de permanecer quanto mais a sociedade silenciar sobre ela – ou sobre elas – ou fingir ignorá-las (REIS FILHO, p.171-172, 2014).

Diante do exposto, medidas recentemente criadas, como a Comissão Nacional da Verdade[94], criada em 2011 e concluída em 2014, são de grande importância para a nossa sociedade no caminho para construção de uma sociedade mais justa e equânime, que respeite e repare as vítimas e famílias violadas pelas arbitrariedades do regime militar

[94] A Comissão Nacional da Verdade foi criada em 2011 com o objetivo de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre os anos de 1946 a 1988. Para um maior conhecimento da CNV e de seus resultados, deve-se acessar o seguinte endereço disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/ Acesso em: 14 out. 2019.

brasileiro. Entretanto, essa violação não acabou e pode ser também analisada, pensada e discutida à luz dos grupos pobres, negros, camponeses, trabalhadores precarizados da sociedade brasileira.

4.1.4 Uma história de amor e fúria (2013)

Finalmente, o presente filme possui uma peculiaridade, a saber, ele recorta a história do Brasil em quatro períodos, retratando a história de um herói brasileiro imortal, o qual, em todos os períodos históricos brasileiros, irá em busca do amor de sua vida, iniciando sua busca em torno da resistência indígena em sua luta contra os portugueses e franceses. No período histórico seguinte, reencarna como um negro livre que lidera a revolta dos balaios, no bojo das tensões sociais no período regencial brasileiro.

No último período histórico, este uma projeção do que poderá acontecer no futuro, o herói do filme irá conviver com os conflitos sociais decorrentes da falta de água potável no mundo, apontando a questão dos conflitos de classes, da dificuldade que os ricos não têm de obterem água e, em contraponto, como os pobres que não conseguem comprar a água, dado as altas dos preços.

No ensino de história, voltado para uma educação em direitos humanos, após a sua exibição em sala de aula, o professor de história poderá ensejar um debate, primeiramente, sobre a própria importância do passado para a própria compreensão e ação no presente, uma vez que a história, enquanto ciência tem o potencial crítico de empoderamento e de construção da identidade social e coletiva, e à luz do passado, no presente, evitar erros e construir caminhos para uma sociedade mais justa e equânime, problematizando, no presente filme, questões como o genocídio indígena, negro, o racismo e as consequências geradas pela escravidão, o autoritarismo do Estado e a questão envolvendo os conflitos de classes e a desiguldade social objetivando a solidariedade e cooperação, atitudes as quais, desenvolvem o senso de responsabilidade e a importância das ações de cada um na construção de um mundo menos desumano e mais justo e igualitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, observa-se que o campo dos direitos humanos no Brasil está em constante construção, a qual parece ser moldada de acordo com o governo instalado à frente do Estado. Não obstante, ao passo em que os governos políticos à frente do Estado brasileiro se posicionam de forma conservadora e reacionária frente à sociedade civil, há uma maior participação e construção política por parte de diferentes setores sociais na busca por seus direitos civis, sociais e políticos, como foi nos tempos sombrios da ditadura militar brasileira.

Com efeito, o debate e discussão feita em torno dos direitos essenciais do ser humano naquele contexto histórico abriram caminhos para outras demandas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais dos direitos humanos, que ganharam espaço na sociedade civil em discussões sobre a melhora do transporte público de qualidade, segurança pública nos bairros, nas dissertações e teses acadêmicas, sendo pensadas também na área educacional, através da educação em direitos humanos.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos carrega em sua estrutura *sine qua non* a questão da importância do ser (individual e coletivo) como um ser portador de direitos, a questão do empoderamento como sujeito de voz, ativo e significativo em e para

a sociedade e, sobretudo, a questão do educar para nunca mais, a qual, sob o amparo da memória história, romper as estruturas históricas para (re) construção e reparação histórica, social, econômica, cultural de vários atores sociais que tiveram seus direitos humanos violados pela ausência e/ou truculência do Estado.

Todavia, a educação em direitos humanos no Brasil, apesar das várias possibilidades de discussão e trabalho em sala de aula, ainda é trabalhada de forma transversal, indireta, no curriculo escolar formal, aparecendo sua possibilidade de discussão em temas como cidadania, diversidade, democracia entre outros em disciplinas como história, geografia e ética. Não obstante, ainda a educação em direitos humanos carece também de uma sistematização metodológica para a sala de aula, com métodos de aprendizagem significativos, dinâmicos e ativos, como filmes, documentários, jogos entre outros.

Finalmente, a discussão em torno da educação em direitos humanos em sala de aula através do ensino de história, poderá contribuir para uma sistematização e metodologia da educação em direitos humanos no ambiente escolar, uma vez que a história, enquanto disciplina do componente curricular escolar, oportuniza o debate concreto em temas da educação em direitos humanos, como a memória, o empoderamento, o conhecimento e importância dos fatos históricos para afirmação de grupos e atores sociais escamoteados dos principais anais históricos, entre outros.

Não obstante, os filmes, enquanto ferramenta metodológica no âmbito escolar para uma educação em direitos humanos junto ao ensino de história, poderão contribuir para uma sedimentação desse tipo de educação por despertarem a atenção do público discente sobre os anseios, as inquietações, as expectativas e dramas do cenário, do contexto e dos momentos em que alguns grupos históricos sociais tiveram seus direitos violados pela arbitrariedade e/ou ausência do Estado na efetivação dos direitos humanos aos grupos sociais que tiveram seus direitos humanos, sociais, econômicos, políticos, culturais violados.

Não obstante, esse mesmo uso dos filmes para uma educação em direitos humanos poderá igualmente contribuir para um processo de sistematização didático-pedagógica na elaboração de materiais didáticos voltados para o currículo e para a formação de educadores, tanto da rede básica de ensino, quanto da própria área dos educadores em direitos humanos, uma vez que "'todo direito é resultado de um processo de lutas sociais', e elas acontecem em todos os lugares, inclusive na escola" (RABAY; SILVA, 2018, p. 207).

REFERÊNCIAS

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história.** Belo Horizonte: RHJ, 2009. 187p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. Et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. 2007. p. 399-412.

NÁDER, A. A. G; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. **Diversidade e cidadania:** a educação em direitos humanos na escola. João Pessoa: CCTA, 2018. 300p.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A História, cativa da memória: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** São Paulo, n. 34, p.9-23. 31 dez. 1992.

SADER. E. S. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In.: SILVEIRA, R. M. G. Et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. 2007. p. 75-83.

SILVEIRA, R. M. G, et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

RABAY, Glória; SILVA, Lucimeiry B. Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual. In: A. A. G.; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. **Diversidade e cidadania:** a educação em direitos humanos na escola. João Pessoa: CCTA, 2018. p. 181-210.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil:** do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 192p.

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: afirmação histórica e características gerais. In: NADER, A. A. G.; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. **Diversidade e cidadania:** a educação em direitos humanos na escola. João Pessoa: CCTA, 2018. p. 41-66.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte Silva; SILVA, Alexandre M. Tavares da. Educando em e para os Direitos Humanos no Espaço Escolar. In: NADER, A. A. G.; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. **Diversidade e cidadania:** a educação em direitos humanos na escola. João Pessoa: CCTA, 2018. p. 277-292.

Filmografia

CARANDIRU. Direção de Hectór Babenco. Brasil: Globo Filmes: 2003. 1 DVD (145 minutos.).

NARRADORES de Javé. Direção de Eliane Caffé. Cannes/Brasil: 2003/2014. Bananeira Filmes. 1 DVD. (100 minutos.).

O ANO em que meus pais saíram de férias. Direção de Cao Hamburger. Brasil: Globo Filmes: 2006. 1 DVD (110 minutos.).

UMA HISTÓRIA de amor e fúria. Direção de Luiz Bolognese. Brasil: Buriti Filmes: 2013. 1 DVD (75 minutos.).

VIGILÂNCIA PARA O ARBÍTRIO: A ATUAÇÃO DA ASSESSORIA DE SEGURANÇA E INFORMAÇÃO DA UFPB DURANTE A DITADURA MILITAR

Rodrigo Freire de Carvalho e Silva

1 APRESENTAÇÃO

Passados 24 anos desde o fim da ditadura militar, o Brasil ainda enfrenta sérios problemas para construir uma memória sobre aquele período e as graves violações de direitos humanos por ele praticadas. Mesmo já tendo sido condenado duas vezes pela Corte Interamericana dos Direitos Humanos (CIDH) por crimes de lesa-humanidade ocorridos durante a ditadura – pelos episódios da Guerrilha do Araguaia e do assassinato do jornalista Vladimir Herzog –, o Estado brasileiro segue sem apresentar respostas, para os familiares das vítimas e para o conjunto da sociedade, sobre o paradeiro das centenas de desaparecidos políticos da ditadura, a despeito dos importantes trabalhos feitos pela Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, desde 1995, pela Comissão Nacional da Verdade e pelas múltiplas comissões da verdade formadas pelo país desde 2011. Em 2010, o STF considerou, no julgamento de uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental apresentada pela OAB (ADPF 153), que a Lei da Anistia (Lei N° 6.683/1979) era válida mesmo na nova ordem constitucional de 1988. A ADPF 153 argumentava pela suspensão dos efeitos da Lei da Anistia, considerada como uma medida de "autoanistia", prática vetada pela jurisprudência da CIDH em matéria de crimes de lesa-humanidade.

A interpretação do STF sobre a Lei da Anistia, além de contrariar a jurisprudência interamericana da qual o Brasil é signatário, perpetua a impunidade para os crimes cometidos por agentes do Estado a serviço da ditadura militar brasileira contra seus próprios cidadãos. Tal impunidade deve ser vista: a) como uma medida contra-pedagógica, considerada a imperatividade da promoção de uma cultura política comprometida com os direitos humanos e com a universalização da cidadania para a construção de uma sociedade democrática e b) como mais um impedimento para a realização do direito à memória e à verdade sobre os crimes praticados por agentes do Estado durante a ditadura militar brasileira, na medida em que bloqueia a apuração e o julgamento de tais crimes.

A memória sobre a ditadura militar também tem sido dificultada pela falta de acesso aos documentos produzidos no período pelas Forças Armadas e pelos órgãos de segurança e informação. Tal empecilho foi parcialmente superado com o DecretoN° 5.584/2005, assinado pelo então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e pela então ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff, que determinava o recolhimento ao Arquivo Nacional dos "documentos arquivísticos públicos produzidos e recebidos pelos extintos Conselho de Segurança Nacional - CSN, Comissão Geral de Investigações - CGI e Serviço Nacional de Informações - SNI, que estejam sob a custódia da Agência Brasileira de Inteligência - ABIN". Este decreto foi reforçado por Aviso Circular emitido pela Casa Civil da Presidência da República em 2007, determinando que fossem recolhidos ao Arquivo Nacional todos os documentos relacionados a segurança e informação produzidos pelos ministérios civis durante a ditadura militar. Não foram enviados para o Arquivo Nacional os arquivos produzidos pelos ministérios militares, uma vez que as Forças Armadas seguem sustentando que seus documentos sobre a repressão foram destruídos. Repetido

exaustivamente desde o início dos anos 1990, a destruição total dos seus arquivos da ditadura pelos militares é um discurso difícil de ser aceitado:

> Como acreditar, por exemplo, que teriam sido destruídos, em operações rotineiras, os registros das campanhas contra a Guerrilha do Araguaia, que haviam envolvido mais de 2 mil homens na maior mobilização militar do país desde a participação do Brasil na Segunda Guerra [Mundial]? (FIGUEIREDO, 2015, p. 65).

O recolhimento dos arquivos SNI e dos órgãos de segurança e informação dosministérios civis ao Arquivo Nacional representou um novo estágio, qualitativamente superior, para as pesquisas sobre a ditadura militar e para a construção da memória e da verdade sobre o período. Entretanto, dada a ausência dos arquivos dos órgãos de segurança e informação das Forças Armadas – que acumulavam a função da repressão política –, estes documentos ora à disposição da sociedade pouco ou nada acrescentam na busca dos desaparecidos políticos.

Mesmo assim, nem todos os arquivos de segurança e informação produzidos pelos ministérios civis e pelos órgãos a ele vinculados durante a ditadura militar estão no Arquivo Nacional. Muitos destes arquivos nunca apareceram. Este é o caso do arquivo da Assessoria de Segurança e Informação (ASI) da UFPB, com funcionamento conhecido desde o final dos anos 1960 até 1984. Durante todo este período, a ASI/UFPB vigiou e perseguiu estudantes, professores e técnicos-administrativos da universidade, contribuindo para bloquear contratações e matrículas, além de prestar informações para os órgãos de repressão política relacionadas à comunidade universitária, como veremos.

Este artigo vai analisar a trajetória da ASI/UFPB a partir dos documentos por ela produzidos e enviados para outros órgãos de informação. Tais documentos foram obtidos em dois arquivos: a Coordenação de Arquivos da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói-RJ, onde se encontra o acervo documental da ASI/UFF, composto de 27 caixas-arquivo, contendo mais de 10 mil documentos (PEREIRA, 2016); e o Arquivo Nacional, em Brasília, onde estão os fundos documentais da ASI/UnB, da ASI/UFMG, da ASI/UFPA e da ASI/UFS, tendo sido encontrados documentos enviados pela ASI/UFPB, principalmente, para a UnB e a UFMG. Apenas de documentos da ASI/UnB, o Arquivo Nacional dispõe de 56 caixas-arquivo[95].

Merece destaque a quantidade de documentos produzidos pelas ASIs da UFF e da UnB ora arquivados e disponíveis à pesquisa. Considerando que a ASI/UFPB era avaliada pelo MEC como uma das mais eficientes assessorias a ele vinculadas, é possível inferir que a ASI/UFPB também tivesse um arquivo expressivo quanto ao seu volume, além da qualidade das informações. A questão que se impõe a pesquisas futuras é: como explicar o sumiço do arquivo da ASI/UFPB? Certamente, a destruição de dezenas de caixas não é uma tarefa simples e que passe despercebida dos colegas ou das autoridades universitárias.

2 A DITADURA MILITAR E SEU APARATO DE VIGILÂNCIA: A COMUNIDADE DE INFORMAÇÕES

Uma das primeiras iniciativas da ditadura militar que se instalou no Brasil em 1964 foi a criação de um órgão responsável pelas atividades de informação e de contra-informação, o Serviço Nacional de Informação (SNI). Tal encargo ficou sob a

[95]http://www.arquivonacional.gov.br/images/Relatorio_de_gestao/RelatoriodeGestao2008.pdf

responsabilidade do general da reserva Golbery do Couto e Silva, que tinha larga experiência na área. Durante a 2ª Guerra Mundial, Golbery atuou na Itália como oficial de informações, após realizar estágio nessa matéria em *Fort Leavenworth*, escola de guerra dos Estados Unidos. A partir da década de 1950, já em contexto de Guerra Fria, Golbery passou a integrar a Escola Superior de Guerra (ESG), sendo um dos principais teóricos da chamada Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, segundo a qual o alinhamento do Brasil junto ao bloco ocidental, liderado pelos EUA, era uma condição para a segurança nacional e o desenvolvimento, afiançando, ainda, o planejamento estatal como estratégia para o crescimento econômico. Esta doutrina forneceu a principal base ideológica para o futuro SNI. Se a criação da ESG teve a influência e o assessoramento direto dos EUA (STEPAN, 1974), sua principal inovação doutrinal, o conceito de "guerra revolucionária" e de combate ao "inimigo interno" comunista, foi importado do Exército francês, que desenvolveu tal doutrina na década de 1950, no contexto da sua derrota na Indochina e da guerra da Argélia (CHIRIO, 2012).

Em 1961, durante o breve governo de Jânio Quadros, Golbery trabalhou no Conselho de Segurança Nacional, ao qual estava vinculado o Serviço Federal de Informação e Contra-Informação (SFICI), criado por Eurico Dutra em 1946, mas definitivamente instalado apenas no governo de Juscelino Kubitschek. Foram contemporâneos de Golbery no SFICI oficiais que, posteriormente, foram próceres da ditadura, como Ednardo D'Ávila Melo (que foi o comandante militar do golpe de 1964 em João Pessoa), João Baptista de Figueiredo, Walter Pires e Mário Andreazza. Naquele período, o SFICI atuou como um verdadeiro "*bunker* dos golpistas" (FIGUEIREDO, 2005, p. 102) que articularam contra a posse de João Goulart, na crise política instalada com a renúncia de Jânio Quadros. Como era de se esperar, a chegada de Goulart na presidência afastou esse grupo do SFICI. Golbery, então, passou para a reserva, e foi coordenar o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), um *think tank* financiado por empresários de direita, que atuou na desestabilização do governo Goulart e na articulação do golpe civil-militar de 1964 (DREIFUSS, 1981)[96]. Dentre as tarefas executadas pelo IPES, estava a criação de um fichário sobre atores políticos nacionais, particularmente das esquerdas, do governo Goulart e dos movimentos sociais. Criado o SNI, Golbery levou para lá o arquivo do IPES (FIGUEIREDO, 2005).

Ainda em abril de 1964, o presidente Castelo Branco, em um dos seus primeiros atos oficiais, enviou ao Congresso Nacional um projeto de lei para a criação do SNI, que foi aprovado em tempo recorde, virando a Lei Nº 4.341, de 13 de junho de 1964. No seu primeiro artigo, a lei que criou o SNI apresentava-o como um "órgão da Presidência da República", e não mais um órgão do Conselho de Segurança Nacional, como o antigo SFICI, num sinal de evidente reforço institucional. Com este mesmo espírito, a citada lei dizia que o Chefe do SNI teria status de ministro, recebendo "vencimentos iguais ao fixado para os Chefes de Gabinete da Presidência da República" (Art. 5º, § 3º). Na estruturação do SNI, Golbery contou com a colaboração direta do governo dos Estados Unidos, que colocou um agente da CIA no Brasil, Stephan Creane, à disposição de Golbery (GASPARI, 2002; FIGUEIREDO, 2005). Nas palavras do general Enio dos Santos Pinheiro, fundador da Escola Nacional de Informações, em 1971:

> Depois da [2ª] guerra [mundial], houve um grande intercâmbio com os Estados Unidos. A cultura das Forças Armadas melhorou de forma

[96]Vide também o verbete sobre Golbery do Couto e Silva no Dicionário Histórico-Biográfico do CPDOC/FGV. Disponível na internet em http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/silva-golberi-do-couto-e. Consultado em 01 out. 2019.

> extraordinária. Para formar a Agencia Central do SNI, no Rio, vieram instrutores americanos que deram aulas. E quando havia uma coisa especial, mandava-se o sujeito fazer curso nos Estados Unidos (D'ARAÚJO; SOARES; CASTRO, 1994, p.140).

A antiga colaboração das Forças Armadas brasileiras com os EUA, portanto, funcionou a pleno vapor na estruturação dos aparatos de vigilância e de repressão da ditadura militar – cenário que se repetiu em outras ditaduras latino-americanas instaladas nos anos que se seguiram.

Progressivamente, a atividade de informações foi ganhando mais relevo no interior do governo ditatorial. O Decreto Nº 60.940, de 4 de julho de 1967, assinado pelo Presidente Costa e Silva, criou as Divisões de Segurança e Informação (DSI) dos ministérios civis, "subordinados diretamente aos respectivos Ministros de Estado" (art. 2º). Em 1970, já no governo de Emílio Garrastazu Médici, o Plano Nacional de Informações criou o Sistema Nacional de Informações (SISNI), cujo órgão central era o SNI. Integravam-no os Sistemas Setoriais de Informação dos ministérios militares – o Centro de Informações do Exército (CIE), o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA) e o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR) – e os Sistemas Setoriais de Informação dos ministérios civis – coordenados pelas DSIs.

> A partir daí foi estimulada a criação de subdivisões das DSI, a serem estabelecidas em instituições subordinadas ao controle dos Ministérios, normalmente empresas públicas, autarquias ou fundações. Essas agências foram denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), ou Assessorias Especiais de Segurança e Informações (AESI). (MOTTA, 2008, p.35).

Em 1975, as AESIs foram transformadas em Assessorias de Segurança e Informação - ASIs (MOTTA, 2014).

Em 1971, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou seu Plano Setorial de Informações, criando a figura das AESIs (Assessorias Especiais de Segurança e Informação) nas universidades federais, vinculadas à sua DSI. Ainda em 1971 foi criada a "Escola Nacional de Informações" (EsNI), também integrante do SISNI, e que tinha entre as suas finalidades "preparar civis e militares para o atendimento das necessidades de informações e contra-informações do Sistema Nacional de Informações" (Decreto nº 68.448, de 31 de março de 1971). Para a ocupação dos cargos de diretor de DSI ou de chefe de uma ASI era necessária a realização de um curso na EsNI, conforme estabelecido pelo Decreto nº 75.640, de 22 de abril de 1975, que descrevia ainda "o funcionamento, organização, constituição e atribuições específicas das DSI e ASI"[97].

A chamada "comunidade de informações", assim, tornou-se um grupo poderoso no interior do aparato ditatorial. Dois generais saíram diretamente da chefia do SNI para a Presidência da República: Emílio Garrastazu Médici e João Baptista Figueiredo (que já havia sido chefe da Agência Central do SNI durante o governo Castelo Branco, nomeado por Golbery). Quase que por óbvio, esta comunidade passou a ser hegemonizada por militares, por policiais ou agentes civis identificados com a chamada "linha dura" do regime – ou seja, por defensores "da violência do Estado e da repressão política" (CHIRIO,

[97]Segundo o Manual de Informações do SNI. Consta do acervo documental da ASI/UFF, sob a guarda e disponível à pesquisa na Coordenação de Arquivos (CAR) da UFF, em Niterói-RJ. O autor agradece à CAR/UFF, na pessoa da sua arquivista, Profa. Dra. Rosale Souza, pela recepção e facilitação da pesquisa neste acervo.

2012, 51) como técnicas de ação contra a oposição. Vigiando os cidadãos dentro e fora do Brasil, a comunidade de informações tinha um grande poder sobre a vida – e a morte – das pessoas. Sobre isso, há um interessante depoimento, da década de 1990, do próprio Ernesto Geisel, sobre o período em que esteve na presidência da Petrobrás:

> Criou-se [na Petrobrás] um grande centro de pesquisa, que funciona na ilha do Fundão. Tem o nome do Leopoldo Miguez de Melo, que foi seu idealizador. Quando escolhi Leopoldo Miguez de Melo para ser um dos diretores, procurei conhecer sua ficha no SNI, como fiz com os outros. Constava o seguinte: 'Comunista. É o cérebro maquiavélico do comunismo dentro da Petrobrás. Esteve nos países da cortina de ferro a pretexto de vender óleo de combustível, mas era para fazer contatos, discutir problemas de comunismo etc.'. Perguntei ao SNI de onde vinha esse informe, e disseram-me que vinha da Marinha, do Cenimar. Perguntei se tinham procurado verificar o seu fundamento, e responderam que não. Por fim, eu disse: 'Então rasguem isso, porque ele vai ser diretor da Petrobrás, sob minha responsabilidade'. Esse 'consta que' às vezes ficava na ficha da pessoa, e não se verificava a veracidade. O Leopoldo era o 'cérebro maquiavélico' do comunismo dentro da Petrobrás! Eu estava convicto de que ele não era comunista e por isso não dei valor à informação (D'ARAÚJO; CASTRO, 1997, 242-3).

Se sua função principal era realizar atividades de informação e de contra-informação, os órgãos da comunidade de informações constituíram-se como auxiliares essenciais da atividade de repressão propriamente dita que, adotando táticas essencialmente policiais quando atuavam nas cidades – particularmente após a criação do DOI-CODI –, se moviam "segundo o objetivo de aniquilar o inimigo, uma estratégia militar" (GODOY, 2014, 143). Para adquirir as informações dos seus inimigos, tudo era válido, inclusive a prática da tortura, um crime de lesa-humanidade.

Partiram da comunidade de informações grandes obstáculos para o processo de abertura política empreendido pelos governos Geisel e Figueiredo – particularmente, a onda de ataques terroristas do final da década de 1970 e do início da década de 1980, cujo momento mais simbólico foi o fracassado atentado do Riocentro, em 1981. Não à toa, portanto, a famosa frase, atribuída a Golbery e supostamente dita no final da ditadura militar: "criamos um monstro".

3 O LÉXICO DA COMUNIDADE DE INFORMAÇÕES: BREVES EXEMPLOS

Em 1976, o SNI produziu um "Manual de Informações", impresso em exemplares numerados. Tive acesso ao exemplar 188, que consta do acervo histórico-documental da ASI da Universidade Federal Fluminense. Tal manual foi aprovado em portaria assinada pelo Chefe do SNI, general João Baptista de Oliveira Figueiredo, firmada em 10 de dezembro de 1976 – coincidentemente, o dia 10 de dezembro é reconhecido pela ONU como o "Dia dos Direitos Humanos" –, e foi redigido de acordo "com o que propõe a Escola Nacional de Informações". Dividido em seis capítulos e em 140 páginas, explicava o funcionamento e a estrutura do SISNI, definia "informação" e "contra-informação", apresentava os distintos tipos de documentos de informação, bem como as ações de busca para a produção de informações.

Explica o Manual que os objetivos do SISNI eram a realização de atividades de informação e contra-informação, "em particular as que dizem respeito à Segurança

Nacional" (SNI, 1976, 03). Assim, "informação" pode ser entendida como "o conhecimento de um fato ou situação, resultante do processamento inteligente de todos os Informes disponíveis, relacionados com o referido fato ou situação" (Idem, 17-18). Já a contra-informação é conceituada pelo Manual como

> ...uma atividade de Informações de natureza defensiva, que se caracteriza pela execução de um conjunto de medidas planejadas e destinadas a preservar da interferência adversa os assuntos de interesse da Segurança Nacional, as atividades e os segredos manipulados ou mantidos pelo nosso Sistema de Informações, bem como a identificar ações de caráter psicológico sobre a população nacional (Idem, p. 37).

Nestes termos, infere-se que as principais atividades a serem desenvolvidas pelas DSIs e pelas AESIs/ASIs nos âmbitos dos ministérios civis e dos órgãos da administração direta e indireta a eles vinculados eram, principalmente, atividades de contra-informação, visando a identificar e neutralizar as ações dos "inimigos internos" que, por ventura, estivessem "infiltrados" nesses organismos governamentais. Tal inferência fica mais clara quando o Manual apresenta as atividades da contra-informação, dentre as quais destacamos:

> Conhecer as estruturas de Informações adversas, seus planos, articulações, organizações, atividades e objetivos, no que possam colidir com os interesses da Segurança Nacional;
> Identificar os agentes adversos em suas atividades de Espionagem;
> Identificar as ações adversas, de natureza psicológica, que visem a influenciar a opinião pública, realizando a coleta, a busca e a análise da Propaganda Adversa (Idem, p.35-36)

Dentre os tipos de documentos de informação apresentados pelo Manual, destacamos os "Levantamentos de Dados Biográficos" (LDB), instrumentos muito produzidos pelas assessorias vinculadas à DSI do MEC. Isto se explica porque em 1974 o Ministro da Educação e Cultura baixou uma determinação, assinada pelo Diretor da sua DSI, Osny Vasconcellos, sobre a obrigatoriedade da realização de LDBs "para todas as pessoas cogitadas para o exercício de cargos, funções, comissões e afastamento do País"[98]. Além de buscar evitar a "infiltração comunista" nos seus órgãos, o MEC tencionava impedir que viagens para o exterior com finalidades acadêmicas fossem aproveitadas para a realização de denúncias das violações de direitos humanos cometidas pela ditadura brasileira, contribuindo para tornar sua imagem ainda mais prejudicada perante a opinião pública internacional. Isto está dito na determinação baixada pela DSI/MEC: nos casos de afastamentos do país para realização de "cursos, estágios, congressos, conferências, etc.", a realização de um LDB se justifica pela

> ...necessidade de preservação da imagem do BRASIL no exterior; a possibilidade de vinculações com grupos ou organizações contrárias aos interesses democráticos; a possibilidade de o curso ou o estágio habilitar o beneficiado a posterior acesso a cargos de nível elevado[99].

[98]Informação nº 4678/SI/DSI/MEC/74, de 18 de outubro de 1974. Consta do acervo documental da ASI/UFF, sob a guarda e disponível à pesquisa na Coordenação de Arquivos (CAR) da UFF, em Niterói-RJ.
[99]Idem.

Segundo o Manual de Informações do SNI, o LDB

> ...é um documento, o mais pormenorizado possível, que registra dados e outros conhecimentos sobre uma pessoa. Tem por finalidade precípua a preservação da Segurança Nacional e da moral e da eficiência da Administração Pública. É um documento que deve ser atualizado à medida que são obtidos novos dados ou conhecimentos sobre a pessoa de que se trata. A existência, no Órgão de Informação, de um Prontuário sobre a pessoa cujo LDB se está elaborando será de grande utilidade (SNI, 1976, p. 126).

Detalhando esta descrição, a supra-citada determinação da DSI/MEC sobre a obrigatoriedade realização de LDBs esclarecia que

> [...] a elaboração de um LDB procurará, obrigatoriamente, abranger os seguintes aspectos: posição ideológica; atitude com relação à Revolução de 31 de Março de 1964; atividades subversivas; probidade administrativa; eficiência funcional ou profissional; conduta civil[100].

Tais informações eram detalhadas nas "Fichas de Qualificação" e nas "Fichas Sintéticas de Apreciação sobre o Levantamento de Dados Biográficos Efetuado". No léxico da repressão, os LDBs eram um instrumento importante para o combate à "subversão", promovida pelo "inimigo interno" que, infiltrado na sociedade e até nos organismos governamentais, corroía suas bases e buscava destruir a ordem política instituída. Este processo foi descrito numa apostila sobre a chamada "Guerra Revolucionária", produzida pela DSI do MEC e enviada à AESI/UFF através do Encaminhamento Nº 3528/AECI/DSI/MEC/73, de 13 de agosto de 1973[101]. Segundo esta apostila,

> [...] subversão é o conjunto de ações de caráter predominantemente psicológico, que busca de maneira lenta, progressiva e insidiosa, pelo menos inicialmente, clandestina e sem violência, a conquista física e espiritual da população, sobre a qual são desencadeadas através da destruição das estruturas sociais fundamentais, levando-a a aspirar uma forma de comunidade diferente" (DSI/MEC, 1973, p. 01).

A subversão era o elemento definidor das "guerras revolucionárias", que tinham como seus "aspectos mais relevantes" a "propaganda da ideologia; desmoralização do poder constituído; conquista da massa pelo terror ou persuasão; nunca evolui para a guerra convencional" (Idem, 04).

Tal apostila merece algumas considerações. Escrita em 1973, num momento em que os grupos de guerrilha que se levantaram contra a ditadura – e que tiveram no movimento estudantil universitário um dos seus principais fornecedores de quadros, particularmente após o AI-5 bloquear as possibilidades de militância legal – já estavam dizimados, com suas principais lideranças presas ou assassinadas[102], a apostila da

[100]Ibidem.

[101]Consta do acervo documental da ASI/UFF, sob a guarda e disponível à pesquisa na Coordenação de Arquivos (CAR) da UFF, em Niterói-RJ.

[102]A Guerrilha do Araguaia, organizada pelo PCdoB, foi dizimada entre 1973 e 1974. A maioria dos seus integrantes foi assassinada, e seus corpos nunca foram encontrados. Como já dito, a Corte Interamericana de Direitos Humanos considerou que o Estado brasileiro cometeu crime de lesa-humanidade na repressão à Guerrilha do Araguaia.

DSI/MEC alertava para a necessidade de atenção para as ações "de caráter predominantemente psicológico", que se caracterizariam por conquistar posições políticas de "maneira lenta, progressiva e insidiosa" – ou seja, através da participação nos movimentos sociais, da infiltração nos órgãos públicos e da propaganda ideológica. As universidades, sob esta perspectiva, como espaços de debates de ideias, pela lógica da ditadura militar, continuariam sendo um espaço privilegiado para a subversão – agora, adotando a resistência pacífica. A questão é que a ditadura enxergava potencial subversivo na maioria das atividades de contestação pública ao regime, que seriam assim passíveis de vigilância e repressão, o que resultou em violências e violações de direitos.

A relação da ditadura com as universidades era complexa. Se eram locais onde a vigilância e a repressão política se fizeram intensas, as universidades também eram estratégicas para os militares, dentro do seu projeto de modernização conservadora. Os militares sabiam que não havia como tornar o Brasil um país capitalista avançado sem o desenvolvimento da pesquisa científica e do acesso ao ensino superior. Ao tempo que censurava e reprimia intelectuais, artistas, sindicatos e entidades estudantis, a ditadura militar reformou e expandiu o ensino superior privado e público. As universidades federais receberam consideráveis investimentos durante a ditadura militar, ampliando sua infraestrutura física, o número de matrículas em cursos de graduação e de pós-graduação, além dos recursos disponíveis para pesquisa e extensão (MOTTA, 2014).

Nas palavras do historiador Rodrigo Patto Sá Motta, o caráter modernizador-autoritário do Estado brasileiro durante a ditadura militar foi construído sob a influência de elementos por ele identificados como "traços tradicionais" da cultura política nacional, como "a tendência à conciliação e à acomodação, estratégia utilizada para evitar conflitos agudos, e o personalismo, entendido como prática arraigada de privilegiar laços e fidelidades pessoais em detrimento de normais universais" (MOTTA, 2014, p. 13). Assim, segundo Motta, a atuação da repressão nas universidades também se pautou por estes traços culturais, o que pode servir de explicação para o fato de docentes marxistas ou com militância passada ou ativa em organizações de esquerda atuassem nesses espaços durante a ditadura. Naquele período, os reitores das universidades federais tinham mais autonomia para contratar e renovar ou cancelar contratos de docentes. Do outro lado, "muitos procuraram maneiras de se acomodar ao novo sistema de poder, sem que isso significasse, aos seus olhos, qualquer compromisso com a ditadura" (Idem, p. 311). Assim, Motta propõe uma "classificação, mais adequada para abarcar a complexidade de um quadro em que muitos agentes não resistiram nem aderiram, mas buscaram formas de acomodação e convivência com o sistema autoritário", baseada em "três tipos básicos: resistência, adesão e acomodação" (Idem, p. 301).

Isto não significa que a conciliação tenha sido sempre a regra. Sobretudo nos anos que se seguiram ao AI-5, prevaleceu a repressão. Da mesma forma, conciliação e repressão conviveram em determinados momentos, e a repressão mais dura também foi empregada durante a abertura do regime – por exemplo, na invasão do campus da PUC-SP em 1977, durante um encontro para a reorganização da UNE. Ou seja, de fato, o cenário era complexo.

4 A COMUNIDADE DE INFORMAÇÕES NA UFPB

Na UFPB, os efeitos da ditadura militar se fizeram sentir rápido. Em 14 de abril de 1964, o comandante da Guarnição Federal de João Pessoa, Coronel Artur Candal, enviou ofício ao reitor da universidade, Prof. Mário Moacyr Porto, comunicando-lhe do afastamento do seu cargo. O ofício do Coronel Candal ia direto ao ponto:

> 1. Comunico-lhe que, de acordo com o espírito de renovação, intrínseco à Revolução vitoriosa, resolveu este Comando intervir nessa universidade.
> 2. Cumpre-me esclarecer que seu afastamento não decorre de nenhuma dúvida sobre sua probidade funcional ou qualquer suspeita de atividades subversivas.[103]

Em substituição ao reitor eleito, foi nomeado como interventor da UFPB o Prof. Guilardo Martins, médico e capitão do exército. Já na primeira reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) que presidiu, Guilardo demonstrou sua identificação total com o regime que se instalava: "as Forças Armadas agiram com prontidão e eficácia, devolvendo a normalidade à Nação e repondo, com austeridade, condições favoráveis ao trabalho e desenvolvimento em todo o país" (CITTADINO, 1993, p.11-12). Eleito reitor na reunião do CONSUNI de 22 de julho de 1964, e mantendo-se neste cargo até 1971, Guilardo demostrou que, mais do que simplesmente identificado com a ditadura, era identificado com a linha dura do regime. Durante a sua gestão, ocorreu, na UFPB, "o maior expurgo de professores da região [Nordeste]" (MOTTA, 2014, p.158), e dezenas de estudantes foram excluídos da universidade antes mesmo da edição do Decreto Nº477, de 26 de fevereiro de 1969. No dia anterior, o reitor enviou um ofício aos diretores de todas as unidades da UFPB – com a identificação de "reservado" – apresentando uma lista de alunos e ex-alunos da universidade "os quais, segundo informações dos Órgãos Federais de Segurança, deverão ter suas matrículas impedidas ou canceladas, em qualquer das Unidades ou Cursos da UFPb" (CITTADINO, 1993, p. 47).

A historiadora Monique Cittadino, no seu livro supra-citado, apresentou uma descoberta importante, e até então inédita. Trata-se de um documento reservado, firmado pelo reitor Guilardo Martins e dirigido ao General Vinitius Notare, comandante da Guarnição Federal, identificado como "Ofício nº 03/SSI/69", datado de 01 de fevereiro de 1969 e emitido pelo "Serviço de Segurança e Informação" da UFPB (Idem, p. 41). Tal ofício demonstra o pioneirismo da UFPB em matéria de vigilância e de repressão política, por já ter seu próprio órgão de segurança e informações antes disso se tornar uma determinação do MEC, o que só ocorreu em 1971. O ofício em questão também é um bom exemplo de como as atividades de informação contribuíam com a repressão política, e causavam prejuízos à vida das pessoas, por razões de ordem político-ideológica, o que representa uma clara violação de direitos humanos.

A AESI da UFPB[104] só foi formalmente criada em 1971, tendo sido "uma das mais bem-organizadas e atuantes na primeira metade dos anos 1970, quando seu regimento interno servia de modelo para agências congêneres" (MOTTA, 2014, p. 196). Entretanto, assim como o seu sumido arquivo, o regimento da AESI/UFPB não está depositado em nenhuma biblioteca desta universidade. Fui encontrar um exemplar deste regimento, impresso em livro, no arquivo da ASI/UFF, o que corrobora a afirmação de Motta de que ele era usado como exemplo pelas outras ASIs da DSI/MEC. Este livro, na verdade, tratava-se de uma coletânea, que incluía ainda outros documentos relacionados ao tema da segurança nacional:

> ...a presente coletânea reúne legislações de interesse da Segurança Nacional e foi organizado com o firme propósito de facilitar o

[103]Publicado no jornal Correio da Paraíba, em 15 de abril de 1964.

[104]A denominação original de "AESI/UFPB", adotada na sua fundação em 1971, será utilizada como sinônimo da utilizada a partir de 1975, "ASI/UFPB", que se tornou mais popular. Ambas denominações se referem à mesma assessoria.

> conhecimento daqueles que, direta ou indiretamente, participam do Sistema de Informações atualmente, em implantação, no Ministério da Educação e Cultura e, notadamente, na área de influência da Universidade Federal da Paraíba" (UFPB, 1971, p. 07).[105]

O Regimento Interno da AESI/UFPB propriamente dito inicia na página 14 do livro, que traz a "Portaria R/DP/Nº 108/71, de 19 de março de 1971", que lhe aprovou, e pode ser tomada como seu marco original. No artigo 1º do Regimento, estava estabelecido que a AESI/UFPB era subordinada diretamente ao reitor, com o encargo de "assessorá-lo em todos os assuntos pertinentes à Segurança Nacional e às informações, no âmbito da Universidade, sem prejuízo, no campo das informações, de sua condição de órgão sob a orientação e coordenação da DSIEC", numa referência à antiga sigla da DSI/MEC. Entre as listadas competências da AESI/UFPB, figuravam: "criar uma correta mentalidade de informações, tendo viva a ideia do Desenvolvimento com informações, para melhor Decisão" (art. 2º, item II, h); e "desenvolver o serviço de contra-informações, nos diversos campos ao seu alcance, tais como: teatro – rádio – cinema – revista – etc" (art. 2º, item II, i).

A AESI/UFPB era estruturada de forma tripartite, dividida entre: "Direção, que compreende: a) Chefia (CH/AESI) b) Auxiliar (A/AESI); Seção de Segurança e Informações (SSI/AESI); Seção Administrativa (AS/AESI)" (Art. 3º). Entre as atribuições da Direção, estavam a de "planejar, dirigir, coordenar e fiscalizar as atividades da Assessoria; (...) promover uma constante busca de informes e de situações, fatos e dados necessários ao trabalho de contra-informação e seu controle" (Art. 4 º). Já a Seção de Segurança e Informações tinha como atribuição "organizar fichários, contendo dados informativos de todos os integrantes da UFPb e separando, em arquivo especial, os elementos que, por motivos diversos, sofreram ou venham a sofrer restrições dos Setores de Segurança" (Art. 5º). Por fim, cabia à Seção Administrativa "controlar os recursos financeiros liberados pelo Reitor (verba sigilosa), destinados à Assessoria, visando a execução das missões; efetuar os pagamentos autorizados pela Chefia da AESI, organizar e instruir os processos relativos à prestação de contas e balancetes, se for o caso; controlar todo o material adquirido pela AESI, mantendo um livro para a escrituração do material permanente e providenciar o inventário anual; (...) manter o arquivo em condições de apoiar as atividades da Assessoria" (art. 6º). Merecem destaque o objetivo de construir um arquivo contendo um fichário com dados de "todos os integrantes da UFPb", bem como de organizar balancetes e um livro de escrituração do material permanente. Considerando que a pesquisa que origina este artigo encontrou documentos que comprovam o funcionamento da ASI/UFPB até, pelo menos, 1984[106], tais propósitos reforçam nossa observação, feita acima, sobre o virtual tamanho do arquivo desta assessoria.

Também chama a atenção a informação de que a AESI teria à sua disposição uma "verba sigilosa", liberada pelo reitor. No relatório de gestão da UFPB de 1977, aparece um dado sobre esta verba. Na lista de valores encaminhados pelo Almoxarifado Central, em materiais de consumo, "para os diversos setores da Universidade, com exceção dos Centros de Ensino" (UFPB, 1978, p. 101), está identificada a destinação de Cr$. 8.901,67 para a "Ass. Segurança e Informação", que aparece na lista como a unidade "02.00", logo abaixo da unidade "01.00" – o Gabinete do Reitor – e acima do Departamento de Pessoal

[105]Optei por manter a pontuação original empregada no referido livro.

[106]Apenas em agosto de 1986, o MEC emitiu portaria declarando definitivamente extintas as ASIs que ainda existiam àquele momento (MOTTA, 2014).

(03.00) e da Pró-Reitoria de Planejamento (04.00). Era um valor pequeno, mas que cresce em dimensão quando se considera que foi destinado à Pró-Reitoria Administrativa (07.00) o montante de Cr$. 5.187,24.

O Regimento da AESI/UFPB estabelecia ainda a obrigação da assessoria de "comunicar, mensalmente, à DSIEC, as proposições de iniciativa dos Representantes Estudantis, junto aos colegiados da Universidade, com especificações das aprovadas e rejeitadas" (Art. 15), bem como que

> [...] todos os órgãos da administração da Universidade são obrigados a fornecer à AESI dados, informações e esclarecimentos, quando lhes forem solicitados ou que tenham conhecimento, desde que sejam de interesse da Universidade ou da Segurança Nacional, observado o dispositivo no Regulamento para Salvaguarda de Assuntos Sigilosos (Art. 17).

O primeiro Chefe da AESI da UFPB foi o professor de Farmácia e ex-sargento do Exército Ediláudio Luna de Carvalho, nomeado pelo reitor Guilardo Martins e reconduzido ao cargo pelo reitor Humberto Nóbrega[107]. Na condição de representante do Diretório Acadêmico de Farmácia da UFPB, Ediláudio Luna havia participado das reuniões do CONSUNI em 1964 que destituiu o reitor Mário Moacyr Porto e, posteriormente, elegeu Guilardo Martins (Livro de Atas nº 03 do CONSUNI). Entre 27 de novembro e 15 de dezembro de 1972, Ediláudio Luna realizou o "Curso B" da Escola de Segurança e Informação, conforme atesta a Nota de Serviço Nº 02, do SNI / ESNI / Departamento de Administração, que tratava de "Estágio do Pessoal dos Ministérios (Transportes, Educação e Cultura, Comunicação)"[108]. A nota era assinada pelo Tenente Coronel Godofredo de Araújo Neves, Chefe do Departamento de Administração da EsNI, e trazia a programação completa do curso, a rotina dos estagiários -incluindo os horários de refeições e a determinação do uso do traje 'passeio completo' durante o expediente – e a informação de que 25 do total de 43 estagiários[109] ficariam alojados nas dependências da própria EsNI, nominando ainda os ocupantes de cada apartamento.

Segundo a nota, Ediláudio Luna dividiu o apartamento número 9 com Carlos Eugênio Pires de Azevedo (UFAL) e Djair de Barros Lima (UFPE), que "era professor da FCE da UFPE e chefe de gabinete do reitor Marcionilo de Barros Lins (1971-1974)" (VERAS, 2018, p. 87). No início dos anos 1960, Djair de Barros Lima fazia parte de um grupo de direita que atuava no movimento estudantil pernambucano, liderado pelo então acadêmico de Direito da UFPE Marco Antônio Maciel. Após o golpe militar, Djair de Barros Lima foi nomeado interventor da União dos Estudantes de Pernambuco (VERAS, 2018). Assim, é possível identificar a trajetória de estudante de direita apoiador do golpe de 1964 que se tornou assessor de informação do reitorado de uma universidade federal como sendo comum a Ediláudio Luna e Djair de Barros.

A AESI/UFPB era conceituada pela DSI/MEC. Em 30 de maio de 1972 a DSI/MEC enviou às suas AESIs o Oficio Circular Nº 1269/SIPL/72, assinado pelo seu diretor, coronel Pedro Vercillo, que afirmou: "dentre as Assessorias Especiais que mais se

[107]No Ofício Nº 402/AESI/UFPB, de 01 de novembro de 1971, enviado ao Chefe da AESI da UnB, Joselito Eduardo Sampaio, Ediláudio Luna de Carvalho informava: "Levo ao conhecimento de V. Exa. que, em atendimento ao convite formulado pelo Magnífico Reitor, Professor Humberto Carneiro da Cunha Nóbrega, permanecerei como Assessor Especial da AESI/UFPB". Consta do DOCUMENTO BR_DFANBSB_AA1_0_ROS_0082_d0001de0001, do acervo do Arquivo Nacional/DF.

[108]Consta do DocumentoBR_AN_BSB_AA1_LGS_005, do acervo do Arquivo Nacional/DF.

[109]Dentre os estagiários listados, estavam apenas três mulheres: Leda Malta Lessa, Bárbara Ribeiro de Sant'anna e Marilha Consuelo da Silva, todas do DSI/MC (DF).

destacam pela regularidade e pontualidade no envio das Informações Necessárias [ao Plano Setorial de Informações da DSI/MEC], merecem menção: UnB, UFPA, UFRPE, UFAL, UFBA, UFSE, UFPB"[110]. Tal avaliação era compensada com ações de reciprocidade. Um episódio emblemático da história da DSI/MEC foi assim narrado pelo historiador Carlos Fico:

> Como eles agem era o título de um folheto que vazou da Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Educação e Cultura, em janeiro de 1974, e que foi publicado na íntegra pelo jornal O Estado de São Paulo no dia 31. Essa foi uma das raras vezes em que um documento da chamada 'comunidade de informações' chegou ao grande público. Escrito por um analista de informações daquela repartição, o texto era rico em clichês como 'infiltração ideológica comunista', 'aliciamento subversivo' etc., e avaliava exageradamente o potencial do que entendia como movimento comunista internacional ("MCI", no jargão da comunidade) e suas ramificações entre os estudantes brasileiros (FICO, 2001, p. 72).

O reitor Humberto Nóbrega, listando as realizações da UFPB no ano de 1973, incluiu entre os "livros, revistas e impressos outros" publicados pela Imprensa Universitária naquele ano a plaquete "Como Eles Agem (AESI)" (NÓBREGA, 1974, p. 86). Ou seja, tudo indica que o "folheto que vazou da Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Educação e Cultura, em janeiro de 1974", nas palavras de Carlos Fico, foi impresso na UFPB, como um favor prestado pela AESI local à DSI/MEC. Ainda na cota das gentilezas, pode ser incluído o Ofício Nº 109/AESI/UFPB, de 06 de março de 1972, enviado ao Chefe da AESI da UnB, Joselito Eduardo Sampaio. Neste ofício, Ediláudio Luna escreveu: "Tenho a máxima satisfação de oferecer a Vossa Excelência a flâmula desta Assessoria"[111].

A comunicação entre as ASIs também serviu para estabelecer uma rede de favores pessoais. Em 10 de abril de 1972, às 17 horas, Ediláudio Luna enviou, pelo Sistema de Telecomunicações do MEC, o seguinte radiograma a Joselito Sampaio, chefe da AESI da UnB[112]: "Solicito prezado colega receber Professora Zilma Carvalho, da Divisão Psicopedagogia dessa Universidade VG orientá-la quanto seu problema". Em resposta, Joselito Sampaio escreveu: "Quanto à Professora Zilma Carvalho, (...) recebi e tratei pessoalmente do assunto junto ao Sr. Chefe do Gabinete do Magnífico Reitor da UnB". Já em 16 de abril de 1975, o Assessor Adjunto da ASI/UFPB, Edvaldo de Andrade, utilizando um papel timbrado da UFPB, enviou a seguinte solicitação à ASI/UnB[113]:

> Caro Assessor: Tendo, a meu favor, boas perspectivas para realizar um curso de Pós-Graduação, a nível de Mestrado, em Direito, dado o interesse da UFPB, ficaria imensamente agradecido se o ilustre Chefe me informasse a respeito do funcionamento da Pós-Graduação, nessa renomada Universidade, particularmente sobre os seguintes aspectos:

[110]Consta do DOCUMENTO BR_DFANBSB_AT4_0009_0041_d, do acervo do Arquivo Nacional/DF.
[111]Consta do DOCUMENTO BR_DFANBSB_AA1_0_ROS_0082_d0001de0001, do acervo do Arquivo Nacional/DF.
[112]Consta do DOCUMENTO BR_DFANBSB_AA1_0_ROS_0082_d0001de0001, do acervo do Arquivo Nacional/DF.
[113]Consta do DOCUMENTO BR_DFANBSB_AA1_0_ROS_0087_d0001de0001, do acervo do Arquivo Nacional/DF.

> área de concentração; período de inscrição; duração de curso; critérios de seleção; documentação exigida.

Mas assuntos mais sérios, e diretamente relacionados à função das ASIs, também estavam presentes na documentação encontrada dentre os documentos enviados pela ASI/UFPB às outras assessorias do MEC. Por exemplo, Ofício 267/AESI/UFPB[114], de 04 de agosto de 1971, firmado por Ediláudio Luna, que solicitava ao reitor da UFMG "dados qualificativos" de pessoas constantes de uma relação anexa, com o fim de "cumprir as recentes recomendações da Divisão de Segurança e Informação do Ministério de Educação e Cultura, com relação à perfeita organização e funcionamento dos arquivos especiais". Entre os nominados na lista, apareciam os Márcio Araújo de Lacerda (ex-prefeito de Belo Horizonte entre 2009 e 2016), Gilney Amorim Viana (ex-deputado federal e estadual por Mato Grosso) - ambos presos políticos em 1971 – e Gildo Macedo Lacerda, militante da Ação Popular Marxista Leninista (APML), que foi assassinado nas dependências do DOI-CODI do IV Exército, em Recife, em 28 de outubro de 1973[115].

Sendo um homem identificado com a linha dura do regime, Ediláudio Luna tornou-se um problema quando os propósitos da distensão política "lenta, gradual e segura" iniciada pelo governo de Ernesto Geisel chegaram na UFPB, com o reitorado de Lynaldo Cavalcanti. Como contou o próprio Lynaldo, em entrevista de 1990:

> ...[na] Paraíba foi uma das Assessorias [de Segurança e Informação] que mais funcionaram, tinha o Ediláudio, (...) era um aluno de Farmácia e sargento do Exército que depois foi professor e assessor de Segurança do Reitor Guilardo, e participou daquele processo de afastamento de alunos e de professores, aquela coisa todinha, e continuou com o dr. Humberto. (...) Agora eu não, disse logo a Orlando, que ia ser o meu vice, "Orlando, você vai assumir por 3 meses, (...) eu só lhe peço uma coisa, afaste o Ediláudio (...), eu quero chegar lá com essa área limpa". Aí ele colocou o general Nogui Villar de Aquino. Era um general da reserva, uma pessoa ligada a uma família ilustre, com muito conceito na área militar (...), mas se revelou muito compreensivo e me ajudou bastante nessa luta que foi a expansão do corpo docente, sem levar muito em conta os antecedentes políticos (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 105).

Esta transição foi documentada pelo próprio Ediláudio Luna, que em 11 de novembro de 1975 publicou o Ofício Circular nº 09/75/AESI/UFPB[116], cujo exemplar que está no Arquivo Nacional foi enviado à AESI/UFMG. Neste ofício, Ediláudio Luna informava:

> Levo ao conhecimento de V. Sª que nesta data passei as funções de Chefe da Assessoria de Segurança e Informação ao Prof. Orlando Cavalcanti Gomes, Reitor em exercício, situação que perdurará até a liberação pela DSI/MEC e consequente nomeação do novo titular desta ASI/UFPB.

Nogui Vilar de Aquino, o novo chefe da ASI/UFPB, foi citado no relatório do projeto "Brasil Nunca Mais" na relação dos "membros dos órgãos de repressão", pela sua condição de Secretário de Segurança Pública da Paraíba – cargo que exercia em 1973 – e de Tenente

[114]Consta do documento BR_DFANBSB_AT4_0009_0004_d, do acervo do Arquivo Nacional/DF.
[115]Vide http://memoriasdaditadura.org.br/memorial/gildo-macedo-lacerda/. Acessado em 02 out. 2019.
[116]Consta do documento BR_DFANBSB_AT4_0016_0035_d, do acervo do Arquivo Nacional/DF

Coronel do Exército, servindo no estado de Pernambuco[117]. Como chefe da ASI/UFPB, entretanto, Vilar de Aquino de fato foi "muito compreensivo" na colaboração com a tarefa de expansão do corpo docente da UFPB assumida pelo reitor Lynaldo Cavalcanti. Neste reitorado, a UFPB ficou conhecida por contratar docentes, das diversas áreas de conhecimentos, identificados com a esquerda e com a oposição ao governo federal. Entre estes, um bom exemplo é o da professora Eleonora Menicucci de Oliveira, contratada para o Departamento de Ciências Sociais, que havia sido presa política em São Paulo e veio para o estado assessorar o arcebispo Dom José Maria Pires no Centro de Defesa de Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba. O que não quer dizer que, no reitorado de Lynaldo Cavalcanti, não se tenha vigiado e reprimido, sempre que preciso, a comunidade da UFPB.

A contratação de docentes fichados nos órgãos de segurança foi objeto de uma reclamação da Seção de Informações do IV Exército, presente na Informação Nº 1068 B/E-2, de 06 de Junho de 1977, originária do 1º GPT E CNST e direcionada ao SNI/ARE e à ARSI/DSI/MEC/NE[118]. A informação listava pessoas nomeadas para a docência na UFPB em 1976 que possuíam "registros nos OI da área". Dois casos de docentes que buscaram contrato na UFPB na década de 1970 são exemplares de como funcionava este processo e qual a influência que a ASI exercia nele. Mais ainda, demonstram como jogos de acomodação e de conciliação operavam no mesmo tabuleiro onde a repressão política se fazia presente.

O primeiro caso foi de um professor que constava da lista dos docentes com "registros nos OI da área" contratados pela UFPB em 1976, e que foi objeto da queixa do IV Exército ao SNI. Anexo ao documento, constava um longo prontuário do professor[119], atualizado com regularidade, e com dados inseridos desde 1965, quando ele ainda era um acadêmico de Direito. O prontuário foi aberto em 12 de maio de 1965, com um Pedido de Busca (PB) feito pela 2ª Seção do 1º Grupamento de Engenharia, para apurar a denúncia de que o então acadêmico "comunista atuante, vem enviando cartas a asilados no Uruguai e Cuba, recebendo, também, volumes com material de propaganda vermelha". Já em 14 de maio de 1965, foi inserida uma resposta da Delegacia de Ordem Política, Social e Econômica (DEOPSE-PB) confirmando o recebimento, pelo então acadêmico, de "algumas publicações de propaganda vermelha: Tchecoslováquia e China Comunista. Não temos conhecimento de correspondência do mesmo com asilados políticos". Em 28 de maio de 1965, foi a vez de o 15-RI responder ao PB, afirmando que o nominado "é tido como elemento esquerdista atuante".

Já em 11 de novembro de 1968, o Grupamento de Engenharia inseriu um comentário no prontuário dando conta que, "no relatório sobre o movimento estudantil que tumultuou a vida da capital paraibana durante vários dias, em 1968", o futuro professor da UFPB, em comentários na imprensa da capital, posicionou-se em favor dos estudantes, deixando "transparecer claramente sua parcialidade e sua ideologia marxista-leninista". Já em 09 de julho de 1971, o Grupamento de Engenharia inseriu no prontuário a informação de que foi "enviado um resumo dos seus antecedentes à AESI/UFPB". No mesmo mês de julho de 1971, foi acrescida no prontuário a primeira informação originada pela AESI/UFPB, que dizia que o professor

[117]Tomo II, Volume 3 – "Os Funcionários". Disponível na internet no sítio http://bnmdigital.mpf.mp.br/docreader/DocReader.aspx?bib=rel_brasil&pagfis=1205. Acessado em 03 out. 2019.
[118]Consta do documento ARE_ACE_2193_81, do acervo do Arquivo Nacional/DF.
[119]Idem.

> [...] foi aprovado na seleção para professor do Ginásio Polivalente Modelo da Paraíba. A AESI/UFPB enviou à DSI/MEC, para conhecimento e providências, cópia de seus antecedentes. Informa ainda que referido elemento teve seu requerimento indeferido pela Diretoria do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas, quando tentava submeter-se à prova de seleção para lecionar Sociologia naquele Instituto.

Ou seja, o professor tentou submeter-se a uma seleção para o IFCH/UFPB, tendo sido impedido ainda quando estava na fase do requerimento. Mais ainda, a AESI/UFPB enviou cópia dos antecedentes do nominado para a DSI/MEC, "para conhecimento e providências" – quais providências esperaria Ediláudio Luna que a DSI/MEC tomasse? O Professor Humberto Nóbrega, reitor da UFPB no período, fez a seguinte afirmação em entrevista concedida em 1979:

> Aqui na Universidade não foram estabelecidos órgãos de repressão. Foi instalada uma Assessoria Especial de Informação. Não era órgão de repressão, apurava o fato e mandava para os escalões superiores, isto é, não era ligado ao Gabinete do Reitor, mas com a divisão do DEC do Ministério da Educação. (...). Certos professores, que os órgãos de controle achavam que eram perigosos ao regime, foram afastados. Na gestão anterior ao meu Reitorado" (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 104).

Já está comprovado pelo Regimento da AESI/UFPB que essa assessoria era vinculada diretamente ao Gabinete do Reitor, mesmo fazendo parte do sistema da DSI/MEC. Quanto à afirmação de que apenas na gestão do Professor Guilardo Martins foram afastados professores considerados perigosos ao regime, a documentação a qual tive acesso não permite comprovar. Entretanto, o citado prontuário deixa claro que, durante o reitorado de Humberto Nóbrega, candidatos à docência na UFPB tiveram suas contratações vetadas pelos órgãos de informação – inclusive, pela AESI/UFPB.

Em 18 de novembro de 1971, a 2º Seção do Grupamento de Engenharia, atendendo a um Pedido de Busca da Polícia Federal, mas "com origem na DSI/MEC", inseriu uma informação que conferiu um novo rumo ao prontuário do citado professor. Após recordar sua posição "a favor dos movimentos [estudantis de 1968] e contra a intervenção policial", dizia a informação:

> A partir de 1969, ou seja, após o AI-5, sua conduta adquiriu um novo aspecto. Passou a colaborar em todas as promoções cívicas na Guarnição, como elemento de ligação ou coordenador, ao mesmo tempo em que colocou as suas faculdades intelectuais e conhecimentos históricos a serviço de objetivos ilibados. É do conhecimento desta agência sua participação destacada na elaboração e execução da programação alusiva à semana da Pátria em 1970 e 1971, bem como realizando boas palestras sobre fatos históricos.

Tomado por verdadeiro o comentário acima, é de se considerar que o professor buscou acomodar-se à ordem política autoritária, tentando, assim, superar os obstáculos que lhe impediam atingir a almejada docência na UFPB. Isto se comprova pelo requerimento enviado pelo próprio professor ao comandante da Guarnição Federal, General Hélio Barbosa Leite, em junho de 1972, e inserido no prontuário pelo Grupamento de Engenharia. No documento, o professor solicitava, em terceira pessoa:

> ...desejoso de realizar concurso de provas e títulos para órgãos do serviço público federal, mas encontrando restrições por parte de setores de segurança, vem, pelo presente, e mui respeitosamente, requerer a V. Excia. que se digne atestar o seu mais total ajustamento ao processo revolucionário vigente no país, desde 1964.

Apesar do conteúdo adesista do requerimento, a resposta do general foi lacônica: "Não há registro nesta área do fato que é solicitado atestar. Restitua-se ao interessado a documentação apresentada, que a ele pertence". Assim, o professor seguiu impedido de ingressar na UFPB. Tal situação só foi alterada em 1976, com a chegada de Lynaldo Cavalcanti à reitoria e o afastamento de Ediláudio Luna da ASI/UFPB, quando o professor finalmente foi aprovado em concurso público que permitiu sua contratação pela UFPB. Mesmo assim, esse fato não deixou de ser destacado pelos órgãos de informação. Em 15 de dezembro de 1976, a Capitania dos Portos / PB inseriu o seguinte comentário no prontuário do professor: "esta AI recebeu uma carta denúncia, na qual o nominado é acusado de estar propalando que agora tem 'pistolão' e mesmo já tendo sido 'queimado' duas vezes pelo SNI, assumirá cargo na UFPB, onde foi aprovado em concurso".

O segundo caso envolveu um professor que tentou submeter-se a um concurso para o Departamento de Física em 1976, já durante o reitorado de Lynaldo Cavalcanti. Em 02 de agosto, o Chefe do Departamento de Física encaminhou à ASI/UFPB o ofício CCEN/DF/OFICIO/Nº 129/76[120], enviando os documentos do referido professor. Entre os documentos, estava um certificado de conclusão de curso de aperfeiçoamento no Departamento de Física Teórica da Universidade Patrice Lumumba de Amizade dos Povos, em Moscou (URSS), onde o referido professor atuou como estudante bolsista, entre 1969 e 1970, segundo seu *Curriculum Vitae*. Também de acordo com o seu currículo, o professor havia realizado mestrado na Faculdade de Ciências Físico-Matemáticas e Naturais na mesma universidade, entre setembro de 1963 e junho de 1969, também como bolsista. Ainda de acordo com seu currículo, o candidato se apresentava como tradutor do russo para o português e como Professor Colaborador II-A do Departamento de Física da UnB, desde 06 de abril de 1971.

Esta última informação motivou a AESI/UFPB a emitir o Pedido de Busca nº 22/76/AESI/UFPB, direcionado à ASI/UnB em 04 de agosto de 1976, anexando a documentação comprobatória que o nominado havia acrescido ao seu *Curriculum Vitae*. A resposta chegou através da Informação ASI/UnB nº 052/76, de 20 de agosto de 1976, assinada pelo chefe da ASI/UnB, coronel Francisco Pedro de Oliveira, confirmando que o referido professor,

> [...] pertenceu ao quadro docente desta Universidade, lotado no Departamento de Física, durante o período de 08.04.71 a 20.07.76. Em seus assentamentos funcionais, bem como em nossos arquivos, nada consta que repercuta em desabono à conduta moral.

A tentativa de ingresso na UFPB fez aumentar a atenção dos órgãos de informação sobre o referido professor, que foi objeto de diversos documentos produzidos pelo *Serviço* no ano de 1976[121]. A Informação Nº 535 / NAGO / SNI / 76, de 07 de dezembro de 1976, emitida pela Agência Central/Brasília do SNI, através do seu Núcleo de Agência de

[120]Consta do documento BR_DFANBSB_AA1_0_INF_0011_d0001de0001, do acervo do Arquivo Nacional/DF.
[121]Contam do documento BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_76097899_d0001de0001, do acervo do Arquivo Nacional, disponível na internet no sítio http://sian.an.gov.br. Consultado em: 03 out. 2019.

Goiânia, dava conta que o professor "esteve no corrente ano em JOÃO PESSOA, onde tentou ingressar, como professor, na Universidade Federal da Paraíba", anexando todos os documentos por ele apresentados na UFPB. Já o Informe Nº 107/76/DSI/MEC/SICI-AS/2, de 03 de setembro de 1976, esclareceu em definitivo o desfecho da questão, ao dar conta que o professor

> ...continuaria procurando se fixar num lugar onde pudesse prosseguir em suas atividades comunistas. Após tentar exercer sem êxito o professorado na Universidade da Paraíba (PB), teria fixado residência em Brasília/DF, à Quadra 38, Conj. B, casa 12, Guará II.

Por fim, um telex interno do SNI, de 29 de setembro de 1976, assinado pelo coronel Armando Rosenzweig Menezes, Diretor da DSI/MEC, afirmava que o professor "não foi aceito na Universidade Federal da Paraíba". Ou seja, neste caso, os conciliadores Lynaldo Cavalcanti e Nogui Vilar de Aquino não conseguiram fazer frente às recomendações dos órgãos de informação. Entretanto, em 1979, o referido professor figurava nos quadros docentes da UFSCar[122], universidade onde findou por fazer carreira acadêmica e sindical, chegando a ser vice-prefeito de São Carlos-SP na década de 2000. As idiossincrasias do regime ficam evidentes nesse caso, uma vez que a mesma DSI/MEC que vetou a contratação do referido professor na UFPB, não impediu que ele fosse contratado para o mesmo cargo na UFSCar, pouco tempo depois.

Durante toda sua existência, a ASI/UFPB vigiou de perto dos movimentos sociais existentes na UFPB, seja dos estudantes, como dos docentes e dos técnico-administrativos. Mesmo durante o período da abertura política, que na UFPB foi acompanhada pelos reitorados de Lynaldo Cavalcanti e de Berilo Ramos Borba, a ASI/UFPB produziu relatórios e trocou informações com outros órgãos de informação sobre a reorganização do movimento estudantil e do sindicalismo, através das associações de classe, sobre os grupos de esquerda que atuavam politicamente nos espaços universitários, e sobre os articulações como a campanha pela Anistia dos presos políticos ou o apoio ao movimento camponês, no final dos anos 1970, por exemplo.

Os últimos registros documentais da ASI/UFPB encontrados por esta pesquisa datam de 1984, o derradeiro ano do reitorado de Berilo Ramos, cujo sucessor foi escolhido por eleições diretas, com a participação de toda a comunidade acadêmica. Fato inédito na UFPB, estas eleições foram comemoradas pelo reitor Berilo Ramos em seu relatório de gestão:

> Não obstante a vigência do regime autoritário (...) foram estimulados e respeitados, na medida do possível, os processos de escolha dos dirigentes e seus resultados. Tal abertura teve o seu coroamento com a escolha do atual reitor, pelo voto universal, em ampla consulta à comunidade universitária (UFPB, 1988, p. 11).

Entretanto, este mesmo relatório trazia anexo um organograma da UFPB onde a ASI aparecia vinculada ao Gabinete do Reitor, na mesma posição ocupada pela Procuradoria Jurídica, pela Assessoria para Assuntos Internacionais e pela Assessoria Técnica. Não podia ser diferente, pois, a despeito do manifesto entusiasmo do reitor com os efeitos da abertura política na UFPB, a ASI/UFPB continuava atuando e vigiando os

[122]Conforme informação da DSI/SEPLAN/PR, de 05 de setembro de 1979. Consta do documento BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_79003276_d0001de0001, do acervo do Arquivo Nacional, disponível na internet no sítio http://sian.an.gov.br. Consultado em 03 out. 2019.

movimentos sociais. Por exemplo, a Informação Nº 267/19/ARE/84, de 26 de outubro de 1984, da lavra da ASI/UFPB[123], tinha como assunto a renovação da diretoria da ADUF, seção de João Pessoa. A chapa eleita, presidida pelo professor Natanael Rohr da Silva, era caracterizada pela ASI como detentora de uma posição ideológica "esquerdista", o que valeu uma descrição detalhada de todos os seus integrantes, atentando para sua participação em movimentos sociais e para suas posições ideológicas. Já a Informação Nº 036/19/ARE/84, produzida pela ASI/UFPB em 21 de fevereiro de 1984[124], tratava da eleição da diretoria da Associação Servidores da Universidade Federal da Paraíba (ASUFEP) para o biênio 1983/85, realizado em 19 de setembro de 1983. A informação listava e trazia os prontuários dos integrantes da diretoria, composta por nomes como Agamenon Travassos Sarinho, Cristiano Zenaide Paiva, José Edvaldo Rosas e Sérgio Mário Botelho de Araújo, dentre outros. No prontuário de Agamenon Sarinho, por exemplo, constavam diversas anotações inseridas pela ASI/UFPB no decorrer dos anos, tais como a que se segue, datada de 10 de abril de 1979:

> Teve participação ativa na CALOURADA-79, que se destacou pelo debate de temas políticos – em especial, a reconstrução da UNE, que foram abordados por pessoas reconhecidamente contrárias ao regime vigente no país.

Mesmo após a extinção da ASIs pelo governo federal, em 1986 – já no segundo ano do governo civil de José Sarney – as atividades dos movimentos sociais e entidades representativas da UFPB continuaram a ser monitoradas pela comunidade de informações. Desta feita, entretanto, esta atividade não era desempenhada pela ASI/UFPB, mas sim pela Agência Recife do SNI, à qual a Paraíba estava vinculada. Um bom exemplo foi o informe feito pela ARE/SNI sobre as eleições do Diretório Central dos Estudantes da UFPB realizadas em 27 e 28 de outubro de 1987[125]. O informe noticiava que "concorreram ao pleito as chapas 'GERMINAL' (Tendência PT) e 'COMEÇAR DE NOVO' (Tendência Viração do PCdoB)". Em seguida, apresentava a lista da nova diretoria, que tomou posse em 12 de novembro de 1987, onde se destacavam nomes como Flávio Lúcio Rodrigues (presidente), Luciano Cartaxo Pires de Sá, Zennedy Bezerra e Watteau Rodrigues, todos então militantes do PCdoB.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa apresentada neste artigo, certamente, está incompleta. Primeiro, por uma questão de limitação de espaços, selecionei para análise apenas alguns dos documentos produzidos pela ASI/UFPB encontrados nos acervos da UFF e do Arquivo Nacional. Toda seleção, claro, é arbitrária, mas, em casos como esse, prevalece o julgamento do pesquisador, que se pauta pela sua intenção de construir a melhor narrativa possível. Pelo mesmo motivo, também não fazem parte desse artigo depoimentos dos principais envolvidos na história da ASI/UFPB que ainda estão vivos. Estudantes, docentes, técnicos-administrativos e dirigentes universitários das décadas de 1970 e 1980, certamente, podem enriquecer esta análise com informações importantes, confrontando os documentos analisados com suas histórias de vida na UFPB.

[123]Consta do documento ARE_ACE_6484_84, do acervo do Arquivo Nacional/DF.
[124]Consta do documento ARE_ACE_6062_84, do acervo do Arquivo Nacional/DF.
[125]Consta do documento ARE_ACE_8040_88, do acervo do Arquivo Nacional/DF.

A principal ausência, entretanto, é do arquivo da ASI/UFPB. É por demais simbólico que o livro publicado em 1971 pela Imprensa Universitária contendo o Regimento da AESI/UFPB, que foi considerado como exemplar pela DSI/MEC e, por isso mesmo, remetido a outras universidades, não esteja disponível para consulta nas bibliotecas da UFPB. Só indo pesquisar no Arquivo da UFF que tive acesso a este documento, tão importante para a história da nossa universidade. O desaparecimento do arquivo da ASI/UFPB revela muito sobre a natureza do pacto de transição à democracia que foi construído no Brasil nos 14 anos que separam a chegada de Geisel à Presidência da República e a promulgação da Constituição Federal de 1988: uma transição firmada pelo alto, cujo ato principal foi uma lei de autoanistia, e que tinha como princípio basilar – aceito pelos líderes civis e militares que lhe firmaram - o esquecimento dos crimes de lesa-humanidade cometidos por agentes do Estado durante a ditadura. Entretanto, só com a verdade histórica sobre o período autoritário – verdade que é, a um só tempo, princípio político e direito humano reconhecido pela jurisprudência internacional – que se pode promover uma cultura política verdadeiramente democrática. Não à toa, construímos nos últimos 30 anos uma democracia de baixa qualidade, principalmente expressa na falta efetivação dos direitos de cidadania, sobretudo, dos pobres e das minorias.

REFERÊNCIAS

CITTADINO, Monique. **A UFPB e o golpe de 1964**. João Pessoa: ADUFPB, 1993. 55 p.

CHIRIO, Maud. **A política nos quartéis**: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 264 p.

D'ARAÚJO, Maria Celina; CASTRO, Celso (Org.). **Ernesto Geisel**. Rio de Janeiro: FGV, 1997. 508 p.

D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary e CASTRO, Celso. **Os Anos de Chumbo**: a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. 326 p.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981. 815 p.

DSI/MEC. **Guerra revolucionária**. Mimeo. 1973. 08 p.

FICO, Carlos. **Como eles agiam**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FIGUEIREDO, Lucas. **O ministério do silêncio**. Rio de Janeiro: Record, 2005. 592 p.

_____. **Lugar nenhum**. Militares e civis na ocultação dos documentos da ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 237 p.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 417 p.

GODOY, Marcelo. **A casa da vovó**. São Paulo: Alameda, 2014. 612 p.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FERNANDES, David (Orgs). **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. 177 p.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 30-67, jan. - jun. 2008.

_____. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 448 p.

NÓBREGA, Humberto Carneiro da Cunha. **UFPB 73**: frutos do esforço comum. João Pessoa: Imprensa Universitária, 1974.

PEREIRA, Ludmila Gama. **Nenhuma ilha da liberdade**: vigilância, controle e repressão na Universidade Federal Fluminense (1964-1987). 2016. 321 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SNI. **Manual de Informações**. Exemplar Nº 188. 1976. 140 p.

STEPAN, Alfred. **Brasil: los militares y la política**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974. 350 p.

UFPB. **Regimento Interno da AESI**. João Pessoa: Imprensa Universitária, 1971. 67 p.

_____. **Relatório de Atividades 1976**. João Pessoa: Editora Universitária, 1977. 120 p.

_____. **Relatório Geral 1977**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1978.

_____. **Relatório 1980-1984**. Reitorado Berilo Ramos Borba. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1988.

VERAS, Dimas Brasileiro. **Palácios Cariados:** a elite universitária e a ditadura militar – o caso da Universidade Federal de Pernambuco (1964 – 1975). 2018. 414 f. Tese (Doutorado em História)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

HISTÓRIAS DE REPRESSÃO EM TEMPOS DE EXPANSÃO: A UFPB DURANTE A DITADURA MILITAR

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Haja hoje para tanto ontem.
E amanhã para tanto hoje.
Sobretudo isso.
(Paulo Leminski)

O turbilhão de acontecimentos nos tempos da Ditadura Militar, passados mais de 50 anos do golpe que a instaurou, está ainda a exigir tempo e dedicação dos historiadores para a reconstituição daquele quadro marcado por um estado de exceção. Some-se a isto, torvelinho do tempo presente, com tantas referências àquele passado e tantos elemento novos ou requentados. Como os historiadores de amanhã vão dar conta de "tanto hoje"? A poesia de Paulo Leminski instiga como pensar e enfrentar esses tempos sombrios: será possível dar conta de tudo e do todo? As permanências, as singularidades, questões que ultrapassam gerações.

Na atual conjuntura brasileira, colocaram-se em pauta algumas "teses revisionistas" sobre o período 1964-1985, que minimizam a violação de direitos humanos ou mesmo negam determinados acontecimentos ocorridos durante a Ditadura Militar. A propaganda e a história oficial, construídas naquele período, por um lado exaltavam os avanços econômicos e modernizantes empreendidos pelos governos militares e, por outro, encobriam os custos para as classes trabalhadoras, a censura, as perseguições, torturas, sequestro e assassinatos de opositores políticos.

Ultrapassar a superfície e desvelar em profundidade aqueles acontecimentos se constituiu, há muito, em luta dos familiares dos perseguidos políticos e dos estudiosos do período pelo acesso aos documentos e informações. Apesar dos avanços com a Lei de Acesso à Informação e a Comissão Nacional da Verdade, ainda não sabe o destino de alguns dos desaparecidos, entre outras questões a se desvendar.

Manifestações públicas do conservadorismo político pedindo a volta da Ditadura Militar colocam em cheque o processo da Justiça de Transição, em curso no Brasil, que vinha avançando em passos lentos – comparados a outros países latino-americanos – mas nesse momento enfrenta uma paralisação, para não dizer um retrocesso.

Nessa perspectiva, o presente trabalho adquire relevância no sentido de contribuir com o debate, retomando estudos realizados no projeto de iniciação cientifica (PIBIC) "UFPB: histórias de repressão em tempos de expansão (1964-1984)"[126], que teve por objetivo geral analisar os movimentos de expansão institucional e de repressão ideológica ocorridos na Universidade Federal da Paraíba durante a Ditadura Militar, combinando as perspectivas da história local e nacional.

[126] Projeto desenvolvido com apoio da UFPB/PRPG/PIBIC, no período de agosto de 2004 a julho de 2006, tendo como integrantes: Bolsistas PIBIC - Ingrid Rique da Escóssia Pereira e Francio Xavier Santos Costa; Alunos Voluntários - Arlene Xavier Santos Costa e Guanambi Tavares de Luna, Colaboradoras - Vilma de Lourdes Batista Lima e Maria das Graças Brito (ambas do Arquivo Geral da UFPB), Coordenação - Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

Outros objetivos foram organizar parte do acervo documental do Arquivo Geral da UFPB, necessária ao desenvolvimento da pesquisa; traçar um perfil dos reitores em exercício no período em tela; identificar os mecanismos utilizados na relação da universidade com o poder local e nacional; caracterizar as áreas do conhecimento e setores da universidade que foram mais beneficiados com investimentos financeiros; mapear os corpos docente, técnico e discente sob aspectos quantitativo e qualificativo; identificar os mecanismos e instrumentos de controle e cerceamento da liberdade instituídos na universidade; distinguir as debilidades e fragilidades, e a força e resistência dos movimentos dos segmentos universitários; caracterizar o envolvimento dos discentes nas propostas de extensão oficiais e alternativas; avaliar o papel do Serviço Nacional de Segurança - SNI e da Assessoria Especial de Segurança e Informações - AESI na UFPB; e, por fim, investigar as contradições da sociedade brasileira e paraibana no microcosmo universitário.

O desenvolvimento da pesquisa não conseguiu alcançar todos os objetivos, mas deu margem a elaboração de artigos apresentados em eventos científicos, de trabalhos de conclusão de curso, gerando outros projetos e, inclusive, subsidiando os trabalhos da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba, desenvolvidos de 2013 a 2017, especialmente o Grupo de Trabalho sobre Perseguição dos Órgãos de Segurança ao Setor Educacional (PARAÍBA, 2017).

A motivação do projeto teve sua origem nas demandas para comprovação de perseguição política pela instituição, em especial, de docentes e discentes, diante da possibilidade de reparação moral e financeira, junto à Comissão de Anistia, do Ministério da Justiça, por força da Medida Provisória nº 2.151, de 28 de agosto de 2001, convalidada pela Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002, que regulamenta o art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988.

A pesquisa desenvolveu-se em dois eixos: um voltado para a expansão e consolidação da UFPB e o outro para os movimentos de resistência e repressão na universidade, utilizando como principal fonte primária os documentos do Arquivo Geral da Reitoria. Antecedendo à pesquisa foi necessário realizar a higienização da documentação e sua organização, atividades que demandaram bastante tempo da equipe.

Dessa forma, o cerne do projeto estava em um duplo movimento: por um lado, o inegável processo de expansão da universidade, com aumento das vagas para estudantes; aumento do número de cursos de graduação e criação dos primeiros cursos de pós-graduação; ampliação das instalações com a criação do campus universitário de João Pessoa; construção do Hospital Universitário; implementação da estrutura multicampi, incorporando faculdades ou criando cursos, chegando a sete cidades, do litoral ao sertão paraibano; apoio ao Coral Universitário para apresentações nacionais e internacionais; adesão ao Projeto Rondon, o reitor da UFPB ocupando o cargo de presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB[127]; entre outras ações que davam destaque ao desenvolvimento da universidade.

Por outro lado, as ações de repressão foram implementadas, iniciando com a cassação do reitor e posse de um interventor; com punição aos professores (suspensão de pagamento e de contrato) e alunos (suspensão temporária ou definitiva da matrícula) que demonstrassem posições políticas contrárias ou, apenas, críticas ao regime militar; o pleno funcionamento da Assessoria de Segurança e Informação – ASI que mantinha uma

[127] Criado em 30 de abril de l966, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) foi concebido para promover o intercâmbio e a cooperação entre as universidades brasileiras.

rede de informantes nas salas de aula e nos espaços de trabalho, criando um ambiente cerceador da livre expressão no meio universitário.

Para revisitar esses tempos da UFPB, faz-se necessário mencionar todos os reitores do período da Ditadura Militar: Mário Moacir Porto (1960-1964); Guilardo Martins Alves (1964-1971); Humberto Carneiro da Cunha Nóbrega (1971-1975); Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque (1976-1980); Milton Ferreira de Paiva (março a junho de 1980[128]); Berilo Ramos Borba (1980-1984); e José Jackson Carneiro de Carvalho (1984-1988).

Sem desmerecer o papel de cada um desses reitores, dois deles são fundamentais para a compreensão desse período: Guilardo Martins Alves (1964-1971) e Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque (1976-1980) e, portanto, o presente trabalho apresenta alguns aspectos desses reitorados.

Para além de interesses acadêmicos nos estudos e pesquisas sobre a Ditadura Militar no Brasil, esta temática está contemplada em uma política pública que trata do Direito à Memória e à Verdade. A propósito, em 21 de dezembro de 2009, a Casa Civil da Presidência da República aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, por meio do Decreto nº 7.037, que foi atualizado em 12 de maio de 2010, por força do Decreto nº 7.177. O Eixo Orientador VI, deste Programa, diz respeito ao Direito à Memória e à Verdade, tendo três diretrizes, quais sejam o "Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado"; a "Preservação da memória histórica e construção pública da verdade"; e a "Modernização da legislação relacionada com promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia. " (BRASIL, 2010)

Este trabalho insere-se na segunda diretriz, na medida em que busca contribuir com a preservação da memória dos impactos da Ditadura Militar nas universidades, a partir da Universidade Federal da Paraíba, bem como na construção pública da verdade sobre um período que apresenta uma intensa disputa entre as narrativas.

2 EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DA UFPB DURANTE A DITADURA MILITAR

Nas décadas de 1950 e 1960 a preocupação com o desenvolvimento e modernização do Brasil estava presente nas políticas públicas, sem esquecer a força das vertentes conservadora e autoritária que marcam a nossa história.

Para se ter uma ideia do contexto, pré e pós golpe de 1964, Maria de Fátima Marreiro de Sousa, no artigo *Os "anos de chumbo" na Paraíba* (2013, p. 40), apresenta um quadro sucinto e esclarecedor, especialmente da relação Brasil – Estados Unidos:

> Os interesses do capital externo no país, sobretudo norte-americanos, associados a interesses de natureza interna por maior expansão das rentabilidades privadas e aspirações econômicas monopolistas, viabilizaram articulações políticas para fragilizar o sistema de proteção à indústria nacional. A Instrução 113 da SUMOC é um exemplo concreto da vitória das forças políticas em favor das empresas estrangeiras, abrindo a entrada de equipamentos industriais no país sem cobertura cambial.
> As forças de oposição, principalmente os grupos identificados como de esquerda, opunham-se às ideias liberais e defendiam a tese do fortalecimento da presença do Estado na economia, nacionalizando as empresas estrangeiras e o controle das remessas de lucros ao exterior. Parte delas investia num projeto socialista para o país, contrapondo-se ao

[128] Renunciou, diante das pressões políticas que impactaram sua saúde.

> liberalismo internacionalista. O discurso das forças liberais e conservadoras era, naturalmente, bem diferente: propagandeavam-se o empreendedorismo individual e as forças livres do mercado para regular a economia, entre outros aspectos de igual conteúdo. O confronto desses interesses culminou com o Golpe Militar de 1964, materializando uma transformação radical nos rumos econômicos, políticos e sociais no Brasil.

Em outras palavras, a perspectiva ditatorial adotada pelo governo brasileiro influenciou todas as áreas da sociedade, especialmente a educacional. Os governos militares buscaram seguir o modelo norte-americano de universidade, com as adequações entre o liberalismo e o estatismo e, para isso, se fazia necessário reestruturar o modelo acadêmico e físico das universidades, a exemplo da reestruturação da carreira docente, extinguindo as cátedras, criando departamentos, instituindo o sistema de crédito, adotando o modelo de campus universitário, entre tantas outras mudanças, sistematizadas na chamada Reforma Cêntrica, em 1968, impondo uma "modernização conservadora" (MOTTA, 2014, p. 15).

O processo de implementação desse novo modelo foi iniciado logo após o golpe, exigindo condições de pactuação na comunidade universitária, uma vez que havia tanto a existência de adeptos como a resistência explícita de professores e alunos. Diante desse quadro, foi realizada a chamada "Operação Limpeza"[129]. Essa denominação foi dada aos expurgos que ocorreram nos primeiros momentos de instalação da Ditadura Militar, para afastar do cenário político os adversários, reais ou possíveis.

A Universidade Federal da Paraíba se constituiu em um dos casos exemplares, tendo em vista que esta Operação começou atingindo o próprio reitor. Dias após o golpe de 31 de março de 1964, o reitor Mário Moacir Porto foi exonerado e o professor da Faculdade de Medicina e capitão-médico Guilardo Martins Alves[130], nomeado interventor. Rapidamente a condição de interventor mudou: no período de dois meses passou a ser reitor pro-tempore e, em seguida, assumiu efetivamente o cargo de reitor indicado em lista tríplice pelo Conselho Universitário (GOMES, 2002).

Com o respaldo que tinha, conseguiu implementar um processo de expansão da UFPB, com aumento das vagas para estudantes, aumento do número de cursos de graduação e criação dos primeiros cursos de pós-graduação; ampliação das instalações com a criação do campus, entre outras realizações.

Merece destaque o Hospital Universitário da UFPB, que foi planejado e teve sua construção iniciada em 1968, tendo a sua primeira etapa concluída em 1970 (fundações e estruturas de concreto armado); a segunda etapa referente ao ambulatório foi iniciada em 1970 e concluída em 1975, na gestão do reitor Humberto Carneiro da Cunha Nóbrega; e a terceira etapa, referente ao setor administrativo, serviços gerais, clínicas cirúrgica, médica, obstetrícia e pediátrica, foi iniciada em 1976 e concluída em fevereiro de 1980, na gestão do reitor Lynaldo Cavalcanti, com a inauguração oficial, embora ainda tivesse uma quarta etapa a ser concluída.

[129] Motta apresenta estudo detalhado sobre o alcance dessa operação nas universidades. (2014, p. 23-64).
[130] Alguns dados biográficos: nasceu em Salvador-BA em 07/09/1919 e faleceu Fortaleza-CE em 09/02/2014. Interventor na UFPB nomeado em 14/04/64; Reitor nomeado em 12/08/1964; novo mandato de Reitor de 27/07/67 a 07/1971. Presidente da Fiocruz de 1979 a 1985.

Em depoimento[131] para o Projeto História da UFPB, desenvolvido pelo Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR), em 1979, Guilardo Martins Alves traçou um panorama da situação de dificuldades por que passava a universidade em termos de infraestrutura, orçamento e limitações na prática pedagógica (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 102):

> Desintegração, improdutividade e desorganização da Universidade. Este o maior problema: o caos total. Unidades acadêmicas espalhadas pela cidade, desaparelhadas, sem um plano acadêmico, com uma presença episódica de professores e alunos, sem áreas apropriadas para os trabalhos práticos, com total desintegração entre os ciclos básico e profissional, ausência de pesquisa, ausência de uma política de treinamento e aperfeiçoamento para docentes e pessoal administrativo, currículos não atualizados, com duas das Escolas âncoras – pessimamente localizadas – a Medicina junto ao Cemitério e a Engenharia próximo ao "Ponto de Cem Réis".

Contudo, ele afirmou que conseguiu reverter essa situação iniciando com a instalação do campus para onde iriam todas as faculdades espalhadas pelos bairros da cidade, fomentando melhorias na capacitação dos professores e técnicos, bem como no relacionamento com os alunos.

Especificamente sobre o campus, merece destacar que as faculdades em João Pessoa - de Ciências Econômicas; de Filosofia, Ciências Humanas e Letras; de Direito; de Medicina, de Engenharia – localizadas no centro da cidade ou em áreas relativamente próximas facilitava a articulação estudantil e seus movimentos de rua. As novas instalações da UFPB, à época, ficariam muito afastadas do centro urbano, de difícil acesso, numa área rural, mais precisamente em terreno da Granja São Rafael, desapropriada pelo governo do Estado para a instalação do campus.

Com relação ao quadro geral da UFPB durante o seu reitorado, afirmou (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 102):

> As verbas federais liberadas oportunamente permitiram que na minha segunda gestão [1967-1971] se efetivasse a transferência para o Campus, o mais arborizado, funcional e de melhor distribuição espacial do País. Cresceu muito o prestígio da Universidade e, em eleição secreta de todos os Reitores das Universidades brasileiras fui eleito e reeleito Presidente do Conselho de Reitores (CRUB), bem como eleito membro Diretor do Conselho Mundial de Reitores e Presidentes de Universidades. O Ministro da Educação Senador Jarbas Gonçalves Passarinho foi o político-administrador que mais favoreceu a Universidade com verbas e com as suas frequentes visitas à instituição.

No que tange à expansão das matrículas, "em março de 1964, a Universidade comportava 1.600 alunos, número que se elevou para quase 6.000 ao final do Reitorado", com percentual aproximado de 22% ao ano, bem acima da média nacional, à época. (CITTADINO, 1993, p. 21). Mesmo com esse aumento de vagas, o período foi marcado pela existência dos alunos excedentes que eram aprovados mas não classificados.

[131] Entrevistadoras: Maria das Dores Limeira, Zélia Cavalcanti de Melo e Zeluiza da Silva Formiga – professoras do Departamento de História (CCHLA/UFPB) e pesquisadoras do NDIHR, em 1979.

Como já mencionado, o outro reitor com destaque na expansão e modernização da UFPB foi Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque. Ele havia sido Diretor da Escola Politécnica de Campina Grande e, ao ser incluído na lista tríplice para reitor da UFPB, estava trabalhando em Brasília/DF, como Diretor-Geral do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura (DAU/MEC). Em depoimento[132] para NDIHR, em 1990, comentou a sua proposta de expansão para a universidade (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 104):

> ... eu fui um Reitor privilegiado, porque eu tinha quase certeza que ia ser Reitor 6 meses antes de ser nomeado, eu tinha certeza de entrar na lista, a lista eu assinei em outubro, mas o Reitor me garantia que eu entrava, o Humberto Nóbrega. E eu estava no MEC lá, perto do centro de decisões e tinha todo um conjunto de relacionamentos e conhecia os problemas, conhecia CAPES, CNPq, DAU. Então, eu fui um Reitor que comecei a pensar o que eu ia fazer já no segundo semestre de 75 (...) a atividade difícil e botei na cabeça, o povo chamava palavra-chave, era "regionalização" e abaixo disso era "interiorização", "descentralização", "integração" e "diversificação". Se vocês examinarem o que eu fiz na Reitoria, tudo o que eu fiz e vocês vão encontrar várias, porque que a Universidade interiorizou-se? Eu não sabia como ia interiorizar, mas, queria interiorizar e nunca imaginei chegar como cheguei. Vinha com essa ideia de mobilizar. Eu nunca imaginei que chegasse em Cajazeiras... Então, eu tinha essas diretrizes básicas da gestão e tinha depois as palavras-chaves, que eram alimentos, mineração, informação e documentação histórica regional, um conjunto de coisas que eu achava que a Universidade entrando naquilo ali. (...) E aí eu vejo a questão da interdisciplinaridade nessas diretrizes, eu coloco interdisciplinaridade como integração, integração horizontal, integração vertical etc, a pós-graduação, no caso. Então, tinha essa posição de que a Universidade teria que se expandir, e eu dizia muito isso na CAPES. Eu dizia: "Professor Darci se prepare porque a Universidade paraibana vai ser o quarto polo de pós-graduação na região, doa a quem doer, com ou sem CAPES".

Foi nesse reitorado que a UFPB chegou a sete campi, situados nas mais diversas microrregiões do estado[133], com novos cursos de graduação e pós-graduação, a contratação de professores estrangeiros e de recém titulados (mestres ou doutores) provenientes de várias regiões do Brasil. Merece registrar que alguns deles haviam se envolvido em ações de oposição ao regime militar em seus estados de origem, mas isso não impediu a contratação na UFPB.

Na expansão, vários cursos eram das áreas tecnológicas, mas as artes também foram contempladas como os de Educação Artística (Artes Cênicas e Artes Plásticas) e de Música (Licenciatura e Bacharelado) e de Comunicação Social (Jornalismo e Relações Públicas).

---

[132] Entrevistadores: Cláudio José Lopes Rodrigues, Zélia Cavalcanti de Melo, Rosa Maria Godoy Silveira, Maria das Dores Limeira Santos – professor do Departamento de (CE/UFPB) e professoras do Departamento de História (CCHLA/UFPB), todos pesquisadores/as do NDIHR, em 12/09/1990.

[133] Quando a Universidade da Paraíba, estadual, foi federalizada em 1960, contava com unidades em João Pessoa e Campina Grande. Em 1968, incorporou Faculdade e Colégio em Areia e Bananeiras, respectivamente. E no final da década de 70, ampliou a estrutura multicampi com unidades em Patos, Sousa e Cajazeiras.

Outra inovação foi a criação de núcleos interdisciplinares com pesquisa e extensão, entre eles, em João Pessoa: o NAC – Núcleo de Arte Contemporânea, NDIHR – Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, NEPREMAR - Núcleo de Estudos e Pesquisas dos Recursos do Mar, NTU – Núcleo de Teatro Universitário, NUDOC - Núcleo de Documentação Cinematográfica, NUMETROP - Núcleo de Medicina Tropical, NUPPA - Núcleo de Pesquisa e Processamento de Alimentos, NUPPO – Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular; em Campina Grande: NDTM – Núcleo de Desenvolvimento de Tecnologia Mineral, NELL – Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários, NERG - Núcleo de Energia, NMA - Núcleo de Mineralogia Aplicada, NUPEÁRIDO - Núcleo de Pesquisas para o Desenvolvimento do Trópico Semiárido (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 138).

Estes dois reitorados, de Guilardo Martins Alves e Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, apresentaram características comuns como investimentos na modernização das instalações, mudanças no modelo acadêmico, a manutenção da estrutura de segurança e informação, entre outras. Por outro lado, diferenças no grau e intensidade das ações marcaram tanto a história da UFPB, como as trajetórias pessoais desses professores/gestores.

2.1 Ditadura Militar na UFPB: resistência e repressão

As estratégias para controle das universidades foram além da Operação Limpeza e ações continuadas e explícitas de perseguição. Outras formas adotadas envolviam restrição e mesmo proibição de eventos, cerceamento da liberdade do professor em sala de aula, incluindo ações mais permanentes com impacto nos currículos, a exemplo da implantação da nova disciplina – Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) (BRASIL, 1969):

> § 2º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de "Estudos de Problemas Brasileiros", sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo.

O Decreto que determinou a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus de ensino[134], apresentava, dentre as suas finalidades, defender a democracia, "através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus"; preservar e fortalecer "os valores espirituais e éticos da nacionalidade"; o "culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história"; bem como aprimorar o caráter, "com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade" e o "culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade". Diante dessas finalidades, fica patente a intenção de impor os valores que interessavam à Ditadura Militar[135].

Dentre as práticas instituídas pelo regime militar, destacam-se o desmonte dos diretórios estudantis, a cooptação de estudantes para se tornarem colaboradores do sistema, a dispersão dos estudantes pelo sistema de crédito e implementação da censura prévia para qualquer atividade cultural ou evento acadêmico.

[134] No 2º Grau, atual Ensino Médio, chamava-se OSPB – Organização Social e Política Brasileira.

[135] Apesar da clara vinculação aos interesses da Ditadura, essas disciplinas passaram a ser opcionais só em 1992, e extintas em 1993.

No que tange à estrutura organizacional das universidades, foi criada uma Assessoria de Segurança e Informação (ASI) ou Assessoria Especial de Segurança e Informação (AESI), órgão ligado ao Serviço Nacional de Informações (SNI) e à Divisão de Segurança e Informação (DSI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pelo monitoramento do que acontecia nos espaços acadêmicos e administrativos, buscando o controle das ações dos opositores ao regime ditatorial.

A DSI/MEC elaborou um manual intitulado "Como eles agem" para orientar a ação das assessorias apresentando os meios utilizados pelas "organizações esquerdistas", que se promoviam "propaganda sub-reptícia, através das letras e artes e, muitas vezes, de meios ilegais com os atos de terrorismo e sabotagem" (MEC/DSI, 1973, p. 3). Embora de circulação restrita aos setores de segurança e informação, esse manual foi publicado pelo jornal "O Estado de S. Paulo", em janeiro de 1974.

A atuação dos estudantes por meio de atos públicos, passeatas e outras formas de manifestação e protesto, resultava em registros nos órgãos de segurança e informação, sendo as pessoas "fichadas" na Delegacia de Ordem Política e Social do Estado da Paraíba (DOPS-PB), o que traria implicações futuras no acesso a concursos ou empregos.

Dentre os atos de punição, merece registro o movimento que envolveu estudantes secundaristas e universitários em protesto contra a presença de Carlos Lacerda, governador do estado da Guanabara e grande liderança da União Democrática Nacional (UDN), na cidade de João Pessoa[136], que resultou na ocupação da Faculdade de Direito, no dia 3 de março de 1964. Os estudantes envolvidos foram levados para delegacia e fichados, tendo seus nomes e fotos publicados no jornal A União (PARAIBA, 2017, p. 442-443):

1) Antônio Augusto Arroxelas, vereador e dentista;
2) Severino Elias Sobrinho, universitário;
3) Rubens Pinto Lyra, universitário;
4) Carlos Alberto Farias [de Azevedo], universitário;
5) Carlos Augusto de Carvalho, universitário;
6) José Rodrigues Lopes[José Sabino], universitário;
7) Evandro Ferreira dos Santos, universitário;
8) José Tarcízio Fernandes, universitário;
9) Inocêncio Nóbrega Filho, secundarista;
10) Aderbal Vilar Sobrinho, secundarista;
11) Heloísio Jeronimo Leite, secundarista;
12) Wills Leal, jornalista e funcionário público;
13) Zita Moreno Marinho, universitária;
14) João Torres de Oliveira, secundarista;
15) João Lucena Montenegro, secundarista;
16) Walter Luís do Rego Luna, secundarista;
17) José Ferreira da Silva, universitário;
18) José Iremar Bronzeado, secundarista;
19) Breno Andrade Matos, secundarista;
20) Carlito (Coreia) Silveira, sem profissão;
21) Luiz Gonzaga Barbosa, secundarista;
22) Sérgio Tavares de Melo, secundarista;
23) F.U, menor e secundarista;

[136] A manifestação ocorreu na Praça João Pessoa, onde se localizam o Palácio do Governador, para onde Carlos Lacerda deveria se dirigir ao chegar à cidade, e a Faculdade de Direito. Contudo, ele mudou a sua agenda e não desembarcou na Paraíba.

24) F.A.F.A, menor e secundarista[137];
25) C.A.A.M, menor e secundarista[138];
26) P.M.C.C, menor e secundarista;
27) S.B.P, menor e secundarista;
28) José Humberto Espínola Pontes, universitário;
29) F.U, menor e secundarista.

Após instaurado um inquérito para investigar os envolvidos no caso, o Conselho Universitário da UFPB, em reunião de 8 de maio de 1964, aprovou a Resolução nº 18[139], que "excluía", no ano letivo de 1964, os alunos responsabilizados pelos acontecimentos na Faculdade de Direito. Foram eles (PARAIBA, 2017, p. 445-446):

Aderbal Vilar Sobrinho (Curso de Ciências Econômicas);
Antônio Sérgio Tavares de Melo (Curso de Direito);
Carlos Augusto de Carvalho (Curso de Direito);
Evandro Ferreira dos Santos (Curso de Direito);
Inocêncio Nóbrega Filho (Curso de Ciências Econômicas);
José Ferreira da Silva (Curso de Ciências Econômicas);
José Humberto Espínola Pontes de Miranda (Curso de Direito);
José Iremar Alves [Bronzeado] (Cursos de Ciên. Econômicas e História);
José Rodrigues Lopes (Curso de Medicina);
José Tarcízio Fernandes (Curso de Direito);
Rubens Pinto Lyra (Curso de Direito).

Por ocasião da repressão ao XXX Congresso da UNE, realizado na cidade de Ibiúna - São Paulo**,** no dia 13 de outubro de 1968, estudantes paraibanos de vários cursos da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa e Campina Grande) e da Universidade Regional do Nordeste (Campina Grande), foram presos e indiciados no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS-SP), na capital paulista. Foram eles (PARAIBA, 2017, p. 465-466):

1. Aloisio Muniz de Aquino (Ciências e Letras - URNE)
2. Antônio José de Lima (Pres. do DA Farmácia e Bioquímica - UFPB, JP)
3. Cacilda Filomena Castro (Serviço Social - URNE)
4. Carlos Alberto Nunes Marinho (Engenharia - UFPB, JP)
5. Cláudio Américo de Figueiredo Porto (Ciências Econômicas - UFPB, CG)
6. Eraldo Fernandes dos Santos (Medicina - UFPB, JP)
7. Everardo Nóbrega de Queiroz (Presidente do DCE - UFPB, JP)
8. Getúlio Bezerra Castro (Medicina - UFPB, JP)
9. Heloísio Jerônimo Leite (Ciências Econômicas - UFPB, JP)
10. João Roberto Borges de Souza (Pres. do DA de Medicina - UFPB, JP)
11. José de Arimatéia Bezerra de Lima (Letras- UFPB, JP)
12. José Ferreira Lima (Ciências Econômicas - UFPB, JP)
13. Jureni Bittencourt Pereira (Direito - URNE)
14. Kennett Talis de Borja Jaguaribe (DA de Enfermagem - UFPB, JP)
15. Leda Rejane Pereira Amaral (Ciências Econômicas - UFPB, JP)
16. Luiz Sérgio Gomes de Matos Silveira (Escola Politécnica – UFPB, CG)
17. Maria de Fátima Mendes da Rocha (DA de Filosofia - UFPB, JP)

[137] Fernando Antônio Farias de Azevedo, irmão de Carlos Alberto Farias de Azevedo.
[138] Carlos Antônio Aranha de Macêdo.
[139] Arquivo da SODS/UFPB. Cópia digitalizada. Arquivo da CEVPM-PB.

18. Maria do Socorro Fragoso de Moraes (Serviço Social - UFPB, JP)
19. Maria do Socorro Pessoa (Educação - UFPB, JP)
20. Maria Nazaré Coelho (Filosofia - UFPB, JP)
21. Maura Pires Ramos (Letras - URNE)
22. Rubens Pinto Lyra (Direito - UFPB, JP)
23. Silvio Roberto Teixeira Barreira (Química - URNE)
24. Vicente Antônio da Silva (Engenharia - UFPB, JP)
25. Williams Capim de Miranda (Escola Politécnica - UFPB, CG)

Além desses, outros paraibanos que estudavam nos Estados de Pernambuco e Espírito Santo também foram presos e indiciados (PARAIBA, 2017, p. 466-467):

1. Agis Wilson Macedo (Direito - UFES)
2. Antônio Batista da Silva (Engenharia - UFPE)
3. Antônio Fábio Bonavides Mariz Maia (Física - UFPE)
4. Candido Pinto de Melo (Engenharia - UFPE)[140]
5. Francisco de Sales de Oliveira Gadelha[141] (Ciências Médicas - PE[142])
6. Gerusa Jenner Rosas (Biblioteconomia - UFPE)
7. Jader Nunes de Oliveira[143] (Engenharia - UFPE)
8. Netovitch Maia Duarte (Biociências - UFPE)
9. Umberto de Albuquerque Câmara Neto (Medicina - UFPE[144])

Diversos estudantes da UFPB foram alvo de processos disciplinares, por terem participado do Congresso de Ibiúna e por outras motivações, conforme decisão *ad referendum* do reitor Guilardo Martins Alves, em 22 de fevereiro de 1969[145], aprovada pelo Conselho Universitário em março do mesmo ano. A seguir, a "Relação dos alunos e ex-alunos punidos de acordo com as informações prestadas pelos órgãos federais de segurança" (PARAIBA, 2017, p. 454-457):

Impedidos definitivamente:

Aderbal Villar de Carvalho (FACE - JP)
Alzenir Rodrigues dos Santos (FACE - JP)
Arnaldo José Delgado (Escola de Engenharia - JP)[146]

[140] Era presidente da União dos Estudantes de Pernambuco - UEP, quando foi baleado pela repressão num abrigo de ônibus, no dia 28/4/1969, em Recife. Ficou paraplégico, mas conseguiu terminar o seu curso e atuar como engenheiro. Morreu em 31/8/2002. Em 4/5/2015, a CEMVDHC-PE realizou solenidade de aposição de uma nova placa em sua homenagem instalada na subida da Ponte da Torre, na Zona Oeste de Recife, mesmo local onde o líder estudantil sofreu o atentado. Arquivo da CEMVDHC-PE.
[141] O nome correto é Francisco de Sales Gadelha de Oliveira, cassado pelo Decreto 477/1969. Arquivo da CEMVDHC-PE.
[142] Também conhecida como Fundação de Ensino Superior de Pernambuco – FESP, posteriormente transformada em Universidade de Pernambuco – UPE, estadual.
[143] Nasceu em Fortaleza-CE, mas a família é de Aparecida, sertão paraibano, e após a formatura na UFPE, radicou-se em João Pessoa-PB. Tornou-se professor da UFPB e foi eleito reitor por dois mandatos (1996-2004).
[144] Não concluiu o curso e entrou para a clandestinidade. Desaparecido político, desde 8/10/1973.
[145] Reitoria da UFPB. Processo 31260/1964, de 14/3/1969. Arquivo Geral da UFPB. Cópia digitalizada Arquivo da CEVPM-PB.
[146] Em 1968, era presidente do Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia da UFPB e foi eleito presidente da União Estadual de Estudantes Universitários do Estado da Paraíba (UEEP). Nesse período, acompanhou e hospedou o então presidente da UNE, Luís Travassos, naquele momento em missão político estudantil na

Brígida Nóbrega (FAFI - JP)
Dinalva Navarro (Escola de Ciências Sociais - JP)
Djamil de Holanda Barbosa (Escola Politécnica - CG)
Edite Maria de Oliveira (FACE - CG)
Emilton Amaral (Faculdade de Direito - JP)
Germana Correia Lima (Faculdade de Direito - JP)
Heloísio Gerônimo Leite (FACE - JP)
Iêdo Martins Marcondes da Silveira (Escola Politécnica - CG)
Ivanise de Souza (Faculdade de Direito - JP)
Jáder Carlos Coelho da Franca (Faculdade de Direito - JP)
Jaerson Lucas Bezerra (FACE - CG)
João Lacerda Lima (FACE - JP)
José Fernandes Neto (FACE - JP)
José Ferreira da Silva (FACE - JP)
José Tadeu Carneiro da Cunha (Escola de Engenharia - JP)
Jurandir Cardoso de Alcântara (FACE - CG)
Leda Rejane Pereira do Amaral (FACE - JP)
Luiz Carlos Soares (Escola de Engenharia - JP)
Maria Auxiliadora Rosas (FACE - JP)
Maria da Penha Ribeiro (Formada pela Escola de Serviço Social - JP)
Maria de Fátima Mendes da Rocha (FAFI - JP)
Maria Neiva Gadê Negócio (Faculdade de Direito - JP)
Maria Teixeira (Escola de Serviço Social - JP)
Paulo José de Souto (Escola de Engenharia - JP)
Simão de Almeida Neto (Curso de Engenharia - CG)
Terezinha do Vale (Escola de Serviço Social - JP)
Wilma Batista de Almeida (FAFI - JP)
Zenóbio Toscano de Oliveira (Escola de Engenharia - JP)

Outro grupo de alunos das diversas unidades da UFPB consta com impedimento de matrícula por tempo determinado:
Por dois anos:
Augusto Aécio Mendes Duarte (Curso de Engenharia - JP)
Cláudio Américo Figueiredo Porto (Curso de Economia - CG)
Everardo Nóbrega de Queiroz (Curso de Engenharia - JP)
Francisca Trigueiro (Curso de Farmácia e Bioquímica - JP)
Hélcio Lima de Oliveira (Curso de Engenharia - JP)
Jander Cunha Neves (Curso de Economia - JP)
João Roberto de Souza Borges (Curso de Medicina - JP)
Luiz Sérgio Gomes de Matos Filgueiras (Escola Politécnica - CG)
Maria do Socorro Moraes Fragoso (Curso de Serviço Social - JP)
Maria Lívia Alves Coelho (Curso de Medicina - JP)
Raimunda das Neves Brito (Curso de Economia - CG)
Saulo de Tarso de Sá Pereira (Curso de Medicina - JP)
João Batista Filho - padre (Curso de Economia - CG)
Sebastião Borges Sobrinho (Curso de Economia - CG)

Por um ano:
Antonio Gomes da Silva (Curso de Economia - CG)
Antônio Sérgio Tavares de Melo (Curso de Direito);
Arnaldo José Delgado (Curso de Engenharia - JP)

capital paraibana. BRASIL. Ministério da Justiça. Processo de Anistia nº 2001 01 01709 - Arnaldo José Delgado. Cópia digitalizada. Arquivo da CEVPM-PB.

Brígida Nóbrega (Curso de Filosofia - JP)
Carlos Alberto Nunes Marinho (Curso de Engenharia - JP)
Carlos Antônio de Aranha Macêdo (Curso de Direito - JP)[147]
Darlan Nóbrega de Farias (Escola Politécnica - CG)
Eimar Fernandes (Curso de Filosofia - JP)
Eraldo Fernandes dos Santos (Curso de Medicina - JP)
Eunice Arruda Luna (Curso de Medicina - JP)
Eurivaldo Antonio Alcântara (Curso de Economia - CG)
Everaldo Ferreira Soares Júnior (Curso de Medicina - JP)
Francisco de Paula Barreto Filho (Curso de Direito - JP)
Genuíno José Raimundo (Curso de Economia - JP)
Getúlio Bezerra de Castro (Curso de Medicina - JP)
Hélio do Nascimento Melo (Curso de Economia - CG)
Inácio de Loiola Monteiro Souza (Curso de Economia - CG)
Jorge de Aguiar Leite (Curso de Economia - CG)
José Cazuza de Lima (Curso de Direito - JP)
José de Arimatéia Bezerra de Lima (Curso de Letras - JP)
José Leão Carneiro da Cunha [Neto] (Curso de Economia - JP)
José Urânio das Neves (Curso de Economia - CG)
Kenneth Talis Borjas Jaguaribe (Curso de Enfermagem - JP)
Lenildo Correia da Silva (Curso de Economia - JP)
Maria de Lourdes Meira (Curso de Filosofia - JP)
Maria do Socorro Pessoa (Curso de Filosofia - JP)
Maria do Socorro Ramos Loureiro (Curso de Economia - CG)
Maria Egilda Pereira Saraiva (Curso de Economia - CG)
Maria Gilca de Oliveira Pinto (Curso de Economia - CG)
Maria Nazaré Coelho (Curso de Filosofia - JP)
Maristela Villar (Curso de Medicina - JP)
Nobel Vita (Curso de Direito - JP)
Noberto Lima Sagratzi (Curso de Engenharia - JP)
Oriana Andrade Mattos (Curso de Filosofia - JP)
Paulo Henrique Sobreira Lopes (Curso de Economia - CG)
Risalva Bandeira Machado (Curso de Economia - CG)
Rubens Pinto Lira (Curso de Direito - JP)
Tercino Marcelino Filho (Curso de Economia - CG)
Tibério Graco de Sá Pereira (Curso de Engenharia - JP)
Valdemir Martins de Souza (Curso de Direito - JP)
Vicente Antônio da Silva (Curso de Engenharia - JP)
Williams Capim de Miranda (Escola Politécnica - CG)

Vale ressaltar que a decisão do reitor ocorreu quatro dias antes da publicação do Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia as infrações disciplinares praticadas por professores, estudantes e técnicos dos estabelecimentos de ensino público e privado.

No mesmo depoimento já mencionado, o ex-reitor Guilardo Martins Alves (1979) comenta a sua relação com os estudantes, numa perspectiva de diálogo e sem repressão (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 104):

> ...ocorreram muitas greves no meio estudantil. Na UFPB o diálogo permanente mantido com os estudantes, o comparecimento do Reitor e

[147] Este é um dos casos de aprovação no vestibular, mas por ter participado da ocupação da Faculdade de Direito foi proibido de se matricular.

> Pró-Reitores às Assembleias e debates, a política de portas abertas ao alunado, a satisfação dentro do possível das necessidades básicas (restaurantes para os alunos carentes, melhoria do ensino teórico-prático, expansão das atividades esportivas, apoio às justas reivindicações), permitiram uma travessia sem grandes problemas, destacando dois episódios marcantes:
> 1) Nas greves da Faculdade de Medicina, quando eu era apenas um Professor, os estudantes só se acalmaram e voltaram às atividades normais quando eu passei a responder pela Faculdade de Medicina, até resolver todas as questões que motivaram o movimento grevista;
> 2) Já Reitor, nas greves e movimentos de rua, jamais apelei para a repressão ou a violência, por isso que no ano mais agitado de todos, 1968, fui eleito pelos estudantes Paraninfo Geral de todas as turmas de formandos da Universidade.

Contudo, os atos por ele assinados demonstraram uma outra realidade com a suspensão temporária ou definitiva da matrícula de alunos, bem como a suspensão de pagamento e de contrato de professores (GOMES, 2002, p. 112):

> O comportamento do reitor Guilardo Martins Alves, no período, foi de subserviência ao governo militar e ao comando das Forças Armadas, (até porque ele era um oficial da Corporação). A maior prova desse fato é a cópia do oficio que ele remeteu ao general Vinitius Nazaret Notare, comandante da Guarnição Federal [sediada na Paraíba], comunicando as medidas que havia tomado contra os professores, funcionários e estudantes. (...) Foram medidas eivadas de ilegalidade e repressão política.

As punições aos docentes e discentes não foram assumidas apenas pelo reitor, à época, mas todas tiveram o aval do Conselho Universitário. As pessoas que foram atingidas, especialmente em 1969, vinte anos depois receberam um pedido de desculpas e retratação daquele Conselho, a partir da iniciativa do então reitor Jader Nunes de Oliveira (reitorado de 15/10/1996 a 14/10/2000) que instituiu uma Comissão de Anistia (UFPB, 1999) no âmbito da universidade.

O ex-reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque (1990), em depoimento já citado, ao comentar a atuação da Assessoria de Segurança na UFPB, afirmou (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 105):

> Quer dizer, ela funcionava muito, a Paraíba foi uma das Assessorias que mais funcionaram, tinha o Ediláudio, nunca mais vi, não sei onde é que ele anda, mas era um aluno de Farmácia e Sargento do Exército que depois foi professor e foi Assessor de Segurança do Reitor Guilardo, e participou daquele processo de afastamento de alunos e de professores, aquela coisa todinha, e continuou com o dr. Humberto, (...) agora eu não, disse logo a Orlando que ia ser meu vice, "Orlando você vai assumir por 3 meses", (...) eu só lhe peço uma coisa afaste o Ediláudio (...), eu quero chegar lá com essa área limpa". Aí ele colocou o general Nogui Villar de Aquino. Era um general da reserva, uma pessoa ligada a uma família ilustre com muito conceito na área militar, inclusive para o lado do general Bandeira, mas se revelou muito compreensivo e me ajudou bastante nessa luta que foi expansão do corpo docente, sem levar muito em conta os antecedentes políticos.

Quanto a sua relação com os alunos, o ex-reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque (1990) afirmou que foi a "melhor possível" (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 105):

> Com os alunos eu primeiro assegurei que ia fazer eleições para o Diretório [Central dos Estudantes] e sempre procurei ter um relacionamento respeitoso e achavam que eu era uma liderança muito legítima porque tinha sido eleito, eu compreendia a situação deles naquela fase difícil do país que estávamos vivendo ainda e por mais que você tivesse um governo que era pródigo de recursos havia aquela questão política do autoritarismo que marcava muito. E eu procurava manter o clima o melhor possível, e entre os funcionários também.

A título de exemplo da atuação da ASI/UFPB, consta no arquivo do Memorial da Democracia da Paraíba um processo que trata da realização do curso de extensão "Geografia e Marxismo", pelo NDIHR, de 12 a 17 de janeiro de 1981, em Convênio com a Comissão Nacional de Regiões Metropolitanas e Política Urbana (CNPU).

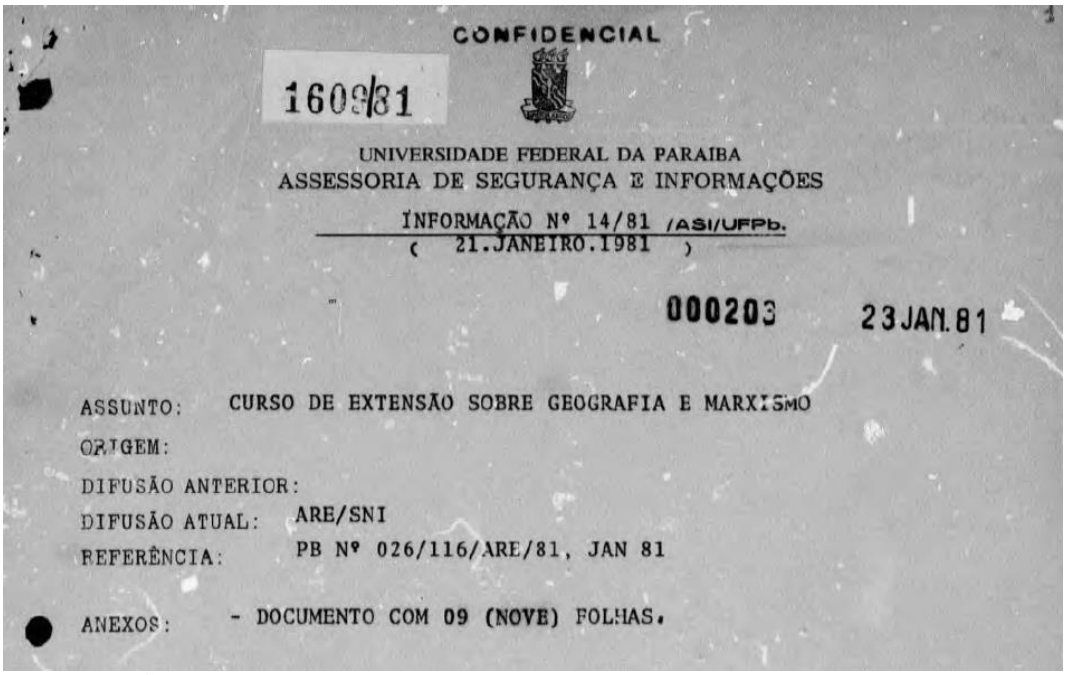
Os ministrantes do Curso foram os professores Wanderley Messias da Costa, da Universidade de São Paulo (USP) e Antonio Carlos Robert Moraes, da Universidade de Campinas (UNICAMP), com o seguinte Programa:

> I - Breve histórico do pensamento geográfico e os fundamentos do materialismo histórico e dialético.
> II - A relação homem - natureza na Geografia e no Marxismo.
> III - A Questão Agrária na Geografia e no Marxismo.
> IV - A Questão Urbana na Geografia e no Marxismo.
> V - Espaço, Região e Território: A Valorização do Espaço como Formação Territorial.

Acompanhava o programa do curso a bibliografia a ser abordada, que incluía textos de Marx, Engels, Kautsky, Lenin, Lukács, José de Souza Martins, Caio Prado Junior, José Graziano da Silva, Manoel Correia de Andrade, entre outros.

Diante da temática, esse processo chegou à ASI, contudo tardiamente, tendo em vista que havia sido realizado dias antes. Um dos documento registrava que o Coordenador do Curso era o Professor Antonio Moacyr Madruga, que também estava na coordenação do NDIHR, tendo em vista que a coordenadora Rosa Maria Godoy Silveira se encontrava de férias, e ressaltava que ambos "foram os idealizadores do Curso".

Documento da ASI/UFPB – 1



CONFIDENCIAL

1609/81

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
ASSESSORIA DE SEGURANÇA E INFORMAÇÕES

INFORMAÇÃO Nº 14/81 /ASI/UFPb.
(21.JANEIRO.1981)

000203 23JAN.81

ASSUNTO: CURSO DE EXTENSÃO SOBRE GEOGRAFIA E MARXISMO
ORIGEM:
DIFUSÃO ANTERIOR:
DIFUSÃO ATUAL: ARE/SNI
REFERÊNCIA: PB Nº 026/116/ARE/81, JAN 81

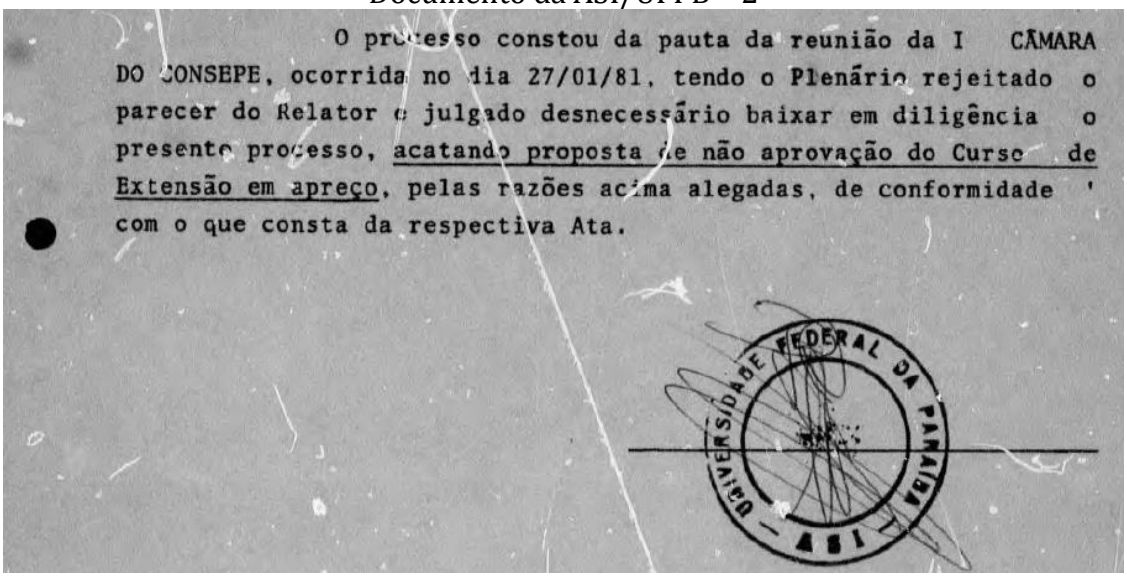
ANEXOS: - DOCUMENTO COM 09 (NOVE) FOLHAS.

Fonte: INFORMAÇÃO Nº 14/81-ASI/UFPB, 21 JAN 81. ARE_ACE_1609_81. SNI. (21 a 28/01/1981) Arquivo Nacional. Cópia digitalizada. Arquivo da CEVPM-PB/Memorial da Democracia da Paraíba.

Pelas informações contidas no processo, percebe-se que o coordenador do Curso não obedeceu aos prazos para a aprovação no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e, mesmo assim, o realizou antes da aprovação no Conselho. Tal fato, ocorria com vários eventos, tendo em vista a demorada tramitação em várias instâncias.

Vale destacar que o Professor José Alfredo Américo Leite, parecerista do processo no CONSEPE, finalizou seu parecer da seguinte forma: "Em vista do exposto, sugiro que o Processo seja baixado em diligência para ser instruído na forma do Art. 89, acima mencionado, e que sejam desde já, desautorizadas quaisquer despesas porventura havidas na realização do Curso". Porém, o documento da ASI, após citar este parecer, acrescenta:

Documento da ASI/UFPB – 2



O processo constou da pauta da reunião da I CÂMARA DO CONSEPE, ocorrida no dia 27/01/81, tendo o Plenário rejeitado o parecer do Relator e julgado desnecessário baixar em diligência o presente processo, acatando proposta de não aprovação do Curso de Extensão em apreço, pelas razões acima alegadas, de conformidade com o que consta da respectiva Ata.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA — ASI

Fonte: Idem. Ibidem.

Nesse processo constam carimbos da ASI e do IV Exército, demonstrando que esses documentos circularam dentro e fora da UFPB. Apesar do "perigo" que representava, o Curso foi realizado, à revelia da ASI/UFPB, o que demonstrou uma certa lentidão no agir dessa Assessoria.

A área cultural também sofreu impactos com a chegada da Ditadura, que interrompeu um processo de expansão que vinha acontecendo a partir do final de 1962, quando o reitor Mario Moacyr Porto criou o Departamento Cultural da UFPB com os objetivos de estimular "a produção cultural e assistência aos estudantes universitários de baixa renda", com a Divisão de Difusão Cultural, com os Serviços de Música, de Artes Plásticas, de Teatro, de Projeção e Gravação de Cinema; de Imprensa e Relações Públicas, e de Documentação e Publicação; e a Divisão de Assistência Social, com o Restaurante Universitário e as Casas Universitárias. Todavia, com a interventoria de Guilardo Martins Alves, logo nos meses de abril e maio de 1964, este Departamento passou por expurgos, com o afastamento de gestores e professores, a exemplo de Linduarte Noronha de Oliveira, Chefe do Serviço de Documentação e Publicação; Luiz Gonzaga Rodrigues, Chefe do Serviço de Imprensa Universitária; Breno de Andrade Mattos, professor de Artes Plásticas; Wills Leal e Ipojuca Pontes, de Cinema. (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 55). Por outro lado, este reitor apoiou o Coral Universitário e o seu sucessor Humberto Nóbrega ampliou o respaldo dando condições para a participação não só em festivais nacionais, mas também em internacionais (vários países da Europa e Estados Unidos), implicando em alto investimento com passagens e hospedagens para cerca de quarenta pessoas.

Apesar de amplamente respaldado, o Coral Universitário não esteve livre de interferências por razões ideológicas. Um dos casos foi o veto por motivos políticos ao maestro Arlindo Teixeira, impedido de acompanhar o grupo a uma viagem a Nova York-EUA, para participar do Festival do Lincoln Center, em 1974, sendo susbtituido pelo maestro Clóvis Pereira[148].

A perseguição institucionalizada posta em prática pelos gestores universitários, por meio da vigilância, da censura e dos expurgos, não impediu a ação de resistência de docentes, discentes e técnicos ao modelo autoritário implantado na UFPB, em confronto tanto com a gestão como com seus pares que aderiram e apoiaram esse modelo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos aqui apresentados constituem uma pequena amostra do muito que se precisa pesquisar para se compreender os impactos da Ditadura Militar nas universidades, tanto na perspectiva dos binômios: expansão/modernização e resistência/repressão, como na vertente das disputas entre as narrativas elaboradas pelas forças conservadoras e as progressistas.

Apesar do foco nos dois ex-reitores, Guilardo Martins Alves e Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, é preciso deixar claro que o protagonismo de cada um não obscurece a existência do apoio recebido de parte da comunidade universitária, partilhando os mesmos ideais e respaldando as práticas implementadas na UFPB, de acordo com as forças já citadas, que transitavam entre os reacionários e os progressistas.

[148] Em depoimento, Maria Elizabeth Pimenta Batista Braga, ex-integrante do Coral Universitário da UFPB, à professora Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, em 2019, comentou que uma das razões do impedimento da viagem do maestro Arlindo Teixeira foi estar fichado na DOPS, por ter apoiado a candidatura do violonista Rino Visani, filiado ao Partido Comunista, para presidente da Ordem dos Músicos, Seção Paraíba.

Na atual conjuntura brasileira, temas como este, que contribuem para esclarecer os reais impactos de um regime de exceção, que limitam a livre expressão democrática e perpetram violações de Direitos Humanos, são prioritários para pesquisas e debates.

As limitações impostas à Comissão de Anistia, à Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos e às instâncias de Defesa e Promoção de Direitos Humanos, em geral, anunciam um tempo de dificuldades para tratar do arcabouço coercitivo da Ditadura Militar brasileira, da violação dos Direitos Humanos e, por fim, da própria continuidade da Justiça de Transição, assegurando as conquistas até o momento nos seus pilares da Verdade, Memória e Reparação, e seu avanço no que tange à Justiça frente aos perpetradores de violações dos Direitos Humanos.

Todavia, apesar do cenário desanimador, as pesquisas sobre esse período continuam e movimentos da sociedade civil mantêm acesa a chama da resistência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavalcanti de. **Depoimento.** (Entrevistadores: Cláudio José Lopes Rodrigues, Zélia Cavalcanti de Melo, Rosa Maria Godoy Silveira, Maria das Dores Limeira Santos.) NDIHR, em 12/09/1990.

ALVES, Guilardo Martins. **Depoimento.** (Entrevistadoras: Maria das Dores Limeira, Zélia Cavalcanti de Melo e Zeluiza da Silva Formiga. NDIHR, 1979.

BRAGA, Maria Elizabeth Pimenta Batista. **Depoimento**. (Entrevistadora: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira). 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em http://www2.camara.leg.br/ legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** PNDH-3. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ civil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

CITTADINO, Monique. A UFPB e o golpe de 64. **Cadernos da ADUFPB-JP**. n. 10. João Pessoa, 1993.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e FERNANDES, David. (Orgs.) **UFPB 50 ANOS.** João Pessoa: UFPB, 2006.

FICO, Carlos. **Como eles agiam**. Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Maria José Teixeira Lopes. **Ditadura na Universidade Federal da Paraíba (1964-1971).** Memória de professores. João Pessoa: CEFET-PB, 2002.

MEC/DSI. **Como eles agem**. João Pessoa: Editora da UFPB, 1973.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**. Cultura política e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

PARAÍBA. Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. **Relatório Final**. João Pessoa: A União, 2017.

RAMOS, Erica Lins. **Da Conivência ao Despertar Militante:** O Movimento Universitário na Cidade de Campina Grande – PB (1964 – 1968), Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba. 2013.

SOUSA, Maria de Fátima Marreiro de. Os "anos de chumbo" na Paraíba. **Revista Conceitos** - Ano 2013, Número 19, Volume 2. Disponível em: http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2013/12/REVISTA-CONCEITOS-19.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

UFPB. SODS. **A Retratação da UFPB**. Edição alusiva às comemorações dos 20 Anos da Lei da Anistia. João Pessoa: UFPB, 1999.

MEMÓRIA E VERDADE COMO EIXO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAMAS TECIDAS ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS

Julyanna de Oliveira Bezerra
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Coautor - José Cleudo Gomes

1 DESVELANDO ESPAÇOS E DISCURSOS DE SILENCIAMENTOS

Orlandi (2007, p. 27) inicia sua reflexão teórica sobre memória tratando da relação entre silêncios e sentidos, linguagens e significados. Como afirma Orlandi (2007, p. 29) "O homem está 'condenado' a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à 'interpretação': tudo tem que fazer sentido (qualquer que ele seja)".

Não é simples e direta a observação sobre o silêncio e o silenciamento em tempos de restrição de direitos civis e políticos. O silêncio para Orlandi, "Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz" considerando que o mesmo "escorre por entre a trama das falas" (ORLANDI, ibid., p. 32).

Afirma a autora**:** "Quando o homem, em sua história, percebeu o silêncio como significação, criou a linguagem para retê-lo", (ORLANDI, ibid., p.34) cabendo aos analistas decifrar o não dito, refletindo os discursos e seus significados nas linguagens verbais e não verbais, já que o silencio não é possível de ser diretamente observável. A linguagem silenciada é complexa para o seu deciframento, uma vez que a política de silenciamento foi concretizada de diferentes maneiras, como afirma o advogado Belisário dos Santos:

> (...) Crimes bárbaros aconteceram na ditadura. E os jornais publicam com frequência crimes bárbaros que acontecem na democracia... Qual a diferença entre uns e outros?... Bem, nós poderemos dizer que na ditadura, na época dos Anos de Chumbo, havia uma vontade que estava dirigida para a ocultação desses crimes, havia um empenho direto dos chefes para que as coisas não viessem a ser conhecidas e divulgadas. Mas isto é pouco, nas questões essenciais (SANTOS JÚNIOR, 1997, p. 7).

Antecipou ao golpe de estado de 1º de abril de 1964 um processo de conspiração sustentado em campanhas publicitárias e marchas anticomunistas, criando um discurso homogeneizante com força para encobrir discursos distintos. Outra forma de silenciar ocorreu pela retenção das falas dissonantes, através da lei de imprensa instalando a censura aos meios de comunicação, demitindo e prendendo jornalistas, intervindo nas associações de imprensa e sindicatos (MACHADO, 1991; ARAUJO, 1985).

Quando o silencio torna fundo, as vozes, as artes e o corpo ensaiam outros ruídos buscando meios de reedição de falas. Nos palácios da justiça no silêncio da noite ecoam as vozes da liberdade emudecidas pela justiça em tempos de exceção, assombrando os homens da lei e seus carrascos, seja em tempo de paz e de guerra, em face da intenção de destruir, física ou mental, parcial ou totalmente, em parte ou no todos os adversários políticos, seja pela prisão perpetua, pela tortura ou pelo desaparecimento forçado (ONU, 1948; CNV, 2016).

Nesses vinte e oito anos de redemocratização continuamos sem revisitar o passado, em parte, pela Lei de Anistia, em parte, pelo temor que assombra as noites dos palácios do poder executivo e da justiça. Entretanto, a sociedade, através da XI Conferência Nacional de Direitos Humanos falou, argumentou e obteve apoio popular,

aprovando o direito da memória e da verdade como parte da agenda pública de direitos humanos.

Na história recente do país um silêncio fundante ecoou durante 21 anos na tentativa de reter a memória política da nação, confundindo a opinião pública, em nome da democracia. Incansavelmente, as forças políticas que sustentaram o regime de exceção soam gritos de guerra contra a liberdade encontrando eco em outras mentalidades, uma parte por desconhecimento do que ocorreu nos 21 anos sem liberdade, outra parte, por conhecimento de causa professando o ideário autoritário, reeditando com o impeachment da presidente Dilma Rousseff a volta dos militares no poder. Tal fato político, expressa outro sentido, já que uma parte significativa da sociedade brasileira vem abraçando discursos negacionistas do passado recente para restabelecer e reeditar a construção da ordem autoritária.

Outros discursos continuam tentando reter a história política do país entre 1964-1985 desqualificando os estudos e as pesquisas históricas. O historiador Cunha (2012, p. 12) tratando do movimento negacionista recente, afirma:

> O negacionismo é um discurso de ódio e, nesse sentido, ele é tão nocivo como o discurso racista, homofóbico e misógino característico do presidente da República e seus seguidores. A negação do crime é consubstancial ao próprio crime. As vítimas da ditadura, e suas famílias, tiveram seus corpos e sua dignidade violados quando elas foram torturadas e perseguidas injustamente; elas são de novo violadas a cada vez que esses crimes são negados. A negação do crime, portanto, é uma perpetuação do próprio crime. É um discurso que conduz à violência e pode influenciar gerações mais jovens. A melhor defesa contra mais essa investida da extrema direita é a mobilização dos historiadores e, de uma forma mais geral, dos profissionais da educação.

O historiador desvela o que o discurso negacionista quer silenciar:

> Negar a existência de acontecimentos históricos ou falsifica-los toca no âmago de questões cruciais, como a liberdade de expressão, a importância da história, seja como um dos elementos definidores da nacionalidade, seja como instrumento de luta pela cidadania, o papel do Estado como instância definidora do que pode ou não ser dito sobre o passado ou ainda o papel do historiador na sociedade (CUNHA, 2019).

A Nota Pública do Ministério Público Federal esclarece a nação:

> É preciso lembrar que, em 1964, vigorava a Constituição de 1946, a qual previa eleições diretas para presidente da República. O mandato do então presidente João Goulart seguia seu curso normal, após a renúncia de Jânio Quadros e a decisão popular, via plebiscito, de não dar seguimento à experiência parlamentarista. Ainda que sujeito a contestações e imerso em crises, não tão raras na dinâmica política brasileira e em outros Estados Democráticos de Direito, tratava-se de um governo legítimo constitucionalmente.
>
> O golpe de Estado de 1964, sem nenhuma possibilidade de dúvida ou de revisionismo histórico, foi um rompimento violento e antidemocrático da ordem constitucional. Se repetida nos tempos atuais, a conduta das forças militares e civis que promoveram o golpe seria caracterizada como o crime inafiançável e imprescritível de atentado contra a ordem

> constitucional e o Estado Democrático previsto no artigo 5°, inciso XLIV, da Constituição de 1988.

A educação foi um espaço de retenção da memória da nação, contraditoriamente, uma vez que a educação sem liberdade se torna instrução ideológica, interditando a possibilidade de formação de uma cultura democrática.

> Os jovens, sobretudo aqueles que são muito jovens para terem vivido a experiência da ditadura militar, precisam aprender que o negacionismo é intrinsecamente ligado ao extremismo e que estes são uma ameaça para a democracia. O ensino da história, e, sobretudo o ensino das diversas formas de negacionismo, é o combate mais eficaz (CUNHA, 2019, p. 15).

Impedir, portanto o processo de recordar seja negando o direito de reparação econômica pela Comissão de Anistia aos anistiados políticos, ou mesmo, ameaçando professores de prisão por atuar de forma plural exercendo autonomia pedagógica prevista legalmente pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são ecos da política de esquecimento que assombram nossas escolas. Por isso, o Ministério Público Federal reage às tentativas de agentes públicos como a Presidência da República em pleno vigor do Estado Democrático de Direito de desrespeitar a Carta Magna e fazer apologia às atrocidades cometidas pela ditadura militar, anunciando em Nota Pública, que "É incompatível com o Estado Democrático de Direito festejar um golpe de Estado e um regime que adotou políticas de violações sistemáticas aos direitos humanos e cometeu crimes internacionais" (PGR-00149292/2019).

Para Pinheiro (2019, p. 45) "o fim da ditadura não é o começo da democracia", ainda existem autoridades e educadores em plena democracia defendendo a tortura e os torturadores. Não ter conhecimento sobre a ditadura não possibilita a sociedade entender os sinais de ausência de democracia.

A democracia não fez a reforma das instituições do sistema de segurança à ordem democrática, assim como a democracia não impactou os dados da desigualdade social, como pode ser visto pelos crimes praticados contra a população negra brasileira.

2 RESISTÊNCIA EM MÚLTIPLOS SENTIDOS ÀS EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA

Nos anos sessenta e setenta, apesar dos Atos Institucionais, gritos de resistências ecoaram as ruas do país, alertando a nação do que viria com as perdas das liberdades fundamentais. Todo o mundo gritava por liberdade, a exemplo dos movimentos de maio de 1968, no mundo e no Brasil.

Essas vozes foram cerceadas e emudecidas, haja vista a repressão à juventude que nas ruas resistiam ao silenciamento. Se nos anos oitenta as ruas foram tomadas de gritos pela anistia, pelas diretas e pela constituinte, em 2016, outras vozes ressoaram pela expropriação do cargo de uma presidenta eleita, Dilma Rousseff ressuscitando a volta de práticas autoritárias.

O relatório mais completo que emite uma fotografia da repressão política no Brasil está exposto e público nos relatórios finais das comissões de verdade, em âmbito nacional, estaduais e municipais. Dentre as graves violações praticadas por agentes públicos entre 1964- 1985, ocorreram: prisão ilegal e arbitrária, violência sexual com a intenção de obter

informação, castigar, intimidar, humilhar ou discriminar a vítima ou terceira pessoa; ocultação de cadáver; cassação de mandatos eletivos e de cargos públicos; censura e outras restrições à liberdade de comunicação e expressão e a tortura (BRASIL, 2014). O relatório oferece a sociedade brasileira uma fotografia das graves violações aos direitos humanos ocorridas contra camponeses, operários, mulheres, crianças, indígenas, parlamentares, estudantes e agentes público por expressar sua divergência politica e defender as liberdades fundamentais.

2.1 Anistia politica, 40 anos

Se para os que instalaram o regime militar de 1º de abril de 1964, a anistia significava amnésia e perdão dos crimes de natureza política, para as famílias de presos políticos representava o retorno social mas também, a impunidade dos crimes de Estado.

A Lei nº 6.683 de 28 de agosto de 1979, conhecida como a Lei de Anistia foi sancionada pelo presidente o general João Batista Figueiredo, tendo como protagonistas, os presos políticos, o movimento dos familiares de mortos e desaparecidos políticos, parlamentares e a sociedade civil. Foram as vozes das Mulheres - mães, filhas, companheiras e militantes – com o apoio interno de setores religiosos progressistas (Comissões de Justiça e Paz, Centros de Defesa de Direitos Humanos, etc.,) da imprensa alternativa, de sindicatos e entidades da sociedade civil; e apoio externo, como da Fundação Lelio e Lisli Basso e o Comitê de Defesa dos Direitos Humanos para os Países do Cone Sul, dentre outros.

Foram mobilizações de rua com cartazes, faixas e gritos de anistia, assim como, de abaixo assinados, encontros e congressos, educando a sociedade para relevância da anistia politica, como a forma de resistência necessária para construção do caminho para a redemocratização.

Ao longo dos anos de 2011 com a instalação da Comissão Nacional da Verdade o país passou a escutar discursos até então silenciados, a linguagem silenciada nas sessões de tortura e prisões. Acontecimentos históricos vividos ao longo de 1964-1985, alguns fatos, esclarece Orlandi, "não chegaram a inscrever-se na memória", outros fatos, absolvidos na memória "como se não houvessem ocorridos". Orlandi ao questionar-se sobre os sentidos em maio-68 trata dos sentidos interditados pela censura e a repressão. A proclamada liberdade reivindicada pelos movimentos de maio-68 poderiam significar vários sentidos, como resistir nas ruas ao golpe de estado, é proibido proibir, ditadura nunca mais, contra a guerra do Vietnã, liberdade sexual, etc.

A tortura para os que dela experimento unas prisões politicas, como instrumento de informação e punição, foi capaz de produzir sentidos de silenciamento, uma vez recordar poderia significar a prisão e morte de companheiros e familiares. Por isso, durante as oitivas, os clarões de memórias e esquecimentos. Ficar sem sentidos diante da tortura é um ato de sobrevivência. A vida na clandestinidade, sem lenços e sem documentos, cada noite num lugar, podendo ser surpreendido pelas forças da repressão era um prato cotidiano.

Muitos não conseguem puxar o fio da recordação, pela ferida aberta com que enfrenta mesmo depois de 34 anos. Para uns, são tempos intermináveis que não cessam de preencher a memória, para outros, estão em escondidos nas paredes das prisões ainda vividas no inconsciente como se não tivesse ocorrido, como forma de sobrevivência física e psíquica.

Mesmo que o "censurado não desapareça no todo', não foi fácil, abrir a caixa de pandora e desafiar os monstros do silenciamento" (ORLANDI, 2015, p. 61). Abrir a caixa

de Pandora seria entrar em contato com a violência causados às famílias, filhos, crianças, mulheres e companheiros de lutas. Se de um lado, podia funcionar como uma catarse, como uma forma de interromper uma dor permanente, que silenciada significava a morte, também podia expressar um ato politico, de interromper um silenciamento forçado, desvelando os segredos dos porões do regime, algo tão cruel, que muitos se assombram com tanta barbárie.

2.2 Direito à memória e à verdade

Para proceder ao processo de anistia instituído pela Lei **6.683 de 28 de agosto de 1979** todas as pessoas afetadas tiveram que identificar e produzir peças que comprovassem a natureza do crime politico e das punições sofridas entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979. O processo de busca da verdade envolveu a criação de dossiês, como Brasil Nunca Mais (1985), o Dossiê dos mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964 (1996) e o livro Direito à Memória e à Verdade (2007), envolvendo a Comissão Especial dos Mortos e Desaparecidos Políticos, os Grupos Tortura Nunca Mais (RJ e PE) e Governos do Estado de São Paulo e Pernambuco.

Um passo relevante ocorrido em 1995, foi a aprovação da Lei nº 9.140 de 4 de dezembro de 1995, criando a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) no âmbito do Ministério da Justiça, com a responsabilidade de em nome do Estado brasileiro proceder o reconhecimento da morte de opositores ao regime de 1964, assim como, prever a concessão de idenização a parentes de militantes políticos mortos ou desaparecidos entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979. Esta comissão passou analisar pedidos de indenização das famílias e a localização de pessoas desaparecidas quando houver indícios do local do corpo.

As dificuldades das famílias ou dos ex-presos políticos de resgatarem a documentação oficial referente aos atos arbitrários e as punições politicas, implicou na necessidade do resgate da memória oral reconstruída através de Clinica Politica, de Comitês de Verdade, de Comissões da Verdade instituídas após a criação da Comissão Nacional da Verdade. Esta última, pode convocar pessoas e requisitar informações de modo a identificar as graves violações aos direitos humanos para que o Estado possa dar respostas oficiais aos familiares dos mortos e desaparecidos políticos (NUNES *et. al*, 2011).

A Comissão Nacional da Verdade ouviu todo o país através de audiências, caravanas e de outras comissões estaduais e municipais de verdade, chegando a produzir um relatório extenso do trabalho realizado na busca do direito à memória e à verdade. No Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (BRASIL, 2009) o eixo VI inseriu o direito à memória e à verdade como centralidade para ação de Estado, definindo como prioridades, revisitar o passado recente para a nação conhecer a radiografia da repressão politica para a defesa do regime democrático.

A OEA define o direito à verdade, como o direito da sociedade e dos familiares das vitimas de conhecer a verdade e acessar as informações sobre a violência que acometeu os parentes por agentes do Estado durante o Estado de Exceção, como forma de reparação em face do sofrimento psíquico permanente dos que não tiveram o direito de enterrar seus mortos.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos ressalta que em tempos democráticos a Justiça de Transição é uma das obrigações dos governos democráticos:

> El derecho a la verdad ha surgido como respuesta frente a la falta de esclarecimiento, investigación, juzgamiento y sanción de los casos de graves violaciones de derechos humanos e infracciones al DIH por parte de los Estados. Es a través de los esfuerzos para combatir la impunidad que los órganos del sistema han desarrollado estándares regionales que dan contenido al derecho a la verdad, y los Estados y la sociedad civil han desarrollado enfoques e iniciativas para implementarlos en una amplia gama de conceptos. Asimismo, el derecho a la verdad constituye uno de los pilares de los mecanismos de justicia transicional (CIDH, 2014, p. 3).

Sem o conhecimento da história não podemos resgatar o passado, pois faltam esclarecimentos e informações, de investigação e julgamentos justos de modo a proceder e punições cabíveis, assim como, tentativas de silenciamento com receio da sociedade chegar a consciência da necessidade de proceder justiça com as vitimas do autoritarismo de Estado.

Sem esse resgate coletivo do passado não aprendemos com as experiências autoritárias, como Treblinka, Ruanda, Kosovo, Holocausto e as ditaduras militares. Muitos não tiveram o direito de enterrar seus mortos, outros não tiveram o acesso acerca da verdade da morte dos parentes, outros não puderam ter acesso aos mortos para o enterro, outros continuam até os dias de hoje tentando identificar os parentes desaparecidos.

3 RECORDANDO E APRENDENDO DIREITOS HUMANOS JUNTO AS COMISSÕES DE VERDADE: EDUCAR PARA A NÃO REPETIÇÃO

"A memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos" teoriza Orlandi (2015, p.53). A preservação da memória pela Comissão de Anistia do Ministério da Justiça realizou durante 2003-2016 ações educativas, tais como, Caravanas da Verdade, apoio a realização de Cinema de Direitos Humanos, seminários, estudos e pesquisas e publicações, como dossiês e livros.

Se a Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002 prever a reparação social e econômica, de caráter indenizatório, em prestação única ou em prestação mensal, permanente e continuada, por que atualmente o Ministério dos Direitos Humanos caminham na contramão, buscando suspender os processos de reparações previstos em lei?

Noutra direção, desde 27 de janeiro de 2005 que as Nações Unidas adotou uma Resolução reeditada pela União Europeia para tratar da Memória do Holocausto para que nunca mais aconteça. "Sem a recordação só há morte". Mèlich (2000) alerta como o silêncio dos homens foi e ainda pode ser cúmplice do desaparecimento de uma parte importante da humanidade. Dai a importância da educação para nunca mais, como uma forma de se manter viva a indignação e a luta contra o esquecimento e sua repetição.

Já Hannah Arendt (2004) adverte que os regimes políticos quando se distanciam das liberdades fundamentais retiram a capacidade de autocrítica e responsabilidade pessoal e social, como aconteceu com experiências como o holocausto.

A educação para nunca mais no Brasil iniciou-se nas vozes e movimentos dos familiares de mortos e desaparecidos políticos que através da solidariedade com os Comitês pela Anistia, das Comissões de Justiça e Paz, dos Centros de Defesa dos Direitos Humanos, do Comitê de Defesa dos Direitos Humanos para os Países do Cone Sul e dos Grupos Tortura Nunca Mais dentre outros, escreveram dossiês, conquistaram reconhecimento do Estado pelo direito à anistia politica, denunciaram e testemunharam

uma parte arrancada da história social, mudaram nomes de ruas e praças reconhecendo os lutadores sociais, escavacaram os arquivos e cemitérios clandestinos em busca de indícios da violência do Estado, mantendo viva a recordação como expressão de resistência ao autoritarismo (BENEVIDES, 2000).

Esquecer o autoritarismo da ditadura e não discernir os crimes de estado tende a fragilizar a construção de uma mentalidade democrática. A universidade e a escola básica tem obrigação de educar para a cidadania democrática. As ameaças autoritárias recentes as universidades públicas querendo amordaçar o pluralismo democrático e acadêmico sinaliza para riscos de retrocessos. Não demos atenção e centralidade da educação para nunca mais como eixo da educação em direitos humanos que vemos construindo desde 2003, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e desde 2012, com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Romper com um discurso interditado pela opressão libertava a nação de um passado sombrio e para muitos de muito sofrimento físico e psíquico. Não se tratava de espetacularizar a dor alheia de um testemunho vivo, mas de ouvir tantas vezes fosse necessário para romper com a violência ecoada e delirante.

A reparação psicológica como ato coletivo é um importante processo de subjetivação, já que na alteridade os sujeitos se encontram humanizando-se, ao mesmo tempo em que pelo testemunho se aprende a solidariedade, já que é pela identificação com a dor alheia que emerge o educador em e para os direitos humanos (AGUIRRE, 1997). Daí a importância das oitivas fechadas ou abertas nas Comissões de Verdade onde se reconstrói uma história de vida, em clima de profundo respeito e empatia, capaz de fazer com que na confiança as pessoas sejam capazes de compartilhar uma parte da vida. Depois dos depoimentos e dos relatórios, onde as vitimas da violência se veem reconhecidas, já não serão as mesmas. Por outro lado, para os que não viveram a dor do arbítrio é um momento impar, onde se aprende o significado dos direitos humanos, onde se cria um espaço politico de aprendizagem coletiva, onde se descobre o valor e o sentido coletivo da palavra liberdade.

Entre o Movimento pela Anistia e o Movimento dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos pelo direito à Memória e à Verdade atravessam processos de recordação e reflexão critica da história recente. De 1979 a 1989 o país aprova em 1984 e ratifica em 1991, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984). O presidente Fernando Collor, em 1992 entrega doumentos do DEOPS de São Paulo assim como o Relatório sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, reconhecendo a existência da Guerrilha do Araguaia aos familiares de mortos e desaparecidos politicos que constroem um Dossiê sobre Mortos e Desaparecisoa politicos. Em 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso institui pela Lei nº 9.140/95, 4 de dezembro de 1995 a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) que passa a tratar dos casos de desaparecimentos e mortes de opositores políticos para encaminhar os pedidos de indenização das famílias. Em 2005, o presidente Luís Inácio da Silva determinou a entrega dos arquivos da Agência Brasileira de Inteligência (ABIN) ao Arquivo Nacional, subordinado à Casa Civil, em 2007 ratifica o Protocolo Facultativo da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes e em 2009 cria o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, introduzindo o eixo do direito à memória e à verdade, Decreto nº 7.037, 21 de dezembro de 2009.

É no interior e na relação entre as famílias perseguidas que se inicia as primeiras experiências de reconstrução mnemônica da violência, como demonstra o documentário "memória para uso diário" de Betty Formaggini (2007) com financiamento internacional do Fundo das Nações Unidas contra a Tortura. Com a Lei nº 12.528 de 16 de maio de 2011,

de criação da Comissão Nacional da Verdade, com a finalidade de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, a narrativa das vitimas passa a ter centralidade na investigação por parte de agentes públicos. Se não conseguiu avançar no que pretendia desvelar, como os silêncios impostos pelo poder, contribuiu para desvelar a violência como tática de governo contaminando sistema de segurança (RUIZ, 2014). A transmissão oral das vitimas e testemunhas reveladas nas comissões de verdade, explica como a violência foi naturalizada na formação e atuação dos órgãos de segurança, daí a transmissão documental não ter encontrado o acesso à informação prevista na Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 de na Constituição Federal (LE GOFF, 1990).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fátima. **História da API.** João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba 1985

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

BENEVIDES, Maria Victoria. **Fé Na Luta** - A Comissão Justiça e Paz de São Paulo - da ditadura à democratização*.* São Paulo: Lettera Doc. 2000.

BRASIL.(2014*)* **Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade***.* Brasília: CNV, 2014. 976 Parte III - Métodos e práticas nas graves violações aos direitos humanos e suas vítimas. Disponível em: http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_pagina_275_a_592.pdf. Acessado em: 25 mar. 2015.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3.** Brasilia: MJ, 2009. BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de**

Educação em Direitos Humanos*.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da

Presidência da República-Ministério da Educação-Ministério da Justiça, 2007.

CARLOS, Juliana de Oliveira Carlos. A anistia e a luta pelos direitos humanos no Brasil.

Cad. AEL, 2008, v. 13, **N** 24/25, p. 171-202.

CIDH. **Derechos a la verdade en América.** OEA, 2014.

COMISSÃO ESPECIAL SOBRE MORTOS E DESAPARECIDOS. **Direito à Memória e a Verdade.** Brasília: CEMDP, 2007.

COMISSÃO ESPECIAL SOBRE MORTOS E DESAPARECIDOS; INSTITUTO DE ESTUDO DA VIOLENCIA DO ESTADO; GRUPO TORTURA NUNCA MAIS RJ e PE.
Dossiê dos mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964. Pernambuco: Governo do Estado de Pernambuco e SÃO PAULO: Governo do Estado de São Paulo, 1996.

CUNHA, Diogo. (2019). O negacionismo como estratégia política e discurso de ódio. E algumas lições da experiência francesa. In: **Carta Capital.** 17/04/2019 18:26. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-negacionismo-como-estrategia-politica- e-discurso-de-odio-E-algumas-licoes-da-experiencia-francesa-/4/43903. Acessado em: 20 abr. 2019.

FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. **Direito à memória e à verdade**: saberes e práticas docentes. João Pessoa: CCTTA, 2016.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo:** da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Contexto, 2015.

FORMAGGINI, Beth. **Memória para uso diário.** Rio de Janeiro: GTNM-RJ/ 4Ventos/União Europeia, 2007, 94'.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1990.

MACHADO, Jório. **1964: A opressão dos quartéis**. 2ª ed. João Pessoa: O Combate, 1991.

MÈLICH, Joan-Cales. A memória de Auschwitz – 0 sentido antropológico dos direitos humanos. *In:* CARVALHO, Adalberto Dias de (Org**.) A educação e os limites dos direitos humanos***.*** Porto: Editora Porto,2000, p. 47-61.

MPF. Nota Pública(2019). PGR-00149292/2019. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/notas-publicas/nota-publica-sobre-o- golpe-de-64. Acessado em: 20 abr. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. *In:* ACHARD, Pierre et al. Papel da memória**.** Campinas: Pontes Editores, 2015. **As formas do silêncio, no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PERRONE, Claudia. Politicas de memória e do esquecimento: as ruínas do sentido. *In:* RAUTER, Cristina. **Clínica politica**: subjetividade e violação dos direitos humanos. Rio de Janeiro: Editora Te Corá, 2002, p. 101-110.

PINHEIRO, Paulo Sergio (2018) **Quem somos nós I? O Ovo da Serpente**. Entrevista de Flávio Ricardo Vassoler com Paulo Sérgio Pinheiro. Disponível em: https://jornalggn.com.br/blog/almeida/paulo-sergio-pinheiro-o-fim-da-ditadura-nao-e-o- comeco-da-democracia. Acessado em: 20 abr. 2019.

ROTA, Vera. "Não existe anistia sem reconhecimento público do erro". **Carta Maior**. 09/02/2006 00:00. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos- Humanos/%2527Nao-existe-anistia-sem-reconhecimento-publico-do-erro%2527/5/7656. Acessado em: 20 abr. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O dilema da América Latina. Estruturas de poder e forças insurgentes.** Vozes: Petrópolis, 1978.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2010.

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé (2014). Mimese, memória e violência – aberturas críticas para uma cultura dos direitos humanos. *In:* RODINO, Ana Maria *et. al*. **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014, p.235- 264.

SANTOS JÚNIOR, Belisário dos. A sessão de instalação. Cerimonia de abertura do Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos*.* **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.** Edição Especial. São Paulo: Faculdade de Direito do Largo São Francisco, 1997, p.7.

TAVARES, Camilo. **O dia que durou 21 dias***.* México: Pequi Filmes, 2013.
_____. (2004). *1964:* O golpe. São Paulo: L&PM, 2013.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educar para "nunca mais: memoria e resistência camponesa em Mari, PB, Brasil. In: **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, jul./dez. 2014, v. 2, n. 3, p. 113-130.

PARTE II

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS

PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Mariana Coelho da Silveira

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as Instituições Federais de Ensino passaram por transformações importantes no que diz respeito a democratização do ensino por meio da ampliação do acesso, trazendo para as instituições um público mais diverso e com a presença mais numerosa de estudantes de baixa renda e autodeclarados negros.

Nesse sentido, há de se considerar os processos discriminatórios que esse público enfrenta e a implementação de programas que possibilitem a permanência estudantil pois "fatores vinculados à renda, gênero, região, acesso à cultura, dentre outros, também influenciam no padrão de exclusão" e no desempenho, êxito ou fracasso escolar (BRASIL, 2010).

Enquanto as Instituições de Ensino Federais expandem o acesso das chamadas "minorias sociais", desponta no contexto social global o crescimento de uma onda de preconceito, de intolerância e de uma absoluta rejeição aos que, de algum modo, são diferentes. Vivemos em um contexto de disseminação de ódio e de uma completa distorção sobre a concepção de Direitos Humanos por parte de alguns líderes e da sociedade civil . É evidente o crescimento de textos raivosos, de discursos de ódio, declarações racistas, sexistas, xenofóbicas, homofóbicas e machistas. Crescem também posições hostis aos movimentos sociais, indígenas e quilombolas, mulheres, dentre outros(as), ao passo que as pesquisas no campo da inclusão social nos mostram o cenário contínuo de exclusão e violência contra esses segmentos sociais.

Inseridas neste contexto que reestrutura a natureza das relações humanas estão a educação e as instituições escolares que, por sua vez, possuem papel fundamental na promoção da inclusão social e no combate às intolerâncias, que ameaçam a consolidação de valores indispensáveis para o desenvolvimento social: a igualdade, a democracia e a liberdade.

Em especial nesse ensaio será apresentada uma experiência de trabalho de um Edital de Direitos Humanos desenvolvido pela Assistência Estudantil de uma determinada Instituição da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica que visa contribuir na formação e por ela promover a busca da libertação das relações de dominação e não a sua conformação.

A proposta do Edital é fomentar entre estudantes a discussão sobre formas de enfrentamento às discriminações vivenciadas, que possam influenciar na sua permanência na instituição e no pleno exercício da cidadania, valorizando, especialmente, às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados. Nesse sentido, por se tratar de uma ação pedagógica articulada e engajada na emancipação do indivíduo explora os preceitos de Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (1987) que trata da importância dos oprimidos transformarem a realidade para que possam fazer-se seres para si. Freire (1987) considera a busca pela liberdade o princípio norteador da pedagogia do oprimido e busca por meio dela criar recursos contra o autoritarismo e as diversas formas de opressão.

Desse modo, é entendido aqui que a educação e, em especial, a Assistência Estudantil pode conferir espaço privilegiado de busca por uma formação da consciência

verdadeira, quando para além da busca pela garantia de direitos básicos materiais, ela também propicia experiências não conformistas da realidade.

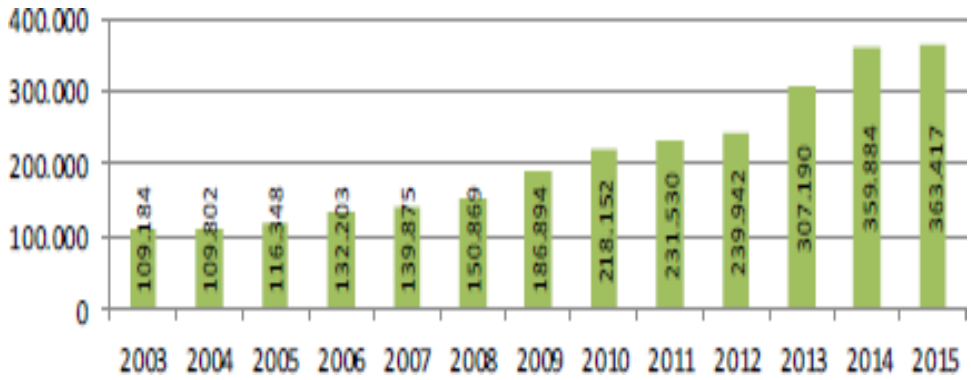
2 ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

É inegável que o Brasil tem passado nos últimos anos por transformações importantes no que diz respeito ao processo de democratização do ensino por meio da ampliação do acesso as IES – Instituições de Ensino Superior.

O movimento de crescimento no número de vagas na IES se inicia no final dos anos 90 mas passa a receber drástica injeção de recursos entre 2005 e 2007. Um dos programas fundamentais para reestruturação dessa ampliação do acesso nas Instituições Públicas de Ensino Superior foi o REUNI (Programa de Apoio e Planos de Expansão das Universidades Federais) criado pelos decretos 6093, 6094, 6095 e 6096 que vigorou de 2007 a 2012 com o objetivo de aumentar a oferta de vagas nas graduações, através de investimentos em infraestrutura, contratação de pessoal administrativo e docentes, incremento de novas vagas e novos cursos nas instituições (BRASIL, 2007).

Gráfico 1

Vagas ofertadas na graduação presencial nas Universidades Federais de 2003 a 2015 –



Fonte (INEP, 2018)

Não diferente, o Ensino Técnico também ganhou maior expressão com a Lei Federal nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia marcando o início de um processo de amplo investimento do Governo Federal na Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

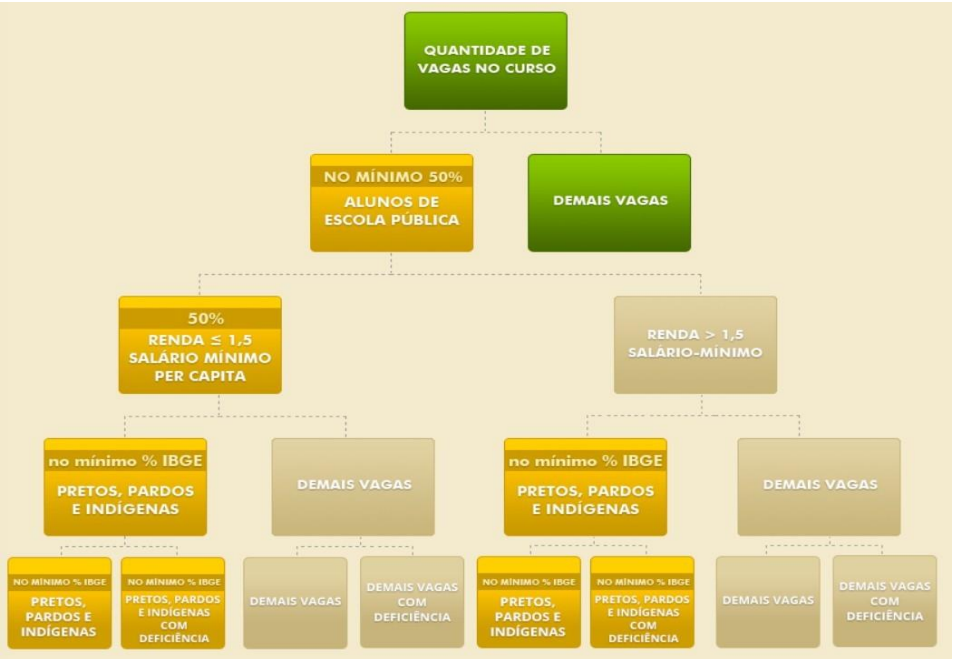
Foram construídas de 1909 a 2002 cento e quarenta escolas técnicas no Brasil e a partir do plano de expansão da educação profissional entre 2003 e 2016 mais quinhentas unidades, no total de seiscentas e quarenta escolas. Essa Rede de Instituições é formada por vários Institutos Federais de Educação Tecnológica, dois CEFETs, vinte e cinco escolas vinculadas a IESs, uma Universidade Tecnológica e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2016).

Outro marco importante no processo de democratização do Ensino da ultima década é a Lei Federal 12.711/2012, conhecida como "Lei de Cotas" que impactou profundamente sobre o perfil dos alunos, trazendo para as instituições um público mais diverso e com a presença mais numerosa e crescente de estudantes de renda per capita de até 1,5 salários mínimos e autodeclarados negros. A Lei prevê a reserva de no mínimo 50% das matrículas das Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a estudantes oriundos de escolas públicas. Dentre essas vagas a destinação de 50% reservadas aos estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários

mínimos *per capita*. Também é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pardos, pretos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como vemos no quadro abaixo:

Quadro 1

Quadro de vagas em atendimento a Lei 12.711/2012.



Fonte (BRASIL, 2012).

Segundo a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação do FONAPRACE (2018), em 2018 51,2% da população pesquisada nas IFES-Instituições Federais de Ensino Superior é negra, 70,2% da população pesquisada de estudantes vive em famílias com renda *per capita* mensal de até um salário mínimo e meio e mais da metade com renda *per capita* mensal de até um salário mínimo. Com relação a origem escolar cerca de ⅔ dos estudantes das IFES vieram de ensino médio público, enquanto a maioria absoluta dos estudantes vêm de famílias que nem o pai e nem a mãe, ou quem os(as) criou como tal, teve acesso ao ensino superior. A V Pesquisa do Perfil dos Estudantes do FONAPRACE (2018) também aponta variáveis importantes no que diz respeito às questões das desigualdades de gênero (relacionadas a disparidade de renda), por exemplo, às vulnerabilidades estudantis, ausência de acesso a bens culturais e dificuldades emocionais.

Desse modo, as Instituições de Ensino têm procurado ampliar os mecanismos de apoio à Permanência Estudantil, pois fatores de ordem socioeconômica são apontados como motivos de grande impacto e influência sobre índices de sucesso. Para muitos dos estudantes a renda familiar insuficiente associada, ou não, a outros fatores comprometem a permanência do estudante na escola.

Nesse contexto de expansão/democratização do Ensino, vem ganhando importância nas pautas das Instituições de Ensino Federais, as políticas de Assistência ao Estudante, que passa a ganhar status de política pública por meio do PNAES -Programa Nacional de Assistência Estudantil – Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) .

Segundo o PNAES (BRASIL, 2010), para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar à qualidade do ensino ministrado uma

política efetiva de investimento em assistência, a fim de atender às necessidades básicas de moradia, de alimentação, de saúde, de cultura, de lazer, de inclusão digital, de transporte, de apoio acadêmico e de outras condições. Entende-se também que as ações da Assistência Estudantil buscam minimizar os fatores que comprometem a permanência do estudante na escola, não só em relação às suas condições socioeconômicas materiais, mas com relação a todas as questões que envolvem a sua inclusão social.

A proposta do PNAES é criar mecanismos que busquem garantir a permanência dos alunos que ingressam nessas Instituições, propondo por meio desses minimizar os efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso. Para o PNAES, em maior ou menor grau, fatores vinculados à renda, raça, gênero, região e local de moradia, acesso à biblioteca, acesso à cultura e ao lazer, conhecimento básico de informática e línguas, problemas de saúde na família, manutenção e trabalho, acesso a meios de transporte, condições físicas e idade dos educandos influem no padrão de exclusão e continuam presentes. Outras variáveis – como a presença ou ausência de estímulo em casa, a idade em que a criança inicia o processo de escolarização, o nível de instrução dos responsáveis, as condições socioeconômicas das famílias, o ensino-base fraco ou deficitário, o ingresso precoce das crianças e jovens estudantes no mercado de trabalho, tudo isso tende a influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Entender o processo de exclusão social e o contexto das desigualdades é fundamental para elucidar os mecanismos de exclusão na Educação. Nesse sentido, há de se pensar também nos processos discriminatórios e de exclusão simbólica que o público alvo do PNAES enfrenta. Pois, não bastasse a ausência de condições materiais diretas, as "minorias sociais" enfrentam a exclusão social também no aspecto subjetivo, que se caracteriza pela via do não pertencimento, quando o contexto não concebe os seres humanos como diferentes. Assim, em um cenário de não valorização da diversidade como parte da riqueza das relações humanas, se exclui a possibilidade de uma apropriação integral da educação.

A opressão, a discriminação, a desapropriação cultural e o preconceito, marcas do cenário atual presentes no espaço educacional, são geradores de violações de direitos e liberdades fundamentais no campo econômico, social, político e cultural. Assim os programas de Assistência Estudantil também devem priorizar o combate as condições que influem no padrão de exclusão.

Logo, a promoção da cidadania responsável e consciente são possibilidades de eliminação de obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade. E, para seu desenvolvimento é preciso investimento em políticas educativas que contribuam para o estímulo da construção de identidades positivas, valorizando-as, em especial, no que diz respeito as pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos, pretos, povos indígenas, pessoas com deficiência, pardos, população LGBTQIA+mulheres.

Para o FONAPRACE (2012) as políticas de Assistência Estudantil não devem se restringir as práticas fundamentadas apenas nos programas de repasse financeiro. Elas devem considerar a complexidade das necessidades humanas sob o ponto de vista também da formação ampliada dos estudantes, trazendo para suas ações o caráter universal por meio de programas de incentivo a formação a cidadania e a cultura; atenção a saúde física e mental; acessibilidade; inclusão digital; apoio pedagógico; ensino de línguas estrangeiras; projetos de atenção à saúde, dentre outros. Enfim, ações que corroborem na formação acadêmica plena e que despertem a consciência crítica.

Nesse sentido, as ações da Assistência Estudantil devem transitar em todas as

áreas dos Direitos Humanos, reconhecendo a variedade das demandas estudantis e a complexidade do ser humano, o qual deve ser visto como um ser social, de direitos e desejos.

Assim, vê-se na implementação da Educação em Direitos Humanos, pautada na reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta como uma possibilidade de superação das condições que os segregam e consequentemente a busca da realização de uma vida digna e plena.

2.1 Edital de Projetos para o Programa de Direitos Humanos na Formação Ampliada

Pautando-se no eixo da promoção e ampliação da formação integral dos estudantes e da prevenção de difusão de valores éticos de liberdade, igualdade e democracia foi desenvolvido pela Assistência Estudantil de uma Instituição de Ensino Profissional e Tecnológica, Edital cuja temática trata de Direitos Humanos. O Edital teve como objetivo convocar estudantes da Instituição proponente a apresentarem propostas que estimulassem e apoiassem ações de promoção de Direitos Humanos, diversidade e combate às opressões, visando fomentar entre os estudantes as discussões sobre formas de enfrentamento às discriminações vivenciadas. Sua abrangência incide nos espaços de articulação entre os eixos da permanência e da formação integral dos estudantes, com vistas ao fomento, identificação e intervenção nas demandas do público que se encontra vulnerável aos processos de exclusão, colocando na agenda Institucional a formação humana e o exercício crítico da cidadania.

A Instituição proponente é uma Autarquia Federal, vinculada ao Ministério da Educação que oferece ensino médio, cursos técnicos, cursos superiores, pós graduação *stricto senso* e *lato sensu*. Possui cem anos e onze campi, distribuídos em diferentes cidades de Minas Gerais.

Foi aberta a participação de estudantes de todas as unidades da Instituição regularmente matriculados nos cursos de nível médio, técnico, de graduação e pós-graduação, individualmente ou vinculados a coletivos, grupos de estudos e pesquisas, entidades do movimento estudantil e programas de educação tutorial. Foram disponibilizados recursos no valor de R$ 24.000,00 da fonte 100 para o financiamento de projetos no valor de R$ 2.000,00 cada projeto. As propostas contempladas poderiam ser realizadas por meio de palestras, debates, colóquios, seminários, exposições, campanhas de difusão cultural ou educativas ou encontros acadêmicos. Poderiam ser pagas diárias para convidados externos (palestrantes ou conferencistas); Passagens nacionais para convidados externos; Pagamento a pessoa jurídicas (aluguel de equipamento, material de divulgação – impressos, banner, reprografia, etc) e material de papelaria (cartazes, tintas, pincéis, etc). Não poderiam ser pagas com recursos do Edital: Pagamento de pessoal e de pessoa física; Correio e telefone; Coffe Breack; Tradução simultânea; Aluguel de auditório; Brindes de quaisquer tipos; Pagamentos de passagem/diárias para participantes dentre o público alvo e Shows musicais.

A Instituição conta com setor de Assistência Estudantil em cada campi e a eles coube também auxiliar na execução de muitas atividades administrativas como a busca por transporte e envio de formulários de diárias, abertura de processos, contato e busca de palestrantes e colaboradores, orientação aos responsáveis, auxílio na divulgação, mediação com demais setores importantes para realização da proposta, dentre outros.

A divulgação do Edital foi feita na página web institucional, nas redes sociais e cada setor de Assistência Estudantil nos campi se encarregou de fazer a divulgação específica nas unidades, dando enfoque em grupos de estudantes organizados tais como Grêmios,

DCE, Coletivos temáticos e outros. A avaliação das propostas ficou a cargo de uma comissão formada por três servidores da Assistência Estudantil.

A escolha do tema Direitos Humanos se deu por considerar que esse poderia abarcar, dentro de uma grande área, várias temáticas pertinentes a problemática da exclusão, dando liberdade aos alunos a apresentarem propostas que teriam a ver com questões que julgassem interessantes.

O formato do Edital que dá voz as demandas dos alunos, e cria de espaços de formação através de ações mais coletivas como atividades culturais e processos educativos como colóquios, seminários, exposições ou encontros, favorece a ação/reflexão preconizadas por Freire (1987) quando trata de "temas geradores". De acordo com o autor […] *chama-se geradores porque como ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar- se em outros temas que provocam novas tarefas"* (FREIRE, 1987, p.53).

Assim, o método Freiriano apresentado em Pedagogia do Oprimido (1987), apesar de se tratar de alfabetização de adultos, não se limita a tal. Aqui ele é entendido como qualquer espaço que privilegie a aprendizagem como uma ação intervencionista e dialógica com a realidade. De maneira sintética Freire (1987) aponta três momentos dialéticos e interdisciplinares entrelaçados. A investigação temática, a tematização e a problematização, ou seja, as propostas apresentadas pelos alunos por meio do Edital em Direitos Humanos, traz os elementos simbólicos figurados nos temas dos projetos e, quando verbalizados nas discussões emerge a educação *problematizadora* (FREIRE, 1987, pg.39). Ou seja, tratam-se de práticas pedagógicas que fazem sentido para a vida dos estudantes pois estão relacionadas ao cotidiano de exclusões vividas por eles.

O Edital está em sua terceira edição e dentre as propostas apresentadas estão:

Projetos 1ª Edição/Anos 2016 e 2017
A ética profissional como ferramenta de afirmação de profissionais pertencentes às Minorias
"Instiuição X"* sem assédio
Olhares multidisciplinares sobre identidade racial e da cultura negra
Mulheres na ciência: O que não te contaram sobre a astronomia
Campanha de afirmação de minorias raciais no ambiente acadêmico
Semana de Afirmação das Diversidades
Vozes: eu ele nós – literatura e direitos humanos
Lugar de mulher é onde ela quiser!
Vivências artísticas debatendo direitos humanos – Corpo, voz e imagem.
Cine PET edição Diversidades
Ser negro (a): uma questão para além da cor da pele
Mais respeito por favor!
Beauty and the freedom
Ubuntu
O pobre e o preconceito de classe na literatura brasileira
DesEncat'aDor- uma semana para a valorização das diversidades
Projetos 2ª Edição/ Ano 2018
A escola e o cidadão: o ponto de partida da discussão para o exercício da cidadania
Palestra: Assexualidade como orientação
Modelo de Comitês Simulados do "*Instiuição X*"*

(In) Visíveis
Ações de Promoção de Direitos humanos, Diversidades e combate às opressões
Direitos Humanos e a questão migratória: uma possibilidade de conhecer a vida de migrantes e refugiados em Minas Gerais.
Agroecologia e Agrotóxicos: a soberania e segurança alimentar e o direito humano à alimentação adequada
Por uma educação transformadora
A eficiência energética nas comunidades periféricas e os direitos humanos
Visibilidade LGTBI+ 2ª Edição
Mulheres Negras, escolarização e inserção social
Direitos e cidadania: aprendendo a conviver
Pensando Fora da Matrix
Vozes do Silêncio
Olhares Multidisciplinares sobre a Identidade Racial e da Cultura Negra
A ficção como Realidade : As intempéries na mente adolescente durante a vida acadêmica

Projetos 3ª Edição/Ano 2019
Menino 23: a infância e os direitos humanos no Brasil
Imagens literárias: existem direitos humanos na minha cidade?
Conferência Literatura e Direitos Humanos
Conferência Cidadão de papel: direitos humanos no Brasil
Roda de Conversa: Mulher, sua voz sua luta
Modelo de Comitês Simulados da "*Instiuição X**"
II Seminário do Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas
1º Encontro Saúde Mental, Gênero, Racismo e o Ambiente Acadêmico
Metamorfose feminina: acolhimento e empoderamento do corpo feminino fora dos Padrões
Roda de Conversa - Educação e Direitos Humanos
Sessões críticas de cinema: As relações entre tecnologia, educação e trabalho para pensar na superação da opressão e desigualdade
Transporte como direito público
Oficina: enfrentamento de problemas sociais
Cine PET Edição Direitos Humanos
Cine Atlética: Saúde mental
Clube do Livro
Apenas mais uma terapia grupal
Artiste-se
Depressão estudantil vinculada à adolescência e ao ensino médio/técnico
Oficina musical
Horta orgânica
Grupo de debates Filosóficos e Teológicos
Diversidade Social
Direitos dos lgbtq+ na sociedade
Meninos também sentem
Retalhos da vida: a opressão transformada em arte
Olhares Multidisciplinares sobre a Identidade Racial e Cultura Negra
A ficção como Realidade: As intempéries na mente adolescente durante a vida acadêmica

Como vimos nos quadros acima os temas possuem dimensões políticas educativas, e servem de instrumento para a discussão da realidade vivenciadas pelos estudantes. Freire (1987) defende o pensamento das metodologias, das formas de aprender e ensinar. No Edital os estudantes são os propositores/educadores, aprendem e ensinam.

Confere as atividades do Edital também espaço organizado com função formativa e trata-se de Educação *problematizadora* que implica num constante ato de *desvelamento* da realidade, com uma procura da *conscientização* através da inserção da crítica na realidade. Os temas geradores propostos pelos estudantes servirão como instrumento não só como aprendizagem de *decodificação* da realidade mas promotores da instauração da *práxis*, ou seja, a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo, o que Freire chamou de *Ação-Reflexão-Ação* (FREIRE, 1987, p. 44).

Partindo da premissa da educação enquanto ação e prática libertadora em Freire (1987) temos nas temáticas abordadas, nas proposições do Edital, um instrumento para refletir sobre a autonomia dos sujeitos, através de valores éticos, sociais, políticos e culturais. Assim, cada discussão realizada nas ações do Edital vem em busca da prática libertadora e transformadora da realidade opressora, e visa despertar nos envolvidos a consciência sobre os direitos negados buscando alternativas para realização desse direitos.

A proposta do Edital vem contribuir na formação integral dos estudantes, promovendo um espaço de voz e escuta das demandas dos alunos, favorecendo o seu protagonismo e buscando criar espaços de potencialidades de superação das condições objetivas que os segregam, pois as condições sociais desniveladas dos estudantes influem, de maneira direta, no desempenho dos alunos, justificando as diferenças de desempenho, trajetória, êxito ou fracasso escolar.

Nessa perspectiva propõe-se com o Edital de Direitos Humanos o desenvolvimento de ações com caráter mais universal, despertando a consciência crítica e cidadã. Para além da formação técnica profissional, o Edital objetiva a melhoria do desempenho acadêmico e a qualidade de vida dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo social no qual vivemos pautado no individualismo, na desigualdade, na discriminação e segregação social fortalecem os processos de exclusão e exploração. Esses processos agora têm se desenvolvido de maneira muito mais perversa, tendo em vista a onda crescente de ódio instaurada e a regressão da consciência que anestesia alguns indivíduos a uma conformidade que destrói quase todas as possibilidades de resistência.

Diante desse cenário atual, o público inserido no contexto das Instituições Federais de Ensino na última década, no qual se destina a Assistência Estudantil são e serão os que mais sofrerão com o contexto de crescimento da exclusão e da desigualdade.

A entrada desse novo aluno nas Instituições Federais de Ensino Superior ou Técnico tem gerado muitos desdobramentos na dinâmica acadêmica e na percepção da finalidade da ação escolar. Nesse sentido, a Assistência Estudantil, vem buscando nomear as ações inovadoras que abordem a inclusão na sua totalidade, pois cabe também a Assistência Estudantil contribuir para a criação de espaços de luta e resistência, avançando também na permanência simbólica dos estudantes.

O grande desafio que se coloca hoje para a Assistência Estudantil é conseguir

trabalhar com a garantia de direitos essenciais e no sentido de buscar a formação da consciência que contribuirá para a libertação das relações de dominação.

É mister que a formação crítica não é função específica da Assistência Estudantil, mas confere a ela espaço de potência, de denúncia e de articulação no campo educacional, sendo possível buscar o fomento de ações que nomeiem as violências e as discriminações sofridas pelos estudantes. Logo, é possível engendrar por meio do trabalho de Paulo Freire, as bases de uma pedagogia democrática e uma prática pedagógica que se volta para a libertação das classes populares.

Pensar nisto é pensar na educação voltada também para a não conformidade, para a contradição, para a práxis que pretende instaurar a emancipação.

A Educação enquanto política transformadora em Freire nos apresenta como uma possibilidade de resistência ao cenário de desigualdade e de desvalorização das diferenças apresentados. A formação ampliada será um importante campo de batalha para a continuidade dos programas de Assistência Estudantil que vem conquistando espaço através de lutas históricas. E , agora, mais do que nunca é preciso resistir , buscar a garantia da verdadeira democratização do ensino de qualidade e crítico.

O Edital de Direitos Humanos proposto se envolve com as desigualdades sociais enfrentadas pelos estudantes, possui caráter universal e tem natureza subjetiva, o que reverbera nas possibilidades de resistência através do fortalecimento de grupos, de coletivos e de temas comprometidos com os reais interesses e necessidades estudantis, pois a potência que se instala nos espaços de formação fomentados pelo Edital proposto vem privilegiar o verdadeiro caráter da educação, o emancipatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 6096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Brasília: Presidência da República. 2007. Disponível **em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2007/decreto/d6096.html. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 10 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil** - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Lei Federal no 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio e dá ouras providências.** Diário Oficial da União, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Entenda as Cotas para quem estudou o Ensino Médio em Escolas Públicas.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html. 2012. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2008. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2016. Disponível em:

http://redefederal.mec.gov.br/expansao- da-rede-federal >. Acesso em: 22 jun. 2019.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** Minas Gerais: UFU – PROEX, 2012.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. 2018. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES. Disponível em: https://ufla.br/images/arquivos/2019/05-maio/pesquisa-socioeconomica2018.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. INEP. INEPDATA. **Tabelas do Censo da Educação Superior**. 2018. Brasília: INEP.

TIMBÓ E O INSTITUTO VEM CUIDAR DE MIM

Fernando Conceição dos Santos Barbosa

1 INTRODUÇÃO

A comunidade Timbó - localizada na cidade de João Pessoa, especificamente sobre a região sul deste município, compreende uma localidade de caracterização periférica[149]. A população residente neste bairro é formada por pessoas que vivem em condições mínimas de sobrevivência, e não recebem qualquer tipo de auxilio dos representantes governamentais para as suas necessidades básicas Uma população que apresenta uma baixa renda econômica e social, e que não oferta boas condições para os seus moradores. O bairro tem o nome devido ao rio que é um afluente[150] do rio Jaguaribe. O Rio Timbó nasce em João Pessoa entre os bairros de Bancários e Altiplano, próximos a Universidade Federal da Paraíba, tendo três quilômetros de extensão, passando por áreas de preservação que sofrem com a urbanização presente na cidade, sendo um afluente temporário[151] do rio Jaguaribe e havendo a presença de outros afluentes do Rio Timbó. A localização do rio compreende uma região com a presença de diferentes grupos sociais, havendo diferenças de classes. A caracterização geográfica serve para mostrar como acontece às divisões de classe social, e como em um local de desenvolvimento está uma região com pessoas que vivem à margem social.

O projeto de extensão Educação Popular na Construção da Integralidade e da Formação no Cuidado em Saúde (EpiSaúde), desenvolvido pelo professor Wilton Wilney do Nascimento Padilha na Universidade Federal da Paraíba pretende estabelecer condições para que estas pessoas sejam capazes em ter o mínimo de possibilidades para mudarem a sua realidade social. Os objetivos do projeto estão em oferecer caminhos para que possam ter um crescimento e desenvolvimento acerca de sua realidade e ao mesmo tempo sejam capazes de dialogar com a sua estrutura social. Com a realização de visitas e dialogando constantemente com os organismos sociais que compreendem a comunidade, construir um percurso de desenvolvimento, e como agentes de transformação consigamos entender e compreender as defasagens sociais presentes na comunidade, dialogando com os interlocutores e com os seus próprios atores sociais – a população. O local apresenta organismos sociais como a unidade de saúde, uma unidade escolar de educação infantil e uma de ensino fundamental, um instituto que atendem crianças no contra turno escolar e a associação de moradores.

Os organismos sociais presentes são importantes para a existência de um mínimo de aparelhagem social para que estas pessoas tenham dignidade e tenham condições em viver e não serem marginalizadas. O estudo acontecerá em vista do Instituto Vem Cuidar de Mim, criado a partir de uma campanha realizada pelo senhor João Eduardo Melo ao descobrir que sua filha tinha sido diagnosticada com um tipo raro de câncer. Nesta condição e após a recuperação de Maria Luisa - sua filha foi lançada o livro e criado o Instituto Vem Cuidar de Mim - uma obra de inclusão social para crianças e adolescentes que apresentam diagnósticos de risco, para o qual a renda arrecadada com a venda dos livros está sendo destinada à manutenção do instituto. As ações desenvolvidas pelo senhor João Eduardo Melo despertaram o interesse de outras pessoas, vindo a criar-se o

[149] O termo está sendo usado para enfatizar a precariedade das condições de vida destas pessoas.
[150] Cursos de água menores que deságuam em um rio principal.
[151] Corpo d'água mantido pelas chuvas.

Instituto em prol de crianças que pudessem apresentar as mesmas situações de Maria Luisa.

As ações educacionais desenvolvidas por este instituto estão sobre a formação humana, e com o papel de mostrar o desenvolvimento e interpretação da realidade social com as suas diferenças presentes em todas as esferas que compõem o convivio humano, mostrando a estas crianças caminhos para uma melhor sociedade no futuro. As diferenças sociais são caracterizadas por diversos fatores, entre os quais, as estruturas de moradia e a presença/ausência de serviços essenciais que atendam a população em suas condições básicas para que as pessoas tenham condições minimas de convivência humana. O instituto atende crianças entre os sete e doze anos que estão no contra turno escolar, servindo-lhes como um alicerce para os responsáveis e para o desenvolvimento escolar destas crianças. As questões apresentadas por elas estão relacionadas com os problemas familiares e estruturais que são comuns em sua caracterização familiar. A realidade da comunidade é dolorosa para estas crianças que não tem um ideal formalizado ainda, e não sabem como será o seu futuro diante da realidade presente. A relação com o instituto passa a existir por uma integração humana para que esta criança tenha um crescimento diferente dos seus genitores e possa concretizar percursos de mudanças.

Este estudo traz uma relação com os contextos educacionais e sociais apresentados por estas crianças diante da presença dos extensionistas no Instituto. A base teórica serve-nos como alicerce para mostrar que as contextualizações teóricas estão adjacentes às formas como as pessoas desta comunidade vivem e interpretam a sua realidade. Os textos legislativos servem nos como um parâmetro para a formação humana deles, ajudando-os a compreender as questões de organização e importância dos saberes escolares para a vida. O artigo amplia o debate sobre o papel das organizações não governamentais, mostrando a importância destas organizações dentro das realidades periféricas e ressaltando as formas como é desenvolvido o trabalho em prol das comunidades carentes. A questão colocada não está em mostrar graus de importância sobre a existência ou não de organismos sociais, mas enfatizar que pelo descaso governamental a comunidade acaba por ter outros alicerces que não estão sob a esfera governamental. A implicação das ações desta organização está na construção do educando, como um membro social e estritamente vinculado com a sua inserção na sociedade como um cidadão que exerça os seus direitos e deveres. E com base nas atividades desenvolvidas pelo instituto pretende-se mostrar a realidade do Timbó.

O estudo tem como pretensão mostrar quais são os percursos possíveis para estas crianças diante do seu contexto social que apresenta defasagens com a sua realidade social. O projeto de extensão Educação Popular na Construção da Integralidade e da Formação no Cuidado em Saúde (EpiSaúde) vêm acrescentar não apenas uma experiência sobre a formação de graduandos em seus mais diferentes cursos (Odontologia, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Sociais e Ciências Contábeis), mas apontar as implicações e visualizações das pessoas acerca de suas compreensões sobre as suas estruturas sociais. A intenção destas atividades é que as pessoas consigam compreender e fazerem leituras da sua realidade social, não se desmembrando dos problemas que estão presentes sobre o contexto da população que está alocada sobre os centros urbanos e com existência de bolsões de pobreza nestes espaços e com um numero inflamado de pessoas em condições carentes.

2 A COMUNIDADE E AS SUAS INTERFACES

O bairro do Timbó tem a sua divisão em duas partes sendo o Timbó I ou de Cima compreendendo a região plana próxima aos Bancários, e o Timbó II ou de Baixo que seria a região planáltica e com o vale no sentido Jardim Cidade Universitária a leste e Altiplano a oeste. A pesquisa realiza-se com a caracterização das pessoas que vivem sobre o vale do Timbó que fica entre os bairros de Altiplano, Bancários e Jardim Cidade Universitária. O artigo coloca como ponto de destaque à realidade das crianças que vivem na comunidade no vale do Timbó em João Pessoa. É importante mostrar as caracterizações fisicas e urbanas que compreendem o local para que o leitor tenha uma ideia sobre a região e a sua caracterização diante do contexto exposto. Cabe-nos a compreensão em sabermos as condições ofertadas aos moradores, não deixando de questionar as estruturas existentes sobre a sua realidade social. A região onde estão concentrados é planáltica, sendo um vale montanhoso. Muitas pessoas comentam que neste havia um projeto para a construção de um zoológico. Estes são comentários de populares e não temos como saber a veracidade da informação, mas um fato real é que o local é um vale e as residências estão na parte baixa coberta por montanhas de terra com perigo de deslisamento.

As características da localidade lembram um aterro formado por vales - devido às cadeias montanhosas ao seu redor. As ruas são apertadas e não apresentam condições para que haja trafêgo de transportes coletivos, quase não existindo automóveis, mas a presença de bicicletas e motos. Estes são fatores que demonstram a precariedade de como estas pessoas vivem e habitam uma localidade que lhes apresenta constantes perigos para a manutenção de suas vidas. O fato de serem montanhas terrenas mostra como é um risco constante e que todo cuidado é pouco quando se habita em um local como este. Estas pessoas precisam de garantias para que haja a preservação de suas vidas e nada mais básico que houvesse uma estruturação sobre as costas do terreno na qual são construidas as moradias, para haver segurança a favor das pessoas, e evitando os desmoronamentos para que não haja perda de vidas. Esta população vive em condições marginais, não tendo o mínimo de respaldo dos orgãos do governo e recebendo a atenção devida as suas atenções essenciais e serem vistas e reconhecidas como membros da sociedade.

Os organismos sociais tem uma enorme representação diante das condições apresentadas por este local. As pessoas residentes exercem as suas funções profissionais e a existência de unidades escolares e a creche tornam-se um auxilio para que estas pessoas consigam ter um desenvolvimento humano com condições dignas. Como existe a presença de crianças também existem pessoas com uma idade avançada – idosas, havendo a necessidade em ter uma unidade básica de saúde. Com a estrutura precária da comunidade ainda assim é possivel que exista um minimalismo humano diante das condições destes, e à falta de estrutura urbana que o bairro não oferta aos seus residentes, criando situações dificultosas para com a sua vivência neste local. A presença dos organismos sociais acontece de forma discreta, na qual estes orgãos são imperceptíveis dentro do espaço determinado. Os espaços escolares são desvalorizados e sua configuração não acompanha a vivência real do corpo discente. A realidade das crianças é pouco trabalhada dentro de um contexto real que atinja aos objetivos práticos da educação, sendo capaz de inseri-los ao cotidiano do qual fazem parte.

Os discentes devem reconhecer a sua estrutura de vida partindo de uma vivência concreta, que lhe proporcione condições em tirar conclusões e entender as modificações que estão acontecendo ao seu redor e serem capazes de fazerem inferências sobre estes acontecimentos. A escola como um organismo social tem o papel vinculado a formar um cidadão capaz de dialogar com a sua realidade, criando novas condições e sendo

condizente para com o contexto social presente. Paulo Freire com os seus estudos nos teria legado um ideal ético do professor sobre o seu fazer docente: "O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor" (p. 92, 2011). O papel desenvolvido pelo docente diante das ações implicadas sobre a escola está em formar e adequar este cidadão as condições que a sociedade apresenta dentro do seu contexto de vida, não se esquecendo de que este é um ator social. Não podemos formar uma pessoa esquecendo que a utilização dos conteúdos estabelecidos na escola lhes serve para que este sujeito social os use diante das suas condições presentes. Como um formador cabe a este docente o papel em desenvolver estas capacidades deste aluno em reconhecer a sua realidade.

O docente tem um papel transformador diante das condições estabelecidas entre o espaço escolar e o corpo discente que irá receber estes conhecimentos. A figura docente é um alicerce para que haja uma concretização em vista da realidade do discente, lhe ofertando condições para que dialogue com o seu mundo de vivências e convivências. A escola desenvolve uma caracterização primordial e essencial para que este educando tenha um reconhecimento cidadão, lhe mostrando que a unidade escolar é o primeiro passo para reconhecer o diferente e ter contato com outras interpretações e visões de mundo. O ensino escolar está atrelado às realizações idealizadas por estas crianças dentro das suas vivências reais. A formação escolar não pode ser apenas um pré-entendimento vinculado às faculdades educacionais e desligado com o seu fazer e ser social. Estas caracterizações devem ser pressupostos unidos e serem completos com as exposições docentes e na realização de um trabalho conjunto entre os pais e a comunidade escolar. O espaço escolar apresenta um conjunto de caracterizações que ofertam condições para que estes discentes possam entender a sua realidade sem desvincularem os seus saberes escolares com a sua prática humana desenvolvida em outros espaços.

A instituição escola tem como papel caracterizar a realidade por meios de pontos educacionais e sociais presente na vida deste sujeito. A escola deve fazer deste discente uma pessoa capaz de julgar e conjugar as premissas da vida para com a sua realidade, não deixando-se sucumbir pelos problemas aleatórios que acontecem sobre as nossas esferas públicas e privadas da vida. Estes problemas estão relacionados com a precariedade que vivem até alcançar os seus limites, como os deslizamentos das montanhas terrenas. Muitos são os problemas de origens sociais que estas pessoas passam e um deles que não pode deixar de ser notado está relacionado com a manutenção de suas vidas com a realização das três refeições essenciais a um ser humano. A sociedade apresenta estas disparidades e nos cabe como formadores de pessoas sermos capazes de enxergar e conseguir transmitir estas desproporções que tem acontecido e passado sobre as nossas vidas. Os ideais de Paulo Freire estão em mostrar a importância do professor e o seu papel na construção de uma educação condizente com o viver dos discentes, não sendo alheia à realidade social destes.

A escola como uma instituição de cunho social e formadora de humanos deve prever a inserção destes educandos nas esferas públicas, adequando os conteudos escolares aos seus contextos reais. A criança a partir de suas compreensões na vida social é capaz de estabelecer valores sobre as situações e considerações vivenciadas que tangem a sociedade. A instituição escola concretiza-se a partir do viés docente-discente e que sem estas duas instâncias, não há escola e a existência de uma comunidade escolar não é concretizada quando não há a junção destas partes na busca pela formação discente. A relação firmada sobre estes dois corpos: docente e discente deve ser o alicerce para que os caminhos para o desenvolvimento de uma educação transformadora e libertadora sejam colocados sobre a pessoa humana em seu ápice, concedendo-lhes condições dialógicas profixas para o seu desenvolvimento. A comunidade escolar com um corpo de

membros unidos à gestão escolar, e com os docentes para que se concretizem ações em prol de percursos que conduzam estas crianças para os caminhos da cidadania e os façam pessoas capazes de entender a sua realidade.

> A compreensão de comunidade escolar atrelada aos ideais de uma escola que forme os seus membros humanos e sobre eles esteja uma interpretação e compreensão social acerca de sua realidade, não sendo apenas um conhecimento bancário, servindo apenas como um caminho para a memorização e esquecimento posterior. O ensino escolar deve ser uma porta entreaberta sobre o indivíduo e o coletivo, mostrando que são caracterizações complementares e que não podem ser desvinculadas. A participação de pais e agentes sociais dentro deste corpo faz com que haja novas formas de compreender a educação e o ensino. A unidade escolar em suas bases não pode remeter-se apenas ao regimento escolar, negando as intervenções dos demais agentes presentes na construção deste e os fazendo também peças importantes diante do contexto educacional. O aluno não pode desprender-se das condições adjacentes a sua vida, e estes educandos trazem os seus ideais para a escola cabendo aos docentes terem percepção e compreensão de verem e sentirem suas necessidades. A integração entre estes diferentes corpos sociais gera um vinculo comum para a concretização de uma educação transformadora e libertadora, na qual educador e educando juntos acabam por ter uma complementação de condições.

Os ideais críticos presentes sobre este texto mostram como deve perpassar a prática dos professores e como precisam estar atreladas ao seu fazer docência e não ser apenas sinais de um ensino adequado às ofertas do mercado econômico e financeiro. A educação não pode bastar às regras econômicas, os seus fins são sociais e necessitam estar a serviço da sociedade, independente de suas condições. A significação educacional está no reconhecimento dos sujeitos como agentes e seres humanos capazes de se construirem e reconstruirem como pessoas humanas. O geógrafo Ariovaldo de Oliveira (2010, p. 139) apresenta um percurso a ser realizado por estes docentes e que a sua expressão não esteja ligada aos fatores geográficos. As palavras deste podem ser alteradas e vistas por outras óticas, mostrando que a contextuaização geográfica é figurativa. Ele nos dirá que,

> Todos nós, professores, temos que fazer esta reflexão, individual e coletivamente, pois este é o patamar mínimo que colocará, para todos nós, a necessidade de profundas transformações na escola. É preciso que tomemos nas mãos a tarefa de construir o ensino de uma geografia viva, participante (p.139).

O geógrafo está enfatizando sobre as ações que devem ser concretizadas pelo docente diante de sua prática escolar atrelada ao seu ser docente. A reflexão é um alicerce para o desenvolvimento da situação entre o saber e o não saber, não deixando que aconteçam minimizações sobre estes conhecimentos, mas os reconhecendo como parte do desenvolvimento humano que são inerentes as pessoas com as suas realidades próprias. O saber e este saber informal são preposições que tem transpassado sobre o ensino escolar e não podem deixar de ser desconsideradas dentro de um contexto de conhecimento de mundo, lembrando que a escola insere este sujeito à sociedade e da forma como este traz as suas vivências será possivel uma compreensão de sua realidade vivida. A escola como um espaço de formação deve saber receber este saber, adequando-se as novas configurações presentes na sociedade com o desenvolvimento tecnológico e com a aceleração das faculdades educacionais esmiuçadas. As realidades próprias são as

descrições das vivências e convivências destas crianças para com o seu contexto social diante das configurações e caracterizações pertinentes, conforme a sua vida.

A individualidade é a condição para que haja entre estes corpos uma busca e encontro diante de um objetivo comum que é a transformação educacional dos discentes. O docente é um personagem que esta em ação sobre os contextos reais dos seus alunos, lhe cabendo reconhecerem estas particularidades individuais que são expressas por eles diante de suas dúvidas e implicações humanas. Os discentes são os atores deste contexto buscado pelo docente e sem estes atores não existiria este personagem docente. A relação entre personagem e atores é apenas uma forma de mostrar como um indivíduo age em vista do seu exercício profissional e como as pessoas colocam-se em vista da recepção de um direito. O exercicio magisterial não pode limitar-se apenas a retransmitir conhecimentos não havendo um paralelo com a realidade e os fazendo conjugarem este saber com a sua prática social. A relação coletiva entre estes dois corpos são complementares e por mais diferenças que existam entre elas, há um ideal comum em formar pessoas e fazê-las capazes de dialogar com a sua realidade. A relação profícua entre estes corpos mostra como a educação deve ser construída dentro de um espectro que atenda aos anseios sociais para com a realidade.

A contextualização exposta por Oliveira não coloca a Geografia como um ponto comum. A sua exposição pretende enfatizar a importância do reconhecimento dos saberes geográficos para que os discentes sejam capazes de compreender o espaço geográfico e expressar valores sobre estes conhecimentos, notando e apontado às estruturas que permeiam a sociedade e todo o seu histórico social. Os conhecimentos sociais sempre estiveram próximos a interpretação geográfica é de se notar que as contextualizações e caracterizações com as transformações geográficas que ocorrem sobre as pessoas tem a sua importância acerca de outras ciencias[152] que trabalham a relação humana com um viés cientifico de sua ciência. A ciência geográfica[153] oferta condições para que estes discentes ao reconhecerem as desigualdades do espaço geográfico, vejam que existem formatos sociais que perpassam sobre estas condições presentes na sociedade. A educação e o ensino são argumentações que estão unidas sobre a égide de uma formação libertadora, calcada em ser um serviço de um alcance humano além de ser apenas um contexto educacional escolar desvinculado do social.

O estudo está atrelado em mostrar as relações que existem entre o saber escolar e o conhecimento de mundo - este conhecimento não escolar. Estudos pedagógicos e psicológicos têm apontado a importância em mostrar que este conhecimento informal que trazemos tem premissas valiosas para o nosso desenvolvimento humano e que cabe ao espaço escolar abosorvê-lo e não perdê-lo diante de suas caracterizações com um ensino formal. As apresentações teóricas servem como parâmetros para que haja a construção e delineamento sobre os ideais estabelecidos em vista do que foi desenvolvido na experiência extensionista com as concretizações do Instituto Vem Cuidar de Mim no vale do Timbó em João Pessoa. A relação entre estes diferentes saberes implicados sobre a unidade escolar e absorção destes outros conhecimentos pelo instituto compreendem uma riqueza iniqualavel para estas crianças que vivem em situações de precariedade. Estes são os primeiros passos para que haja a inserção cidadã destes sujeitos sobre a sua realidade e para que possam modificá-las e alterar o seu contexto existencial diante das transformações sociais correntes em seu contexto humano.

[152] Cabe a referência à Psicologia e Ciências Sociais: Sociologia, Política e Antropologia.
[153] Educação Geográfica *ver* CAVALCANTI, Lana de Souza, 2013.

Os textos com os seus contextos apresentados são caminhos para entender os objetivos almejados na concretização e realização das atividades deste instituto e vermos que o crescimento e desenvolvimento das crianças concretizam-se em vista de pessoas que estejam embuídas de um ideal de mudança sobre a vida e a significação destas crianças sobre este mundo. A pretensão não é fazer considerações religiosas, mas atentar-se para o fato do ser humano como um indivíduo em constante crescimento e desenvolvimento diante de suas ações humanas. O pedagogo Paulo Freire – um nome de referencia nacional e internacional para se debater a Educação Nacional, deixou diversos escritos sobre o contexto educacional, nos apresentando em um dos seus estudos – Pedagogia da Autonomia (2011), um dos caminhos para que exista um ensino ligado aos fatores humanos e alicerçantes para a transformação destes infantes. As palavras do educador não são alusivas, mas complementares as compreensões de Santos Barbosa sobre o desenvolvimento de um sistema educacional adequado à realidade de educandos, com objetivos e metas estabelecidas sobre uma série de ideais concretizados e reais sobre uma ótica humana e social. O pensamento de Freire torna-se atual dentro do contexto presente e por mais dos anos as suas palavras encaixam-se a busca de educadores:

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (p.26).

As palavras do educador tornam vivas e as compreensões acerca dos percursos que devem ser construidos em prol dos educandos. O Instituto Vem Cuidar de Mim acaba por ser um alicerce para que exista esta formação libertadora capaz de tornar estas crianças cidadãs. Esta organização como outras que não estão na esfera governamental tem realizado estas ações diante de situações periféricas e têm surgido resultados positivos. Os resultados podem ser percebidos diante da postura da criança em relação aos conflitos familiares, em reconhecer que o ensino escolar lhe proporcione um percurso de vida com uma forma diferente e um novo olhar sobre a vida e seu contexto. A educação nos exige uma autenticidade, a capacidade de ao expressar este conhecimento abrir-se para uma nova recepção de um ensino e aprendizagem construido aos poucos com uma participação vigorante, havendo uma totalidade entre estes corpos: discente e docente. As relações apresentadas em direção a estes objetivos que são alicerces docentes e a busca do entendimento dos discentes diante das questões políticas adjacentes e que estão sobre o ato de ensinar, os levando a pensarem e concretizar este saber sobre a realidade diante de questões ideológicas vivificantes colocadas não apenas sobre o professor, mas arraigadas sobre os discentes, e em seus conhecimentos.

A percepção educacional é um dos fatores descritos por Freire e não poderiam deixar de fazer parte dos seus escritos. Cabe-nos como educadores estarmos preparados para estar com o diferente e interpretarmos os seus contextos levando em consideração todas as suas ações. Em seus escritos está impresso uma compreensão sobre a sua caracterização humana e formativa diante de uma beleza que perpassa sobre a educação e sua relação para com o ensino, configuradas sobre um fazer ético complementar ao que há de mais significativo na educação. O educador aponta a relação entre o ser e o fazer, salientando as questões adjacentes às formas e ações presentes na sociedade que encaminham este humano a realizá-las. O ato de educar tem uma beleza própria que está diretamente relacionada com a decêndia e a seriedade deste educador em realizar a sua prática docente. Os professores não podem perder este elo presente nas relações entre o

ensino e a aprendizagem, esta é a base para o seu exercício profissional e a concretização do seu fazer docente.

A instituição Vem Cuidar de Mim, como um organismo social presente torna-se importante como um suporte para o crescimento e desenvolvimento destes futuros agentes sociais. O vale do Timbó não tem organismos que possam respaldar estes cidadãos ofertando lhes boas condições para viver, mas com o mínimo de aparelhagem social estas pessoas acabam adequando-se as condições e vivendo de forma digna. As situações de marginalização social são visiveis e podem ser percebidas por imagens externas. A falta de estrutura do local com a inexistência de aparelhos sociais tornam mais perceptiveis estas stuações. O estudo no Instituto Vem Cuidar de Mim, nascido a partir de uma campanha realizada pelo senhor João Eduardo Melo ao saber que sua filha teria sido diagnosticada com um tipo raro de câncer. Diante desta condição e após a recuperação de Maria Luisa - sua filha houve o lançamento do livro e criado o Instituto Vem Cuidar de Mim - uma obra de inclusão social para crianças e adolescentes que apresentam diagnósticos de risco, para o qual a renda arrecadada com a venda dos livros está sendo destinada à manutenção do instituto. A localização deste está na região sul de João Pessoa, no bairro do Timbó que apresenta características de ser uma comunidade periférica desta cidade.

O Instituto Vem Cuidar de Mim em João Pessoa compreende ações que estão alicerçadas sobre o crescimento e o desenvolvimento destas crianças, propondo alternativas para estas, que vivem em uma condição de precariedade humana. As ações desenvolvidas pela organização estão em um respaldo as suas dificuldades escolares e com os conflitos familiares, os dando suporte pedagógico e psicológico para que consigam viver de forma pacifica no ambiente doméstico. Os valores da instituição estão caracterizados sobre a inserção social, fazendo com que estes consigam compreender os valores éticos e morais que compreendem a sociedade e suas figurações. Esta organização faz todo o acompanhamento destes estudantes com a unidade escolar em saber sobre o seu rendimento escolar. As aproximações entre a escola e o instituto acontecem de forma indireta, mas como estão trabalhando sobre os mesmos objetivos e com os mesmos atores torna-se desnecessário o contato físico. O diálogo direto não existe entre estas partes, mas pelo simples fato de trabalharem sobre o mesmo público, os fazem próximos e unidos.

Existe uma de relação de proximidade entre a unidade escolar e a organização social que está subjacente aos discentes, mas que são adjacentes ao seu contexto humano. O espaço de trabalho destes organismos é o mesmo, e sobre eles há um público trabalhado pelos diferentes agentes sociais com as suas funções que estão atrelados ao conhecimento humano. Os níveis de conhecimento são trabalhados a partir das dificuldades que estes alunos apresentam e as atividades são realizadas de forma comum para todos, mostrando-lhes que são iguais e não existe uma caracterização de melhor e pior entre eles. A estruturação do instituto demonstra por meio destas ações que as atividades desenvolvidas têm um fim comum e devem atingir ao grupo todo. Muitas das atividades realizadas estão relacionadas com as dificuldades em português e matemática, havendo a presença de aulas de música e atividades sobre temáticas que estão acontecendo na sociedade. As crianças devem ter as temáticas desenvolvidas e atreladas ao seu contexto e não serem assuntos discrepantes para com a sua idade/série.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação do instituto para com os saberes escolares acontece de forma intrínseca, na qual uma prática está diretamente completando a outra, e mostrando que existem

condições em concretizar uma formação transformadora que não esteja apenas nas palavras e atinja um objetivo comum e faça-se concreta. As exposições de Freire e Oliveira tornam-se complementares diante da concretização de uma educação dialógica transformadora. Os ideais freireanos estavam sob este objetivo, em uma educação que condicione o humano a dialogar para e com a sua realidade, não perdendo os seus pontos de vista. Oliveira expõe com a mesma visibilidade, alterando as palavras e formatando-as ao sentido de seus estudos - Geografia Rural e Urbana, levando a uma compreensão de Educação Geográfica. Os códigos legislativos apresentam em seus textos esta complementariedade nas relações entre as organizações sociais e as unidades escolares, e podem ser vistas como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que demonstra este contexto, entre a liberdade do exercício e a sua prática em situações importantes sobre dois corpos educacionais e sociais que representam a: "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" (Título I, Artigo III, inciso III). A Educação acontece por um longo caminho que perpassa sobre a escola e os demais espaços, mas se concretiza na vida.

Como uma organização social o Instituto Vem Cuidar de Mim tem os seus objetivos elencados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como alicerces para que também exista a concretização de um trabalho vinculado à manutenção de uma educação cidadã. A cidadania é uma questão relevante para todos os estudos realizados sobre as condições humanas e não devem ser subjetivos, mas apresentarem-se com clareza diante destes contextos. Este sujeito social deve compreender que a sua liberdade está calcada sobre as ações preexistentes no espectro escolar e diante dos formatos sociais e tecnológicos presentes na esfera social existindo uma necessidade em desenvolver com bons qualitativos as faculdades educacionais. Os atos de aprender e ensinar estão presentes sobre uma liberdade humana que deve ser respeitada dentro de suas caracterizações. A pesquisa e a divulgação da cultura é um percurso para que este cidadão consiga compreender a sua estrutura e notar que existem outras formas diferentes de pensar, impressas em diversos modos sociais. O pensamento é o alicerce para que haja a aprendizagem e sem esta ação não é possível haver uma educação transformadora. As expressões artísticas tomam importância diante das suas formas utilizadas e o saber também apresenta-se com as suas diversas metodologias e caracterizações particulares, com as suas especificidades em ensino e aprendizagem.

As ações educacionais presentes neste instituto estão sobre a formação humana. Os princípios norteadores estão em mostrar o desenvolvimento e interpretação da realidade social com as suas diferenças, mostrando a estas crianças caminhos para uma melhor sociedade no futuro. As diferenças sociais são caracterizadas por diversos fatores, entre os quais, as estruturas de moradia e a presença/ausência de serviços essenciais que atendam a população. O instituto atende crianças entre os sete e doze anos, são crianças que estão no contra turno escolar e muitas de suas questões estão relacionadas com os problemas familiares e estruturais. A realidade da comunidade é dolorosa para estas crianças que não tem um ideal formalizado ainda, e mal sabe qual pode ser o seu futuro diante do local em que vivem. A relação com o instituto passa a acontecer por meio de integração social adjacente com a formação escolar, para que esta criança tenha um foco diferente dos seus genitores e possa acreditar em mudanças. O estudo traz uma relação com os contextos educacionais e sociais presentes nas realidades destas crianças com o seu entorno geográfico. Os textos legislativos além de ser um parâmetro para a formação humana deles os ajudam a compreender as questões de organização e importância dos saberes escolares para a vida diante de seus conflitos em suas mais diferentes esferas sociais.

A relação do indivíduo e coletivo deve ser vistas por uma mesma ótica, não há sociedade se não haver indivíduos e as individualidades devem ser respeitadas para que exista um viés comum a todos na sociedade. Este artigo amplia o debate sobre o papel das organizações não governamentais com a importância destas dentro das realidades periféricas e ressaltando as formas como é desenvolvido o trabalho em prol de crianças e pessoas carentes. Estas ações são concretizadas e para que haja a construção de uma educação adequada com o novo formato social preexistente na sociedade, sendo capaz de acompanhmar as modificações e alterações que estão acontecendo a todo o momento. Os organismos tem um papel importante sobre o contexto desta população, apesar de serem bem marginalizados e não apresentarem condições adequadas para servir a população em suas diferentes esferas. Não podemos desconsiderar a importância destes outros organismos diante das realizações feitas em prol da comunidade do Timbó. A realização de ações para esta construção deve estar unida aos papeis destes agentes sociais no desenvolvimento de suas funções profissionais. A inserção social é uma condição preexistente dentro dos espaços educacionais e não podem deixar de serem tematizadas sobre o contexto destes atores sociais. A cidadania é uma situação que esta entrelaçada sobre as demais condições sociais e não pode deixar-se de questioná-la diante das formações humanas, sendo um ponto adjacente a todas as relações que permeiam a sociedade. Os fatores educacionais e de cidadania estão sempre unidos e são por estes caminhos que pretende-se entender e compreender a realidade social.

O projeto de extensão com ações complementares e as atividades desenvolvidas por estes organismos sociais coloca-se a disposição não apenas do Instituto, mas fazendo-se presente nos demais organismos que compoem o vale do Timbó. O objetivo das ações extensionistas está em fazer com que entendam a Educação Popular e tenham um ensinamento prático sobre o seu contexto social. O instituto concedeu condições para que o projeto pudesse desenvolver atividades com estas crianças e acrescentar as trocas de experiências entre o projeto e a instituição, nos dando liberdade diante das condições estabelecidas pela organização. As atividades odontológicas são colocadas de lado diante do contexto humano e social a ser trabalhado com as crianças. É importante levar em consideração que os objetivos do projeto foram mantidos, por mais que não estejam acontecendo técnicas de saúde bucal, mas concedendo condições para uma educação transformadora e libertadora. A experiência humana sobrepõe-se a caracterização apresentada. A composição teórica para a concretização deste texto nos serve como alicerce para a construção de uma educação transformadora. Como educador é nosso dever trabalhar a realidade de nossos educandos e sermos capazes de fazê-los intérpretes de seus contextos reais, não deixando-os sucumbir pela estrutura social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010, 60 p

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**, tradução Carlos Nelson Cavaquinho, apresentação Celso Lafer. nova ed. 7 reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, 97p.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia**: O Professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013, 168 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** 18 ed. Campinas (SP): Papirus, 2013, 192 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas (SP): Papirus, 2012, 208 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, 254 p.

CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 3 ed. 3 reimpr. São Paulo: Contexto, 2014, 167 p. (Novas abordagens: GEOUSP, v. 5).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa, coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010, 960 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25a ed. São Paulo: Graal Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a, 189 p.

_____. **Educação e Mudança**, prefácio Moacir Gadotti, tradução Lilian Lopes Martin**,** 34 ed. revisada e atualizada. São Paulo: Paz e Terra, 2011b, 111 p.

_____. **Extensão e comunicação?** tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 15a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011c, 143 p.

_____. **Política e educação**, organização Ana Maria Araújo Freire. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014, 142 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia:** ciência do homem: filosofia da cultura**.** 2a ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006, 327 p. (Educação).

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. *tradução* de Maria Cecilia França. 5a ed. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. **Geografia do subdesenvolvimento**. 1a ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **Os países subdesenvolvidos**. 1a ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1990.

OLIVEIRA, Ariovaldo de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2012. (Repensando o Ensino)

MARTINELLI, Marcelo. O Ensino da Cartografia Temática. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 3 ed. 3 reimpr. São Paulo: Contexto, 2014, 51-65 pp. (Novas abordagens: GEOUSP, v. 5).

MELO, João Eduardo Moraes de. **Minha filha teve câncer**: uma história de amor. 1ed. Santa Rita (PB): Editora Santa Clara, 2015.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: Pequena História Crítica. 21 ed. São Paulo: Anablume, 2007, 152 p.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **O que é Geografia**. 2a ed. São Paulo, Contexto. 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2001, 144 p.

PINHEIRO, Antonio Carlos (Org.). **O Ensino de Geografia no Brasil**: Catálogo de Dissertações e Teses (1967-2003). Goiânia: Editora Vieira, 2005, 285 p.

QUAINE, Massimo. **Marxismo e Geografia**. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7 ed., 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a, 169 p. (Coleção Milton Santos, 8).

_____. **Pensando o Espaço do Homem**. 5 ed., 3 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b, 96 p. (Coleção Milton Santos, 5).

_____. **O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo**. tradução Sandra Lencioni. 5a ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

SÃO PAULO, Prefeitura de. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA: lei n**.** 8069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Secretaria Municipal de Participação e Parceria, 2009.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A LUTA POR DIREITOS: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA REDE MARISTA

Wallene de Oliveira Cavalcante

1 INTRODUÇÃO

É possível uma educação popular para os direitos humanos no ambiente da educação formal? A resposta é afirmativa à medida que a própria vivência do exercício da cidadania democrática, com o respeito a diversidade étnica, cultural e religiosa vivenciada no ambiente escolar, constitui a razão de ser da educação popular em seus princípios e valores.

Esta perspectiva é confirmada pelo Professor José de Melo Neto (2007), ao afirmar que "a educação popular também se realiza nesse nível de educação. Vai para além das dimensões do local, podendo acontecer em quaisquer ambientes onde aconteça o fenômeno do ensino e da aprendizagem. Há educação popular nos níveis da Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior – graduação e pós-graduação". Aqui destacamos como objeto de nossa pesquisa a Educação em Diretos Humanos na Educação Básica:

> Em nível do Ensino Fundamental e Médio, esses princípios e valores que permeiam a educação popular, estarão presentes em suas variadas séries e atividades outras promovidas pela escola. Esta é um espaço onde pode-se exercitar o entendimento mútuo, o respeito e a independência das pessoas. É na escola onde a diversidade étnica, cultural e religiosa mais se apresenta e onde os preconceitos devem ser combatidos. Nesse ambiente, pode-se aprender e exercitar a cidadania democrática, os direitos humanos, com todos os princípios listados, compondo os indicadores para uma educação popular e definindo a sua própria qualidade (MELO NETO, 2007, p. 436).

Nesse sentido, uma educação popular em direitos humanos faz parte de todos os momentos da vida escolar, desde a definição do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), passando pelas intenções curriculares de conteúdos e avaliações, também pela produção e operacionalização do material didático-pedagógico, até pela política de gestão escolar de caráter participativo e democrático.

Embora não seja o nosso campo empírico nesta pesquisa, não podemos deixar de mencionar quão determinantes para a educação em direitos humanos são as atividades da extensão universitária e da extensão popular desenvolvidos na UFPB. Nesta perspectiva, é de grande importância referenciar as teses doutorais sobre a extensão universitária de Melo Neto (1996)[154], fazendo uma abordagem crítica, e da professora Nazaré Zenaide (2010)[155], trazendo a questão dos direitos humanos na UFPB. Esses trabalhos demonstram a importância da política de extensão enquanto um caminho necessário de diálogo entre a universidade e a sociedade.

---

[154] MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária: uma abordagem crítica. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996. Tese doutoral

[155] TAVARES ZENAIDE, Maria de Nazaré. Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010. Tese doutoral.

A inserção dos direitos humanos no ensino formal emerge ao longo do processo de redemocratização em documentos internacionais relacionados à educação, a exemplo da Década da Educação em Direitos Humanos, do Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos, bem como programas e resoluções vinculadas a UNESCO, União Europeia e da Organização dos Estados Americanos. No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) criado em 2003, a partir de encontros estaduais define concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, atua em cinco eixos prioritários: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia (BRASIL, 2006).

O processo de inserção dos direitos humanos na cultura e educação se processa a partir do reconhecimento dos direitos humanos no plano jurídico-institucional com a Carta Constitucional de 1988. Entretanto, nesse caminho ocorrem encontros e desencontros, pois se um nível é atuar na cultura jurídica e política, outra tensão acontece quando se adentra o mundo institucional da educação formal.

O PNEDH criado só quinze anos após a Carta Constitucional de 1988 vem atender aos objetivos da Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) de fazer os Estados a desenvolverem planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos nos sistemas de ensino, com vistas: a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção, e a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros (as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros) (ONU. 1997)

A concepção libertadora de educação compreende que a existência é uma construção histórica que se faz na relação entres os homens mediados pelo mundo, ou seja, na permanente busca e reinvenção "que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1983, p. 66). Não admite predeterminações metafísicas, tudo é história, resultado de relações diversas e da ação reflexiva do ser humano. A práxis é um movimento dialético da ação-reflexão-ação capaz de romper a cultura do silêncio imposta pelos opressores aos oprimidos, pois, como afirma Freire: "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2008, p. 90).

Tratando da educação problematizadora, Freire (1987) nos fala sobre o educador revolucionário, que deve estimular a crença no poder criador humano.

> Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 62).

A educação problematizadora faz uso do diálogo e da comunicação nivelada e "funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos" (GADOTTI, 1996, p. 86). Ora, nesse sentido, problematizar não é criar problemas por criar, mas, através do diálogo, levantar questionamentos sobre situações problemáticas no intuito de fazer pensar, refletir acerca das questões ligadas ao "contexto social" que se quer mudar por meio da conscientização-ação e relação dialógica.

Segundo Gadotti (1996), o diálogo tem algumas virtudes. A primeira é o respeito aos educandos enquanto indivíduos e enquanto expressões de uma prática social. A segunda é escutar as urgências e opções dos educandos.

O processo educativo dá-se em melhores condições quando se estabelece um diálogo com o contexto social. Portanto, sendo sujeitos ao invés de objetos, agindo conscientemente e incluindo o outro na proposta de interação dialógica, é possível uma multiplicação de gentes de transformação, o que apressará as mudanças esperançadas trazidas pela Educação Popular.

Desta mesma forma, devemos nos preparar e instigar as pessoas do nosso convívio dialógico escolar a uma abertura a outras "novas" formas de expressões culturais. Freire (1996, p. 60) afirma que "a dialogicidade verdadeira em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos".

Escutar o outro não é apenas escutá-lo no tocante a sua fala verbalizada, mas escutar também o gesto e ações, "Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (FREIRE, 1996, p. 119).

Corroborando com Bobbio, para quem não basta declarar os direitos é necessário a sua efetiva aplicação, Melo Neto (2007, p. 429-440) complementa:

> [...] por outro lado, políticas de educação, traduzidas em leis ou preceitos, reclamam as tantas possibilidades de organização dos trabalhadores e promoção da cidadania (democrática, crítica e ativa), dando ênfase aos processos de participação em toda a dimensão da vida (2007, p. 434).

Nesta mesma direção, colaborando com a perspectiva de Melo Neto, a questão que permanece atual e igualmente desafiadora, no campo da educação e dos direitos humanos, é colocada por Rosa Godoy (2007) nos seguintes termos:

> Hoje, com a Globalização e seus desdobramentos societários, se coloca, com mais intensidade, a problemática de como sensibilizar sociedades, culturas, grupos sociais, para a perspectiva teórico-prática dos Direitos Humanos, que comporta determinada(s) visão(visões) de mundo, de sociedade, de ser humano, e ações consequentes à(s) mesma(s), entre as quais a intervenção na Educação (2007 p. 234).

Trazendo para o contexto do presente artigo, os processos educativos e pedagógicos, vivenciados e apreendidos no âmbito da educação Marista são compreendidos como dinâmicas de socialização e de cultura, sob as mais variadas formas, possibilitando aos sujeitos da educação se apropriar das experiências culturais vividas pelo conjunto das experiências humanas com a natureza e entre os membros da espécie, levando-os a conhecer a produção e reprodução de sua existência.

No documento Projeto Educativo do Brasil Marista (2010), em sua dimensão operacional, ao tratar das chamadas arquiteturas educativas e dos espaços e tempos pedagógicos, concebe um currículo em movimento que busca a construção de uma educação emancipatória na perspectiva apontada anteriormente:

> O desafio com o qual nos deparamos é colocar a arquitetura educativa e o espaço pedagógico a serviço de uma educação que reconheça a

> importância das diferenças e da autonomia e contemple as aprendizagens cognitivas, culturais, éticas, políticas e solidárias. Portanto, não são espaços neutros e sempre dizem algo. Dinâmicos, estão sempre se transformando, se recriando, ganhando novos sentidos à medida que os grupos sociais que neles se estabelecem também vão se modificando. No tempo de permanência dos sujeitos da escola, criam-se oportunidades de aprendizagens socioculturalmente relevantes e de caráter emancipatório (MARISTA, Projeto Educativo do Brasil Marista, 2010, p. 92).

E o que seria uma educação de caráter emancipatório, como se apresenta no documento de referência da Rede Marista de Educação Básica? Não há tergiversação, para Melo Neto (2007), a educação que pode contribuir de forma decisiva para esses anseios é a educação popular.

O popular, assim expresso, qualifica a educação popular como fenômeno de produção (trabalho) e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias e pedagogia incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, valorizando sua dimensão coletiva, com os conteúdos e as técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

A educação popular para os direitos humanos é uma educação política capaz de romper o silêncio das maiorias. Freire (1980) propõe uma educação popular a qual tem por princípio a libertação dos indivíduos que, por meio de um desenvolvimento da consciência, passam a atingir um nível de criticidade e de uma ação cultural diferenciada. Esta esperança se opõe ao desespero que, para Freire (1980, p. 84), "é uma forma de silêncio, uma maneira de não reconhecer o mundo e fugir dele". O desespero e o silêncio impedem a ação cultural libertadora. Para este autor, "os limites da ação cultural se encontram na realidade opressora mesma e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. Uma educação popular em direitos humanos se realiza na reflexão crítica e na autonomia do indivíduo como sujeito de direitos.

> Ao se tornarem reflexivos, os sujeitos ampliam a capacidade de se tornarem autônomos. Conscientizar a sociedade significa desenvolver ações de integração baseadas no respeito a valores fundamentais como os direitos humanos e, sobretudo, reconhecer que os indivíduos devam ser senhores do seu próprio destino (MELO NETO, 2003, p. 60).

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP nº 1/2012), ao afirmar a Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos (Art. 4º) e estabelece em seu Art. 5º que a "Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários".

O alcance dos objetivos traçados nos documentos citados orienta os processos e as ações da educação em direitos humanos numa perspectiva que vai além da sua institucionalização, rompendo os limites do currículo e do conteúdo, chegando a um tipo de gestão democrática, incentivando projetos de intervenção na área social, cultural,

pastoral, etc. que estimulam a participação, o protagonismo e respeita as liberdades individuais de cada um.

É dessa perspectiva de educação em direitos humanos que o Instituto Marista compartilha e protagoniza, desde os seus documentos fundantes, até os textos mais recentes que incorporaram esta educação e formação em direitos humanos. O documento Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) incorpora as conclusões do 21º Capítulo Geral do Instituo Marista (Roma, 2009), como propostas de ação, entre as quais, destacamos: "Promover os direitos das crianças e jovens, empenhando todos os âmbitos de nosso Instituto na defesa desses direitos, ante governos, organizações não governamentais e outras instituições públicas" (p. 25).

O documento Ideário Educativo Marista (2000) contém os princípios que orientam a vida e o trabalho educativo das unidades socioeducacionais (Escolas Maristas) mantidas pelo Instituto dos Irmãos Maristas em todos os lugares em que se estabelece como espaço de formação, no momento de estabelecer prioridades, fixar metas e buscar os meios necessários à sua realização. Reflete ainda uma determinada visão de ser humano, de mundo, de religião, de educação, que se configura no marco de referência para os seus processos pedagógicos e de gestão. Para cada membro que integra ou deseja integrar uma Comunidade Educativa Marista, este é convidado a fazer uma opção clara e comprometida, confrontando suas expectativas pessoais com esse ideário educativo.

Em seu referencial teórico, o Projeto Pedagógico Marista (2010) reafirma:

> Todo Projeto Pedagógico traz uma concepção política de homem, de sociedade e do que se considera função social da escola. A concepção que norteia a Instituição Marista baseia-se na visão de homem como sujeito histórico, um ser de Deus que caminha para a libertação, um ser que se relaciona consigo, com os outros, com a natureza e com a transcendência. Pressupostos filosófico-antropológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos fornecem subsídios para a compreensão do processo educativo Marista e dos elementos que interferem na práxis educativa.

Ao indicar sua opção pelas teorias progressistas de educação, o referencial teórico do Projeto Educativo Marista (2000, p. 61) justifica que estas

> [...] estão de acordo com a proposta educativa Marista, que busca favorecer o desenvolvimento do educando nas dimensões física, estética, ético valorativa, cognitiva, afetiva, transcendente, comunitária e social, possibilitando-lhe a conquista da autonomia e o exercício da plena cidadania.

O texto final do 4º Congresso de Educação Marista cita Tomasevski, relatora da ONU para o Direito à Educação de 2001 a 2004:

> [...] a educação é direito humano universal, cuja efetividade implica na exigência do cumprimento de obrigações por parte do Estado: cabe a ele tornar a educação disponível, acessível, aceitável e adaptável a todos. Isso significa garantir educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes e jovens; respeitar os princípios da universalidade e não discriminação; assegurar normas mínimas para garantir a qualidade na educação, o respeito à diversidade e os direitos dos educandos e, por fim, garantir adaptação das escolas às necessidades dos alunos;

Citando o Relatório Crianças e Adolescentes em Dados e Estatísticas – CADÊ (Brasil, 2011)[156], o Congresso Marista de Educação (2012) expõe suas preocupações com os números apresentados com relação ao acesso à educação de crianças e adolescentes, o uso das tecnologias da informação e comunicação, e a promoção e garantia de direitos.

Chamamos assim atenção para a indigna condição a que estão submetidas milhões de crianças brasileiras, que são privadas de contextos de desenvolvimento adequado e saudável e sofrem com a marca do abandono e da exclusão e apontamos a necessidade de intensificar esforços para produzir as transformações na direção da garantia do direito à educação para todos e todas! (CADÊ, 2011, p.42) . A visão de educação marista leva em conta princípios da Teologia da Libertação e as dimensões interculturais presentes na Educação em Direitos Humanos.

A Escola Marista pressupõe a construção de uma sociedade justa e solidária, onde todos vivam em fraternidade, possibilitando a acolhida, o perdão, a união, a participação; onde todos tenham direito à vida, ao trabalho, à 106 alimentação, à saúde, à moradia, à educação, à liberdade, ao lazer, ao esporte, à religião e a sua prática; onde haja respeito à cultura e aos valores próprios de cada região; onde todos tenham direito ao conhecimento, à expressão criativa, desenvolvendo o espírito crítico para um posicionamento coerente perante a realidade (MARISTA, Projeto Educativo Marista, 2010, p.61).

O direito à educação é uma área rica em debates, que ganha espaço a cada dia. Atualmente, pode-se considerar que quase não há países em que a educação não seja considerada um direito garantido em lei. A esse respeito, acrescenta Bobbio (1992, p. 75):

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária.

Com esse mesmo entendimento, porém numa visão mais ampla, numa definição a respeito da abrangência do conteúdo do direito à educação: Para Monteiro (2003, p. 769):

O direito à educação é um direito de "toda pessoa", sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação.

Por se tratar de um direito reconhecido, é preciso que seja assegurado. Para isso, tem-se de garantir que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. Observem-se as opiniões de alguns autores da área da educação, reafirmando sua premência. Vieira (2001, p. 14) ressalta que:

Com relação à política educacional, a Constituição Federal de 1988 concede amplos direitos, confirmando e ampliando o interesse social pela educação. Desde a Constituição monárquica de 1824, a primeira Constituição brasileira, a educação irrompe o fundamento da política social, que só alcança maior abrangência durante o século XX.

Dessa forma, pretende contribuir para a construção de uma pessoa comprometida com a transformação da sociedade, tendo como fundamentos os valores cristãos, vivenciados através do diálogo, do respeito mútuo, da convivência fraterna, das ações solidárias, com liberdade e responsabilidade.

[156] O CADÊ? Brasil – Crianças e Adolescentes em dados e Estatísticas é uma publicação anual elaborada pelo Instituto Marista de Assistência Social (IMAS) em parceria com o Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

2 A EDH DENTRO DAS MATRIZES CURRICULARES MARISTAS

Com a implementação do Projeto Educativo do Brasil Marista, o passo seguinte foi a criação das novas Matrizes Curriculares para a Educação Básica. Este processo iniciou no ano de 2007, sendo finalizado em fevereiro de 2010, com a inclusão de um conjunto de disciplinas que passaram a integrar a parte diversificada do currículo, de formação humanística e cristã, incluindo o componente de Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação Básica. O documento explicita de forma clara:

Em ampliação às diversas oportunidades formativas que compõem o currículo dos colégios maristas introduziremos na Malha Curricular, a partir de 2012, o componente curricular de Educação em Direitos Humanos, para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Além desta perspectiva, o processo educativo marista deve considerar os conflitos no ambiente educacional como oportunidades pedagógicas, uma vez que por meio deles podem ser discutidos diferentes interesses, sendo possível, com isso, firmar acordos pautados pelo respeito e promoção aos Direitos Humanos (MARISTA, Matrizes Curriculares da Educação Marista, 2010, p.19, grifo nosso).

Encontramos no Projeto Educativo do Brasil Marista que a construção do currículo é um processo coletivo. Isto é, ele não é construído para, mas pelos diversos sujeitos que compõem o processo. Os currículos, de acordo com o documento, são pensados de maneira a ultrapassar as concepções cientificistas e prescritivas, não se constituem, portanto, como natural, fixos, absolutos, mas são uma síntese resultante da tomada de decisão dos sujeitos da educação, dos espaçostempos de aprendizagens.

O novo componente curricular de Educação em Direitos Humanos é parte integrante das Matrizes Curriculares para Novos Campos do Conhecimento, apresentado e aprovado no dia 10 de fevereiro de 2012, pela Província Marista do Brasil Centro Norte, mantenedora dos Centros de Educação Marista, Colégio Marista Pio X de João Pessoa, buscando dar ampla ressignificação ao currículo da educação básica com base no Projeto Educativo do Brasil Marista, com as diretrizes pedagógicas comuns a todas as unidades de ensino que integram o Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares apontam referenciais para o planejamento dos professores a fim de que as novas disciplinas na Educação Básica sejam contextualizadas e problematizadas diante de um cenário de mudanças, exigindo novos conhecimentos e novas metodologias por parte dos professores.

Alinhadas às diretrizes educacionais do Projeto Educativo, o Brasil Marista centrou esforços na elaboração das Tessituras do Currículo Marista, por meio de um processo dialógico com a participação de educadores das três Províncias do Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares concebem o currículo como "um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola" (TESSITURAS DO CURRÍCULO MARISTA, 2012, p. 16).

Nesta perspectiva, Dias e Porto (2010) argumentam a favor do currículo crítico que tem como fundamento a teoria crítica e que seja norteado pelos Direitos Humanos. Por isso, o currículo não pode ser considerado um instrumento neutro, mas sim político, que se posiciona a favor dos diferentes e respeita a diversidade cultural. [...] como política cultural, focaliza as diversidades de cultura, ou multiculturalismo, questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social, e analisa os discursos e os textos explícitos ou ocultos nos ambientes escolares e não escolares (2010, p. 55).

Para Freire (1997), a escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, o que ensinar não poder estar desvinculado de outras questões que precisam ser feitas no ato de educar: quem educa? Por que educa? O que ensina? Como ensina? A quem serve, contra quem e a favor de quem?

Porto e Dias (2013, p. 22) "enfatiza que a pedagogia freireana ajuda-nos a compreender, de forma clara, a opção política em favor daqueles sempre tiveram seus direitos negados ou subtraídos e, assim, fazer a nossa opção política".

A Educação em Direitos Humanos acontece, segundo o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010), dentro dos *espaçostempos* da educação que são polissêmicos, pois se realizam na multiplicidade de sentidos e formas, na pluralidade cultural e regional nos muitos Brasis e nas tramas sociais que os constituem. "A educação marista, empenhada na luta por justiça e por estrutura de solidariedade, valoriza o indivíduo como sujeito de direitos e cria oportunidades para seu acesso a *espaçotempos* sociais, culturais e educacionais" (MARISTA, Projeto Educativo, 2010, p. 21).

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012) recomendam a formação para a vida e a convivência. O indivíduo pode e deve, por meio da EDH, adotar uma posição de sujeito de direitos e assim reconhecer que o outro também o é, em uma troca mútua de respeito e reciprocidade. Dessa maneira, é possível evitar alguns tipos de violência – como o *bullying*. Dialogando com essa perspectiva, o Projeto Educativo Marista (2010, p. 69), ainda dentro do espaçotempo do aprendizado político e ético, convoca todos os envolvidos com o processo educacional ao exercício do pensamento reflexivo, da crítica e da autocrítica, a colocar-se no lugar do outro (alteridade) na busca de alternativas e soluções compartilhadas na resolução de conflitos, pautadas pelo respeito às diferenças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do X Seminário Internacional dos Direitos Humanos, o presente artigo problematiza temas bastante presentes nos dias atuais, como Projeto Político Pedagógico, Currículo, Educação Popular e Educação em Direitos Humanos fundamentado na Pedagogia de Paulo Freire que prioriza a pedagogia libertadora, ressaltando as lutas populares e democráticas na América Latina.

A metodologia procurou estabelecer o diálogo entre esses conceitos a partir da análise bibliográfica e documental fazendo um movimento dialético de ação-reflexão-ação dos documentos e publicações temáticas do Instituto Marista procurando mostrar os avanços em que a Educação em Direitos Humanos vem sendo trabalhada na Educação Marista desde 2009, especialmente com a criação do Grupo de Trabalho Diretrizes de Direitos Humanos (GTDDH), no âmbito da UMBRASIL, que contribuiu no Planejamento Estratégico do Brasil Marista 2015-2021, que trata da Elaboração das diretrizes e políticas de direitos com foco no direito à educação.

Trata-se de uma ferramenta essencial para qualificar as ações desenvolvidas nesta área, considerada a relevância do papel desempenhado e já reconhecido da UMBRASIL no campo do *Advocacy* e Incidência das políticas públicas.[157]

[157] A participação da Rede Marista de Solidariedade (RMS) em espaços de controle social como fóruns e conselhos, que reúnem organizações de todos os setores da sociedade, é uma das iniciativas que concretizam sua incidência política. Essa representatividade acontece em todos os âmbitos — municipal, estadual, nacional e internacional — e contribui para a proposição de políticas públicas e fiscalização do uso de recursos públicos que permitam que crianças e jovens desfrutem de seus direitos.

Nessa perspectiva, defendemos que a luta por um projeto de educação popular é uma luta cotidiana por direitos e justiça social e por respeito a diversidade cultural que habita nosso planeta. Essa luta precisa ser intensificada nos vários *espaçostempos* para que nunca sejam ameaçados o trabalho coletivo e a autonomia das instituições na construção dos Projetos Político Pedagógico.

Concordamos com Freire quando afirma que "todo projeto pedagógico é político e está molhado de ideologia". Assim defendemos que a instituição desenvolva o trabalho coletivo com a participação da comunidade escolar para que possa garantir uma educação crítica libertadora capaz de desmistificar qualquer ameaça autoritária.

Consideramos que projetos como esse, da Educação Marista, possa contribuir com uma cultura em/ para a Educação os Direitos Humanos que se fundamenta na leitura crítica da realidade nos diferentes *espaçostempos* e que possa garantir os avanços conquistados nas décadas passadas e vislumbrar um novo futuro.

REFERÊNCIAS

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

BOFF, Leonardo. **Teologia do cativeiro e da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1980.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 1990.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1**. Brasília: SEDH/MJ, 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2**. Brasília: SEDH/MJ, 2002. BRASIL.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da 120 Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3. PNDH – 3.** Brasília: SEDH/MJ, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012, de 20 de novembro de 2012.**

Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

Resolução CNE Nº 3, de 3 de outubro de 2018 Diário Oficial da União nº 192, de 04 de outubro de 2018 – Seção 1– pág. 21

CADE 2011 - **Crianças e Adolescentes em Dados e Estatísticas** Sociedade Brasileira de Defesa da Criança e do Adolescente (SBDCA) Fórum Nacional DCA

CADERNOS MARISTAS. **Informações, estudos e documentos.** Roma: Fratelli Maristi, n. 2/1991, 4/1993/, 5/1994, 7/1995, 9/1996.

Comissão Interprovincial De Educação Marista (1995 – 1998). **Missão Educativa Marista: um projeto para nosso tempo.** Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003.

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília (DF): Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. **A pedagogia e a educação em direitos humanos.** In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; et. al. (Orgs.). Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 29-68.

FREIRE, Paulo. O papel educativo das Igrejas na América Latina. In FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Sobre Educação:** diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães) – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982

_____. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.e. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora, UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 6ª e. Rio de Janeiro: Coleção Leitura, Paz e Terra, 2002.

GIBELLINI, Rosino. **A teologia do século XX.** São Paulo: Loyola, 1998.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

MARISTAS. **Documento do XIX Capítulo Gera**l, **Roma,1993**. Disponível em versão eletrônica, no site http://www.champagnat.org

MARISTA. **Conclusões do XXI Capítulo Geral:** Corações novos para um mundo novo, Roma, 8 de setembro a 10 de outubro de 2009. (Edição especial do documento produzido para o Brasil Marista), 2010.

_____ . IRMÃOS MARISTAS. **Presença Marista no mundo.** 2014.

Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica / União Marista do Brasil – Brasília: UMBRASIL, 2010.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL - UMBRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista:** nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília, CDD 20 Editora, 2010.

VATICANO. Sagrada Congregação para a Educação Católica. **A Escola Católica**. Roma, 19 de março de 1977. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html Acesso em: 25 mar. 2018.

A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COM ATINGIDOS POR BARRAGEM DA PARAÍBA

Givanilton de Araújo Barbosa

1 INTRODUÇÃO

A Ciência antropológica pode nos possibilitar compreensões significativas acerca das mudanças socioculturais em sociedade. Pensando nisso, o presente tema, assinala para o contexto territorial de Comunidades ribeirinhas atingidas por barragem, que por sua vez, estima-se que até o ano 2000 não se discutia a Educação do Campo nessas comunidades "rurais".

Portanto, cada comunidade camponesa com sua escola possui especificidades atreladas a sua trajetória comunitária, pois se diferencia uma da outra. É percebido que, nessa situação, havia ou há o distanciamento entre escola e realidade social acerca dos modos de vida das famílias e comunidades quanto a prática pedagógica adotada em escola do campo, devido ao currículo escolar está sintonizado ao projeto desenvolvimentista das escolas urbanas.

Por outro lado, há a necessidade de problematizar a "Educação Rural", isto é, da sua caracterização e proposta curricular. A "Educação rural" situa-se em uma educação eurocêntrica colonizadora, onde seu objetivo principal é de colonizar o outro para que possa atender suas necessidades para a manutenção do capital estrangeiro e nacional sobretudo desconsiderando os modos de vida dos trabalhadores do campo e tornando-os assalariados, por sua vez, acarretando a desvalorização dos modos de vida do Campo (CALDART, 2004).

A Educação do Campo é uma Política Pública que propõe reaver a trajetória dos modos de vida de comunidades, saberes e fazeres do Campo. Revisitar as trajetórias de vida da população camponesa, atenuando para as mudanças sociais devido a inserção da industrialização e que distanciou o Camponês de sua própria identidade e pertencimento enquanto camponês. Partindo de saberes epistemológicos consonantes entre Antropologia e Educação do Campo o presente artigo tem por objetivo principal apresentar resultados da pesquisa em fase inicial sobre um estudo analítico acerca da experiência de Educação do Campo com atingidos por barragem da Paraíba.

O contexto territorial pesquisado, localizam-se as comunidades atingidas por barragem, precisamente na bacia hidrográfica do Rio Paraíba, barragem de Acauã do Estado da Paraíba. Há uma população camponesa que gira em torno de 5 mil habitantes que foram reassentados em agrovilas, lembrando que cada comunidade com sua escola, são elas, Cajá e Melancia pertencentes ao Município de Itatuba e Distrito de Pedro Velho do Município de Aroeiras-PB. Há outras comunidades ou pequenos povoados que ficaram isolados com a perda da acessibilidade à zona urbana e por diversos fatores que acarretaram a se encontrarem em situação de atingidos.

Do ponto de vista antropológico, o estudo interpretativo da Cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre várias maneiras que seres humanos tem de construir suas vidas no processo de vivê-las (GEERTZ, 1997, p. 29).

Para isto, Geertz (1997, pp. 13-15), explica que, ao abandonar a tentativa de explicar fenômenos sociais através de uma metodologia que os tece em redes gigantescas de causas e efeitos, em vez disso, teria que tentar explicá-los colocando-os em estruturas locais de saber. Contudo, o autor afirma que, a cultura é adquirida, os costumes variam, o mundo é composto por uma variedade de tipos humanos.

O que busco expressar e compreender neste trabalho, já diz Geertz, "percorre por linhas gerais o delineamento da maneira pela qual nossa compreensão, de nós mesmo e de outros. Nós entre outros é influenciado não só pelo intercâmbio com nossas próprias formas culturais, mas também, e de maneira significativa, pela caracterização que antropólogos, críticos, historiadores e outros fazem das formas culturais que nos são alheias, transformando-as depois de retrabalhadas e redirecionadas em secundariamente nossas" (1997. pp. 17-18).

Geertz propõe que o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre várias maneiras que seres humanos tem de construir suas vidas no processo de vive-las, isto é, para o autor, é necessário que o antropólogo veja o mundo do ponto de vista dos nativos (1997, pp. 29-86). Para o autor, a análise do senso comum, e não necessariamente seu exercício, deve, portanto, iniciar-se por um processo em que se reformule esta distinção esquecida, entre uma mera apreensão da realidade feita casualmente – ou seja lá o que for que meramente e casualmente apreendemos – e uma sabedoria coloquial, com pés no chão, que julga ou avalia esta realidade (p. 115).

Quando se trata da tentativa de também compreender o saber local, Geertz (1997, p. 115), aponta para que alguém demonstrou ter bom senso, "queremos expressar algo mais que o simples fato de que essa pessoa tem olhos e ouvidos; o que estamos afirmando é que ela manteve seus olhos e ouvidos bem abertos e utilizou ambos, ou pelo menos tentou utilizá-los, com critério, inteligência, discernimento e reflexão prévia e que esse alguém é capaz de lidar com problemas cotidianos, de uma forma cotidiana e com alguma eficácia. O significado é, está para compreender os modos de vida dos sujeitos como eles são e por eles mesmo, isto é, fazendo com que haja a possibilidade que eles falem por eles.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente, é um estudo analítico em fase inicial permeado do ponto de vista antropológico (GEERTZ, 1997), que busca iniciar a reflexão acadêmica sobre um contexto territorial dinâmico e até certa medida conflituoso que associa a diversas forças da esfera da vida social. É adotado a perspectiva da Educação Popular para compreender o contexto social pesquisado tendo como principais autores Brandão (2009) e Paiva (1973).

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos, busca-se incansavelmente criar um olhar crítico e reflexivo sobre a Cultura do Movimento dos Atingidos por Barragem sobretudo com as comunidades ribeirinhas atingidas por a construção da barragem de acauã, localizada na bacia hidrográfica do rio Paraíba, nesse contexto territorial, dialogando com a percepção da Educação do campo (CALDART, 2004).

Por volta do ano 2000, o contexto territorial das comunidades atingidas pela barragem de acauã, comunidades Melancia e Cajá do município de Itatuba e distrito de Pedro velho do município de Aroeiras, todos do Estado da Paraíba, o Movimento dos Atingidos por Barragem passou a dialogar com aquela população por meio da percepção da Política Educacional de Educação do Campo (BRASIL, 2010), que veio a possibilitar compreensões dos modos de vida e da cultura local. Para tanto, é percebido que nessa região de atingidos por barragem, há indícios significativos sobre a criação de um processo de Educação do campo, Educação Popular e de Movimentos Sociais, neste caso, com o Movimento dos Atingidos por Barragem. Em vista que (BRANDÃO, 2009),

> A Educação Popular é um campo teórico e metodológico e que tem em comum trabalhar com as classes populares, sujeitos excluídos. É tomado como perspectiva e como proposta de educação popular o empoderamento do sujeito. É perceber que o sujeito não é socialmente inferior. É também construir outra visão das coisas por meio do saber cientifico, por meio do empoderamento e autonomia dos sujeitos, ao longo de uma experiência popular. É o entendimento de ser sujeito, isto é, o empoderamento parte do próprio sujeito.

Nesta perspectiva, partindo de um olhar antropológico, a pesquisa foi iniciada no ano de 2016 por meio de projeto de extensão universitária em escola do campo de um reassentamento. Neste, com média de 400 habitantes, a comunidade reassentada em "agrovila" construída pelo Estado é conhecida popularmente por "Sítio Cajá", está localizada na zona rural do Município de Itatuba no agreste do Estado da Paraíba, com cerca de 130 km de João Pessoa (BARBOSA, 2017).

A pesquisa se deu com mais intensidade ao retornar à comunidade por meio de projetos de três extensão universitária, com isso, me possibilitou iniciar o estudo analítico da comunidade pensando em todo o contexto territorial em que as comunidades ribeirinhas foram deslocadas e onde elas reassentadas. A análise vem sendo guiada por registros fotográficos, trabalho de campo e estudo bibliográfico que me deu acesso a proposta de construção da pedagogia dos povos atingidos.

Por outro lado, é levado em conta no campo desta pesquisa as diretrizes curriculares para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), tendo em vista que de acordo com o conceito nativo da condição de atingidos por barragem, é percebido nessa narrativa que é carregada de sentimentos de violações dos Direitos da Pessoa Humana, já no que converge à Educação, esta, é um Direito previsto na constituição de 1988 e reforçada como um Direito Humano tendo como parâmetros e diretrizes curriculares nos Direitos Humanos a ser difundida em todos os espaços sociais,

> Toda ação educativa com enfoque nos Direitos Humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores e trabalhar para mudar as situações de conflitos e de violações dos Direitos Humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida. É nesse processo que se constrói o conhecimento necessário para a transformação da realidade. Tal processo deve ser coletivo, integrado ao meio onde acontece e em sintonia com as necessidades de quem dele participa. Educar para os Direitos Humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade (BRASIL, 2013, 34).

3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Segundo Reis (2007, p. 473), no Brasil o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) teve início por volta da década de 1970 na região do alto Uruguai RS/SC devido aos prejuízos das grandes construções de empreendimentos hidrelétricos objetivando a produção de energia elétrica para os centros urbanos, de maneira simultânea, comunidades ribeirinhas eram/são deslocadas de seus lugares e reassentadas em espaços longe do rio e desvalorizados de modo que seus direitos vindo a serem violados.

Sendo um movimento de luta constante junto aos atingidos com elaboração de inúmeras pautas de reivindicação perante aos órgãos oficiais do Estado brasileiro na reconstrução de infraestrutura de educação, saúde, habitação digna para exercício de uma plena cidadania. No decorrer de sua atuação junto às populações para consolidação desta causa, elaboraram sua própria política de mobilização (REIS, 2007).

Para Santos (2015 apud VAINER, 2008 p. 116), o conceito de "atingido" diz respeito ao reconhecimento e legitimação de direitos de seus detentores. Ou seja, para os autores é "estabelecer que determinado grupo social, família ou indivíduo é, ou foi, atingido por certo empreendimento significa reconhecer como legítimo – e em alguns casos como legal – seu direito a algum tipo de ressarcimento ou indenização, reabilitação ou reparação não pecuniária". O termo atingido é disputado em diferentes instâncias (SANTOS, 2016, p. 116),

> I - No campo da afirmação de direitos, do reconhecimento de violações, rebatendo sobre processos indenizatórios;
> II - No seio dos movimentos sociais como identidade política coletiva e na disputa por contra hegemonia na sociedade;
> III - No meio acadêmico, na busca por sua afirmação como conceito

O início do processo histórico dos atingidos se deu no período de redemocratização política, iniciado em final dos anos de 1970, permite a emergência das primeiras reivindicações dos atingidos pelas grandes obras por reparações, a resposta do Estado passa a se materializar mais através de ações indenizatórias, do que na perspectiva de construção de direitos e de justiça ambiental. É necessário considerar, então, se a disputa pelo preenchimento da noção de "atingido" por barragens representa elemento estratégico no processo de afirmação de direitos humanos e de que forma isso se dá (SANTOS, 2015, p. 116).

O Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) surge de lutas locais, como resposta à política nacional de energia de matriz hidrelétrica, que desalojava compulsoriamente os moradores de áreas a serem atingidas ou com o alagamento do reservatório, ou com a construção da estrutura das barragens em si (SANTOS, 2015, p. 117).

Outro conceito de atingido segundo Santos (2016, p. 117), é pelo fato dos empreendimentos do setor hídrico considerado como importantes para o desenvolvimento dos negócios e da economia brasileira, já a população atingida por esses empreendimentos é tratada pelo poder dominante como "empecilho ao progresso e, acuadas em locais mais desvalorizados e impróprios ao trabalho". A qualidade da terra que conseguem comprar ou para onde são reassentados quase nunca tem as mesmas propriedades e qualidades que a terra anterior, que foi desocupada pelo empreendimento. A perda da qualidade de vida na realidade da população atingida, que inclui a perda de qualidade ambiental.

O surgimento de categoria social "atingidos" segundo Santos (2015, p. 122), também está relacionada a construção de identidades individuais e coletivas de interações sociais, políticas e culturais de um povo que se constroem ao longo da vida apresentando como forma de resistência individual e coletiva.

Ao estudar a experiência de Educação do Campo por meio do Movimento dos Atingidos por Barragem em acauã na Paraíba, quer dizer que, o movimento adotou a política de educação do campo como forma de compreender a realidade das comunidades

rurais/ribeirinhas para iniciar o processo de mobilização com as ações do MAB[158] nas comunidades como também manter a política de educação do campo como forma de resistência no processo de reorganização das comunidades rurais antes de depois de serem reassentadas.

A Política de Educação do Campo está para as comunidades "rurais" como forma de reaver os modos de vida das famílias como também fazendo com que essa população se reconheça como tal na valorizar da sua organização social. Partindo dessas especificidades do campo, há a importância da Política de Educação do Campo para também compreender as comunidades atingidas por barragem antes e depois desse acontecimento para o processo de ressignificação dos modos de vida em condição de reassentadas,

> Pensar a Política de Educação do Campo está em desde ou junto com uma concepção de Campo de significados e assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, é reconhecer os processos históricos brasileiros que formou o modelo de sociedade, é garantir avanços institucionais que percebam a valorização da vida cultural e social do Campo, é perceber a exploração da força de trabalho que resultou na pobreza extrema e desvalorização do campo (CALDART, 2004, p. 5).

Para a autora, é necessário reconhecer essas transformações sociais do ponto de vista capitalista e de projeto internacional, por outro lado, requer formação humana para situar as pessoas a reconhecerem seu contexto social e possibilitar o acesso da população do Campo ao direito a Universidade, construir o diálogo entre o Campo e Universidade, produção de conhecimento.

Portanto, ao falar de Educação do Campo enquanto Política Pública (NASCIMENTO, 2009, p. 189) é considerar um processo de construção de um projeto Popular Alternativo de desenvolvimento para o Brasil, sendo assim, especificando novos valores éticos e culturais que precisam ser assumidos por toda a sociedade camponesa e urbana, isto é, Campo e cidade. Para o autor, estes valores são os compromissos básicos, urgentes e emergentes como o compromisso com a soberania, com a solidariedade (extermínio da exclusão social e da desigualdade), com o desenvolvimento (rompimento com o capital financeiro), com a sustentabilidade, com a democracia ampliada; e, com a segurança alimentar da população camponesa,

> A Educação do Campo é um conceito fundado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2002 apud NASCIMENTO, 2009, p. 195).

[158] Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB).

3.1 A dualidade na Identidade Camponesa

Ao pensar o modo de vida da população do campo, Bourdieu (1958), deixou seu legado significativo enquanto análise da mudança social do campo para a cidade. Pierre Bourdieu percebe "o homem entre dois mundos... está exposto aos conflitos criados pelo enfraquecimento dos sistemas tradicionais de sanções e pelo desenvolvimento de um duplo conjunto de padrões morais... Este homem, lançado entre dois mundos e rejeitado por ambos, vive uma espécie de vida interior dupla, é uma presa para a frustração e o conflito interno, com o resultado de estar constantemente sendo tentado a adotar uma atitude de sobre identificação desconfortável ou de um negativismo rebelde" (BOURDIEU, apud GO, 2018, p. 25-26).

Pensando nisso, entende-se que os conflitos oriundos das mudanças sociais não pararam por aí. A Política de Educação do Campo pode se caracterizar como uma política dialógica que pode possibilitar a mediação de conflitos de um determinado contexto sociocultural vinculado ao território visando atender os anseios de tal população como também de permitir que esses possam reconhecer seus direitos e reivindica-los em uma dada sociedade. Para isto, tomemos como exemplo ações adotadas pelo movimento de atingidos por barragem e sua relação com as comunidades "rurais".

É levando em conta as manifestações e especificidades individuais e coletivas, seus modos de vida vinculados ao lugar de origem (território, identidade, pertencimento) enquanto hábitos camponeses (SETTON, 2002). Passa-se a reaver os processos da identidade camponesa substituindo a "educação rural" de teor colonizador por Educação do Campo - uma Educação comprometida com os modos de vida das pessoas e das comunidades do Campo (CALDART, 2004).

Atualmente vivemos numa sociedade de constantes mudanças. Não estamos isolados. Com isso, podemos perceber o avanço do processo de também urbanizar comunidades do Campo, isto é, há especificidades da vida urbana que influenciam e podem demonstrar serem mais atrativas para a "qualidade da vida", ou seja, em poucas palavras, observa-se que houve uma grande dizimação da população camponesa por meio do êxodo rural, industrialização, urbanização e tantas outras formas.

Portanto, os pequenos grupos sociais (pequenos povoados) que permaneceram resistindo no campo foram-lhe negado serviços essenciais como Educação escolar/escolas adequadas e postos saúde. Com isso, essa população precisa/precisava se dirigir à zona urbana para ter acesso à educação escolar e serviços essenciais de saúde. A vida urbana requer comportamentos sociais que estejam para atender a industrialização e o avanço do capital e para além de padrões de consumo.

3.2 Compreendendo a Cultura de Educação do Campo

É importante repensar o contexto da Educação do Campo para além da sala de aula, para além dos muros da escola do campo. Ao iniciar a discussão para pensar a Política de Educação do Campo é necessário levar em conta todas as esferas da sociedade e perceber que as comunidades camponesas não estão isoladas, por outro lado, que as populações urbanas adquiram conhecimento acerca dos modos de vida vinculados ao Campo.

Para Velsen (1987, p.355) a Cultura não é meramente um sistema de convicções e práticas formais. É essencialmente formada por reações individuais a um padrão tradicionalmente determinado e por variações deste padrão, e, realmente, nenhuma cultura jamais poderá ser entendida se a atenção especial não for dedicada a esta variação de manifestações individuais.

Pensando nisso, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 aprova a Política de Educação do Campo que representa as experiências dos povos do campo. É também resultado de um longo processo de lutas por meio de diálogos e exigências por direitos em resposta às desigualdades educacionais e da ausência de escolas de qualidade e que garantissem o direito desses povos à educação de qualidade, contemplando suas culturas e modos de vida. Assim, fica indispensável o Art: 2º afirmando os Princípios da Educação do Campo:

> I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - Incentivo à formulação de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e
> V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 1), o campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, isto é, como espaço político onde se realizam determinadas relações sociais transformado em projeto de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental contribuindo para transformar a realidade. De tal modo que, "trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola" (p. 4).

Ou seja, nos remete a uma reflexão de que no campo precisa tanto de educação escolar quanto de educação profissional. É preciso formulação de políticas educacionais de formação profissional para o trabalho qualificado no campo, fazendo com que o campo seja atrativo profissionalmente e o espaço urbano não seja único meio atrativo de atuar profissionalmente. Da construção do diálogo, harmonia e reciprocidade entre campo e cidade.

Para esses autores, o território é um espaço de relações de poder, mas também é palco das "ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço", isto é, compreender a territorialidade como o conjunto daquilo que se vive pelo conjunto no cotidiano, as relações de trabalho, familiares, comunitárias, de consumo, de tal modo a não homogeneizar a sociedade (Idem. p. 131).

Sobre a construção da identidade no território, Souza e Pedon (2007) infere ser um processo que se constrói ao longo do tempo, tendo como principal elemento o sentimento de pertencimento do indivíduo ou grupo com seu espaço de vivência e este sentimento de pertencer ao espaço em que se vive, de conceber o espaço como lócus das práticas onde se tem o enraizamento de sociabilidade é que dá a esse espaço o caráter de território (p. 136).

Portanto, o território, identidade territorial está intrinsecamente relacionada ao sentimento de pertencimento, da participação e construção coletiva dando origem a uma solidariedade social que leva à participação coletiva à construção de um processo de desenvolvimento local. No caso da comunidade camponesa reassentada não é diferente, é preciso ter uma mobilização coletiva para que a reivindicação de seus direitos seja atendida pelos setores a que competem.

As reivindicações precisam ser politizadas, ou seja, sistematizadas em pauta um coletivo organizado na construção de novas possibilidades de desenvolvimento social, econômico, político, cultural. No tocante à educação, através dela, seja construindo um currículo pedagógico do campo levando em consideração o contexto social em que a escola está inserida considerando seus conflitos e conhecimentos tradicionais em favorecimento do desenvolvimento local.

4 O MAB NAS COMUNIDADES "RURAIS" ATINGIDAS POR ACAUÃ DA PARAÍBA

É imprescindível buscar refletir acerca das ações do MAB quanto ao que se pode caracterizar como plano de Educação, Cultura e Desenvolvimento para as comunidades reassentadas. Desse modo, as experiências de Educação do Campo, consistiu, sobretudo reconhecer os modos de vidas das famílias e comunidades atingidas por a construção da barragem de Acauã para que novas ações pudessem ser tomadas diante de demandas específicas.

É somar esta reflexão à perspectiva de criação de uma Pedagogia dos Povos Atingidos por barragem no Brasil percebe-se que há a preocupação de fundamentar um Plano de Educação com identidade e pertença. Um legado que consiste em demarcar fortemente o avanço conquistado pelo MAB (2005) em termo de sua Política de Educação e Cultura.

Ao identificar as práticas pedagógicas implementadas no caso de Acauã que aqui prefiro chamar de um Plano de Educação e Cultura adotado pelo MAB local, entende-se que há uma politização para a reintegração social para com os atingidos, levando em conta sobretudo seus modos de vida e suas vontades e limitações.

Considera, especificamente, o contexto territorial da construção da barragem de Acauã, um caso emblemático no Estado da Paraíba. Por fim, entende-se que, a proposta da criação da Pedagogia dos povos atingidos por barragem demonstra conter caráter democrático para o movimento como um todo, pois, analisa, sobretudo, os modos de vida dos atingidos, isto é, suas especificidades culturais, trajetória individual e coletiva vinculadas ao seu lugar de origem.

A formação do Plano de Educação e Cultura foi organizado no 1º Encontro intitulado Coletivo de Educação realizado entre os dias 07 a 10 de agosto de 2004 na Cidade de Luziânia, Estado de Goiás (MAB, 2005), nessa oportunidade, houveram a participação de 30 colaboradores ligados à Educação de 14 Estados brasileiros incluindo Estados nordestinos como Sergipe, Ceará e Paraíba.

A preocupação do Coletivo de Educação era de traçar o Projeto inicial de Educação do Movimento dos Atingidos por Barragem do Brasil (MAB, 2005), dessa maneira, foi pensada uma proposta diante de uma Pedagogia dos Povos Atingidos por barragem com o propósito de qualificar por meio de práticas educativas a participação e organização das famílias atingidas que sofreram modificações nas condições de vida em consequência da implementação de barragens, e também realizado o planejamento para a capacitação nos Estados com viabilidade para o desenvolvimento do processo de formação dos Educadores à nível nacional.

A partir deste encontro, um Projeto de Educação foi elaborado com as principais demandas recolhidas e foi lançado naquele mesmo ano intitulado "A Pedagogia dos Povos Atingidos" que previamente foram inseridos os princípios de Educação do Campo[159]. Com uma pedagogia dos povos atingidos (MEDEIROS, 2010, p. 187), a Coordenação Nacional do Movimento de Atingidos por Barragem do Brasil sistematizou uma proposta de educação para ser desenvolvida nos reassentamentos de famílias realocadas no Campo.

Assim, os coordenadores Estaduais articulam com os coordenadores nacionais para o desenvolvimento do projeto proposta da educação nas respectivas regiões e buscando a parceria com as secretarias dos Estados na elaboração de políticas sociais voltadas aos atingidos. A proposta educativa do MAB-Nacional mantém a vinculação às questões, desafios e mobilizações em prol da Educação do Campo e projeto de desenvolvimento do campo, com diretrizes e perspectivas próprias, dando respaldo às reivindicações de políticas públicas de desenvolvimento e de educação específicas direcionadas para os camponeses com identidade, trabalho, cultura, história e suas formas e estágios de organização desses povos, visando a abrangência de todos os níveis de escolarização.

Foram realizados diversos acordos e convênios com o Movimento dos atingidos por barragem (MAB, 2005), desse modo, passa a ser constituído uma rede de articulação Estadual no intuito de mobilização das comunidades atingidas para o enfrentamento e reivindicações no processo de solucionar os problemas socioeconômicos e ambientais vividos por elas.

Diante disso, reincide na proposta de Educação do MAB-Brasil (2005, p. 39) o reconhecimento do Campo como espaço de vida, moradia e trabalho, resultando a necessidade de justiça e humanização dos povos que vivem nesse espaço e que foram historicamente excluídos do direito à Educação e à Cultura erudita. Dessa maneira, com articulação nacional o Projeto de Educação Local lista uma série de pretensões como Diretrizes que consiste em,

> Diagnosticar as necessidades de Educação dos povos atingidos; Considerar as especificidades locais; Analisar as especificidades culturais e as demandas regionais; Desenvolver inicialmente a EJA, processos de alfabetização que possibilitem aos jovens e adultos atingidos o fortalecimento da sua história e cultura, Possibilitar o acesso e domínio à cultura letrada; Avançar nos níveis de compreensão da realidade, consciência de classe e organização da base do MAB; Oportunizar acesso, permanência e conclusão da escolarização da educação básica e superior aos atingidos; Que assegure assimilação crítica da cultura geral; Organizar o coletivo de crianças para construir a identidade de atingido, o sentimento de pertença ao MAB e a convicção pelo projeto socialista; Constituir continuamente Coletivos de Educação, Promover a formação política e pedagógica dos Educadores; Lutar efetivamente por Elaboração de Políticas Sociais para os atingidos; Elaborar novas ações a partir de demandas específicas; Elaborar uma pedagogia para os povos atingidos do ponto de vista local; Garantir capacitação profissional por demandas específicas; Mapear possíveis financiamentos, Editais e similares; Dialogar intensamente com setores estratégicos da Sociedade, Instituições Públicas e Privadas; Elaboração de Projetos específicos;

[159] No ano de 2004, precisamente na Universidade de Brasília – DF, estava havendo diversos encontros voltados para a construção de uma Política de Educação do Campo, na qual, contemplando os modos de vida camponês (povos do campo).

Alfabetização e escolarização de jovens e adultos; Elaboração de material didático-metodológicos para o trabalho pedagógico.

Segundo a Comissão Especial de Direitos da Pessoa Humana (CEDPH, 2007), a construção da barragem Argemiro de Figueiredo, popularmente conhecida de "barragem de Acauã", deixou aproximadamente 5000 Mil pessoas que ficaram atingidas com esse empreendimento hídrico na bacia hidrográfica do Rio Paraíba. Ou seja, são famílias camponesas que possui vínculos muito forte com a prática da agricultura, pesca, criação de animais. Considerável parte dessa população tinha suas terras nas margens do rio, como também nas comunidades havia uma infraestrutura de instituições públicas como escolas, posto de saúde, associações de trabalhadores rurais que atendiam as necessidades básicas dessa população.

Um aspecto importante a ser lembrado dentro do MAB se deu na articulação dialógica diante das comunidades atingidas e com Instituições Públicas de Estado. Consistindo em um setor específico, estratégico e de decisões responsável pela comunicação direta e indireta e na mediação de conflitos. Por outro lado, estaria as comunidades ribeirinhas, agricultores, pescadores, camponeses e comunidades quilombolas reavendo seus modos de vida para a reconstrução de planos de Educação, cultura e desenvolvimento produtivo econômico ao serem reassentadas.

Por sua vez, a ocorrência mais emblemática foi com o Ministério de Educação e Cultura - MEC, para a aquisição de convênios entre 2004 até 2016, com consecutivas intermitências. Este tipo de convênio possibilitou que as entidades conveniadas poderiam adotar a linha teórico-metodológica própria para a Alfabetização de Jovens e Adultos matriculados. Dessa maneira, tendo sido garantidas as condições básicas de financiamento do Projeto, o MAB seguiu a linha própria do Movimento (MEDEIROS, 2010, p. 257).

Em conformidade com as demandas educacionais e culturais das comunidades atingidas por barragem surgiram as iniciativas e reivindicações do MAB nacional para solicitação de convênios com estatais para serem desenvolvidos por meio de atividades através das Políticas Educacionais, assim, garantindo as especificidades que o Movimento defende.

Dentre elas, a Educação de jovens e Adultos – EJA, foi uma conquista significativa, pois possibilitou a inserção com mais profundidade nas comunidades reassentadas no intuito de trazer para a escola jovens e adultos com baixa escolaridade. A partir dos 15 anos de idade, foi desenvolvida a EJA em 2004 a 2006 através de um convênio do MAB nacional com o MEC e a ELETROBRAS, neste projeto houveram duas etapas de 8 meses cada, contemplando todos os reassentamentos atingidos por barragem.

Diante disso, a coordenação do MAB-nacional considerou que ocorreu um avanço significativo na sua organização como Movimento Social Organizado, inserindo a Educação na sua Agenda Política, concebendo a Educação como um direito e na disposição para atuar na conquista desse direito, preocupando-se em conquistar espaços próprios de Educação Formal garantindo Certificação Oficial e com práticas Educativas que consolidem a conscientização dos atingidos num contexto de resistência, organização e luta das populações atingidas por barragens no Brasil.

Ao propor a criação da Pedagogia dos Povos Atingidos por barragem, de inspiração sobretudo Freiriana (1996), é levado em conta como um percurso inicial importante, pois é proposta inovadora do movimento devido à o alto índice de vulnerabilidade socioeconômica e de analfabetismo ou semianalfabetos.

Para o MAB (2005, p. 37), [...], os atingidos precisa conhecer a História do Brasil dentro do cenário mundial, a organização da estrutura da sociedade para compreender sua conjuntura local, o funcionamento do capitalismo internacional para entender o capitalismo nacional, o poder político das esferas nacional e internacional para compreender o poder político local, dessa maneira, levando em conta o conhecimento por meio da interdisciplinaridade, complementaridade e totalidade.

Procuro relacionar essas duas vertentes de modalidades de ensino existentes na comunidade devido diversos problemas sociais, cultural, econômicos e políticos após a construção do empreendimento hídrico gerar no reassentamento uma desestruturação e descontinuidade de modos de vida de uma comunidade ribeirinha atingindo de forma negativa a construção de processos identitários e a escola sendo um jogo político por interesses particulares.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi uma das principais pautas dentro da Pedagogia dos povos atingidos por barragem (2004). O currículo contempla a alfabetização que foi estruturado na perspectiva de circunscrever o indivíduo atingido, observando os objetivos do MAB de implementar sua Pedagogia de Atingido (MEDEIROS, 2010, p. 209),

> Fonte sociocultural - com conhecimentos da experiência existencial e temáticas de significado para os atingidos;
> Fonte Político-organizativa, com conhecimentos de temáticas relativas às lutas do MAB;
> Fonte epistemológica – conhecimentos acumulados pela humanidade;
> Fonte Psicossocial – conhecimentos oriundos dos focos de interesse, subjetividades e motivações, de acordo com a fase de desenvolvimento do jovem e do adulto atingido.

No ano de 2015 foi desenvolvido o projeto Brasil Alfabetizado conveniado entre o MAB e o governo do Estado da Paraíba, desta vez, também o projeto é a Educação de jovens e adultos contemplando todos assentamentos, agenciadas pela secretaria de Educação do Estado e o movimento encarregando-se de fazer a mobilização em cada assentamento. De acordo com informações de uma ex-professora e coordenadora do programa no assentamento Cajá,

> [...] é muito importante e de grande significado para a inclusão social o projeto de educação de jovens e adultos para os atingidos aqui do Cajá, pois há uma taxa muito alta de analfabetos ou semianalfabetos, sendo que as pessoas que mais precisam da EJA não demonstram interesse e a procura é muito baixa, poucas turmas são formadas (duas ou três), mas a evasão é constante. Os programas com a formação de turmas foram ofertados no turno da tarde e noite.

De fato, inicialmente, há um dado preocupante quanto ao índice de analfabetismo e atualmente há uma considerável população que não consegue finalizar algum grau de escolaridade. Pensando nisso, ao refletir acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas comunidades camponesas situa-se na oportunidade dessa população que não teve condições adequadas para frequentar a escola dentro do ensino normal.

Portanto, não é fator determinante, mas percebe-se que há uma reprodução social que não almeja por meio da escola alçar novos horizontes, muito pelo contrário, ver a

escola como algo denso e moroso e não se identificando com o ambiente escolar ocasionando a repetência de ano ou abandono escolar em idade precoce.

5 CONSIDERAÇÕES

O artigo buscou apresentar reflexões acerca da experiência de educação do Campo que consistiu em ações direcionadas pelo Movimento dos Atingidos por barragem para as comunidades atingidas por barragem do Estado da Paraíba. Foi tratada especificidades epistemológicas consonantes entre Antropologia e Educação do Campo, enquanto isso, foi percebido que há no MAB a preocupação de levar em conta saberes epistemológicos para compreender os aspectos das famílias e das comunidades na qual há pluralidade em seus modos de vida vinculados ao contexto territorial e ribeirinho.

Isso quer dizer que há um movimento de Resistência em ambas partes, pois as comunidades aderiram às ações pedagógica de modo que possibilitou a inserção do movimento nelas. A Política de Educação do Campo foi estudada aqui para além de sala de aula e para além dos muros da escola, é vista enquanto ferramenta de resistência em toda a comunidade, como também é forma pela qual de reaver e compreender os modos de vida do campo.

Não foi propósito desse artigo fazer oposição entre modos de vida do campo e modos de vida urbano, e sim exercitar a reflexão de ambos modos de vida que possa possibilitar o diálogo enriquecedor e significativo para ambos territórios podendo ser de grande relevância versar trocas de experiências. Foi percebido as contribuições significativas do MAB e sua criação da pedagogia dos povos atingidos por barragem enquanto movimento de resistência em afirmar os modos de vida do campo.

Por fim, afirma-se que ao estudar a experiência de Educação do Campo com as comunidades camponesas atingidas por barragem possibilitou um caráter formativo e democrático, pois, foi levado em conta, sobretudo, os modos de vida dos atingidos, isto é, suas especificidades culturais, trajetória individual e coletiva vinculadas ao seu lugar de origem. Outra que, permitiu compreender a importância e significado dos Movimentos Sociais organizados, no papel de assegurar às populações atingidas seus direitos e resistência.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. Orgs. Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: 6ª Ed. Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** Sobre a teoria da ação**.** Tradução Mariza Correa – Campinas – SP: Papirus, 1996.

BARBOSA, G. A. **Educação ambiental crítica:** experiência em escola de um reassentamento de atingidos por barragem na Paraíba. João Pessoa, 2017. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

BRASIL. Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Política de educação do campo.**
BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BARTH, Fredrik. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro. Contracapa Livraria. 2000. Pp. 107-140.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho Necessário. ano 2 - número 2 – 2004.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica. Antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana: Comissão Especial criada pela resolução nº 26/06. **Relatório das atividades de visita ao Estado da Paraíba e aos assentamentos decorrentes da implementação da barragem de acauã**. Relatora: Heloisa Elaine Pigatto e relator: João Paulo de Campos Dorini. Estado da paraíba, 07 de maio de 2007.

Estatuto da associação dos pequenos produtores rurais de Cajá – Itatuba-PB. Município de Itatuba, Estado da Paraíba, 21 de fevereiro de 1989.

EDUCAÇÃO DO CAMPO – PB. Portal de Educação do Campo do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Cidade Universitária, Campus 1, João Pessoa. http://educacaodocampopb.com.br/sobre/. Acessado em: 27 ago. 2019.

ESCOBAR, Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?** En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.133-168.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **A educação como prática de liberdade**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa.** Editora Paz e Terra. 36ª Edição, Coleção Saberes, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

(Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. 2004 (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5), 05-Jul-2005.

GLUCKMAN, Max. **Análise de uma Situação Social na Zululândia Moderna.** 1987.

GO, Julian. **Bourdieu, Argélia e a Perspectiva Pós-Colonial**. Contemporânea v. 8, n. 1 p. 11-32 Jan.–Jun. 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Editora LTC, 1989.

_____ O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de vera Mello Joscelyne. 9ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

MALINOWSKI, B. K. 1986 [1954]. **A coleta e a interpretação dos dados empíricos**. [de: Baloma, os espíritos dos mortos nas Ilhas Trobriand). In E. R. DUHRAN (comp.), Malinowski, Coleção grandes Cientistas Sociais, SP., Ed. Ática, pp. 143-158.

MARCUS, George. **Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal.** ALTERIDADES, 2001.

Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB/Brasil: Água e energia não são mercadorias! https://www.mabnacional.org.br/. Acessado em: 01 ago. 2019.

MEDEIROS, Edileuza Custódio Rodrigues de. **Registro da atuação do movimento dos atingido por barragens nos reassentamentos de Acauã:** a alfabetização de jovens e adultos. Natal, 2010.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGEM. Caderno pedagógico. 2ª Edição. Org. Gestine Cássia Trindade et. Al. Tamandaí: Ísis, 2005.

NADEL, Siegfried F. Compreendendo os povos primitivos. In: Bela Feldman-Bianco (Org). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. POLÍTICAS "PÚBLICAS" E EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM BUSCA DA CIDADANIA POSSÍVEL? **Revista Travessias**, volume 07 ISSN 1982 5935. P. 178-198. 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

REIS, Maria José. **O Movimento dos Atingidos por Barragem:** atores, estratégias de luta e conquistas. Anais do II seminário nacional: Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópoles, Brasil. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS. ISSN 1982-4602.

SOUZA, Edevaldo Aparecido. PEDON, Nelson Rodrigo. **TERRITÓRIO E IDENTIDADE**. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas Três Lagoas - MS, V 1 – n. º6 - ano 4, novembro de 2007.

SANTOS, Mariana Corrêa dos. O conceito de “atingido” por barragens - direitos humanos e cidadania. **Revista Direito e práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 06, N. 11, 2015, p. 113-140.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Zahar, 1987. Cia das Letras, 1996. Capítulos 4 e 5. 140- 194. (A inserção dos europeus e suas tecnologias modifica as estruturas dos nativos).

SETTON, Maria da Graça Jacintho**. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20.

VELSEN, J. Van. **A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado**. In Antropologia das sociedades contemporâneas, São Paulo: Global, 1987. (p. 345-373).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Yoná Ferreira do Nascimento
Uberlandia Soares de Andrade Galdino
Gabriela Cristina da Silva Ferreira
Ana Célia Silva Menezes

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma prática social dos movimentos e organizações sociais populares articuladas à luta por direitos dos povos do campo. Nesse sentido a discussão sobre educação está associada à luta pelo direito de Vida no Campo. Este debate tecido no cotidiano dos movimentos sociais se tornou pauta nacional no final da década de 1990 quando foi realizada a I Conferencia Nacional Por uma Educação do Campo. A partir desta articulação se fortaleceu e consolidou um Movimento Nacional pelo Direito à Educação do e no Campo e esta pauta tornou-se também tema de estudos, pesquisas e debates acadêmicos.

O presente estudo situa-se nesse lugar: um exercício de debate acadêmico feito por graduandas e professora do curso de Pedagogia do Campo que vive e pensa a formação de professores(as) que trabalham (ou poderão vir a trabalhar) com populações campesinas. A partir dessa inserção elegemos como objeto deste estudo a formação de professores que atuam no contexto do campo.

A formação de professores (as) é um elemento fundamental dentro da proposta de Educação do Campo e neste trabalho buscamos discutir: Qual a concepção de formação docente que emerge do Movimento da Educação do Campo? Quais os desafios e as perspectivas de garantia desse direito no atual contexto brasileiro?

Nosso objetivo é compreender a especificidade do processo de formação de professores que atuam no contexto do campo tendo como referência o Movimento de Educação do Campo. Para tanto vamos discutir a concepção de Educação e de Escola do Campo, retomar a concepção e propostas de formação de professores emergentes do Movimento de Educação do Campo e problematizar "a negação" do direito à formação (inicial e continuada) dos professores do Campo como ameaça à garantia de Educação dos povos campesinos.

Reconhecendo que a formação de professores representa um papel estratégico na efetivação da garantia do direito à uma Educação de qualidade (para os povos do campo) destacamos a importância da discussão dessa temática num cenário social, político e educacional em que reformas e projetos governamentais se constituem como retrocessos e ataques aos direitos constitucionais conquistados pela sociedade civil organizada. A Educação do Campo como outras "áreas" vem sofrendo sucessivas ameaças.

A formação de professores do Campo como política educacional é muito recente e frágil. Há um consenso discursivo do quanto a formação exerce um papel fundante no processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que esse processo possibilita ao professor desenvolver e aprimorar suas concepções e metodologias de trabalho, reverberando no nível de qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, se pesquisamos as práticas e políticas de formação docente com foco no contexto do campo, percebemos que pouco se tem investido nesse campo.

A formação do(a) professor(a) está alinhada a uma série de condições outras, constituintes do processo de ensino que não podem ser apartadas da discussão sobre

Educação de qualidade. Ao definir como referência da nossa discussão o contexto do campo, entendemos ser necessário trazer elementos da macro realidade brasileira. Um deles é o momento de retirada dos direitos sociais por qual passa a classe trabalhadora no Brasil. Educação é um direito social. Educação do Campo de qualidade e a garantia de uma efetiva política de formação de professores são questões indissociáveis. Esse pode ser um dos maiores desafios postos, atualmente, ao campo da discussão e luta por uma formação de Educadores do Campo.

O Movimento da Educação do Campo vem pautando desde seus primórdios (1998) a formação específica e adequada dos educadores do campo como um direito dos educadores e condição necessária para que estes desenvolvam um trabalho de qualidade na escola e na comunidade.

Neste sentido, organizamos o presente texto em três eixos: a concepção de Educação e Escola do Campo; a concepção e propostas de formação de professores do Campo defendida pelo Movimento e por fim, apresentamos alguns apontamentos referentes aos múltiplos e variados desafios que se descortinam para os movimentos sociais do campo, no cenário atual.

Deste modo, esperamos que este trabalho venha servir de subsídio para reflexão sobre a práxis da formação de professores que atuam nas escolas do Campo, território ainda carente de profissionais formados pelas universidades, compromissados e identificados com esta modalidade de ensino, com suas gentes e suas lutas.

2 EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO: APROXIMANDO CONCEITOS

A Educação do Campo é um projeto de Educação que nasceu da experiência educativa e pedagógica dos movimentos e organizações sociais populares. Em 1998 uma ampla articulação desses setores organizados da sociedade civil, criou um Movimento Nacional por uma educação básica do Campo. Essa articulação protagonizou uma proposta política, pedagógica e epistemológica para a Educação dos povos do Campo. Educação criada para se contrapor a educação rural, uma vez que este "paradigma" traz um significado carregado de preconceitos, marginalizando o campo como um lugar rudimentar, atrasado, muito aquém da sociedade urbanizada.

A partir da prática educativa dos movimentos sociais, a Educação do Campo foi alcançando espaço político e pedagógico. E sob o princípio da diversidade vem construindo múltiplas concepções de Campo e de Educação. Todavia, todas associadas a um modelo de desenvolvimento do Campo alicerçado na agricultura familiar camponesa de base agroecológica, no princípio da sustentabilidade social, ambiental e humana, na justiça e equidade econômica.

Tradicionalmente o território campesino é visto de forma negativa, pois tem-se a ideia de que o campo é inferior à cidade, ou seja, que é um local onde não é possível o desenvolvimento de forma significativa. Deste modo, este discurso urbanocêntrico justificou problemas sociais como o êxodo rural e uma educação de péssima qualidade aos sujeitos do campo. Destaca-se ainda a precariedade das instalações físicas, falta de formação específica para educadores, de material didático adequado, currículo não contextualizado à realidade dos povos do campo e direcionados a uma educação urbana, como alguns dos principais problemas da Educação do Campo no Brasil.

De acordo com Neto (2009) a realidade da Educação Brasileira no campo demonstra grandes desigualdades entre populações do campo e da cidade, tanto no que diz respeito a infraestrutura quanto na qualidade do que é oferecido em termos educacionais, as escolas localizadas no campo brasileiro são submetidas a situações bem

mais precárias, prejudicando de forma significativa os trabalhadores do campo. Entretanto faz-se necessário superar estes rótulos a fim de ao menos mitigar as distinções educacionais elaborados entre o campo e o urbano, pois o campo está vivo e a sua cultura também.

Como afirma Kolling, Nery e Molina (apud CALDART, 1999, p. 26):

> [...] quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês.

É uma educação preocupada em fortalecer a identidade dos povos do campo e formar sujeitos autônomos e críticos, preocupados com a sua sustentabilidade social, englobando a política, a cultura, o espaço social e o ambiental, além de compreender a educação formal e não formal como prática de ensino.

Do ponto de vista legal, vale destacar o Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, quanto este traz uma definição de quem são considerados sujeitos do campo:

> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL,2010, p. 01).

Essa diversidade de sujeitos desafia à escola, sobretudo, no que tange o princípio da contextualização. Para que a escola garanta o direito a uma educação contextualizada os professores devem incorporar esse entendimento ao seu processo de formação (inicial e continuada). Esse é um aspecto que deve ser incorporado a outro princípio que também é um desafio à formação que é articular seu trabalho pedagógico ao processo de produção da vida dos sujeitos do campo. A escola do campo de acordo com Kolling; Nery; Molina é:

> Uma escola que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 63).

Além de ser um direito assegurado por lei, deve-se levar em consideração que na realidade do campo, a educação não se dá somente pelas práticas escolares, mas principalmente na realidade histórica e cultural de cada comunidade ou região, pois o campo é um lugar repleto de particularidades, singularidades e riqueza cultural. Com isso, os movimentos e organizações sociais e grupos comunitários tem um papel de extrema importância para a formação dos sujeitos do campo (insere-se aqui também os professores) que aprendem na convivência e inserção nesses espaços a reconhecer os saberes e as lutas dos povos que demandam o direito à escola. É no espaço pedagógico do

movimento social que se aprende a favorecer a desconstrução da visão hierárquica que subsiste entre campo e cidade.

A função social da escola para além de contribuir no processo de convivência e socialização é, sobretudo, contribuir na produção de um conhecimento que tenha sentido à vida dos indivíduos, pois a partir da escola construímos relações sociais, compartilhamos saberes diversos, sem contar que é um espaço propício para a aprendizagem do pensamento crítico. Esse é talvez uma das maiores incumbências delegadas à instituição escolar.

Entendemos portanto, que a escola do campo é desenvolve papel fundamental na afirmação da(s) identidade(s) campesina(s), na defesa e luta pela terra, no desenvolvimento de práticas de coletividade, na experiência de gestão democrática. Enfim, trata-se de uma escola que rompe com os moldes e parâmetro liberal conservador e se configura como um artefato de transformação social e política. Segundo Lima:

> Assim, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo e para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social (LIMA, 2017, p. 4).

Quando afirmamos a escola do campo como espaço de formação e socialização de conhecimentos históricos e tradicionais dos povos campesinos entendemos que este é também um espaço de formação do professor do campo. Como afirma Freire:

> [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência nem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.25).

Ensinar também faz parte da aprendizagem no processo de formação do professor, pois este, mesmo na posição de educador, não deixa de ser educando, uma vez que o oficio do educador é uma troca mútuo de experiências e saberes. Segundo Molina e Sá, (2012) na escola do campo se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contrária a hegemonia que consiste em uma ideia predominante exercida pela classe social impondo seus direitos sobre outra, isto é, o intuito é realizar um projeto político, liderado pelos trabalhadores, que visa uma transformação social, no entanto, para que isso aconteça faz-se necessário que haja uma formação integral desses trabalhadores e trabalhadoras para que se estimule a transformação do mundo e do indivíduo. Acerca disto, Molina discorre:

> A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (MOLINA, 2012, p. 225).

Essa perspectiva de formação dos sujeitos do campo aponta para a perspectiva que

se espera da formação do professor do campo. Uma formação que integre o aspecto técnico e o fazer pedagógico ao sentido político que precede esse fazer e que orienta uma contínua reflexão sobre o exercício da sua docência.

2.1 Formação de professores no contexto do campo

A formação de professores como defendemos anteriormente é parte importante do projeto de Educação do Campo. É bandeira de luta e reivindicação comum aos movimentos do Campo. Segundo Arroyo, esses movimentos:

> [...] se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores. Deles e de suas lutas por terra, território, agricultura camponesa e Reforma Agrária parte a defesa de cursos de Pedagogia da Terra e de formação de professores do campo (ARROYO, 2012, p. 360).

A investida do Movimento por uma Educação do Campo se justifica pela importância da docência no processo de consolidação do que se concebe como Educação significativa e necessária aos sujeitos do Campo. Nesse sentido, a pedagogia freiriana (1992, 1996) traz importante contributo à Educação do Campo quando salienta que os processos formativos são construídos a partir de reflexões e inserção sócias histórica dos sujeitos em formação. Nesse contexto, Freire afirma que:

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 44).

A formação de professores e a prática docente são indissociáveis. Debruçar-se sobre essa prática e situá-la social e historicamente são requisitos básicos para o desenvolvimento de uma sólida formação teórico-prática. Um dos princípios fundamentais da Educação do Campo.

Outra defesa do Movimento da Educação do Campo é que a formação dos educadores (professores e demais sujeitos da ação pedagógica) deve constituir-se como política pública. Responsabilidade do Estado. "As políticas públicas são construídas e implementadas num espaço de correlação de forças, que é o Estado" (MENEZES, 2017, p. 102). E é justamente no campo da correlação de forças que é possível compreenderem os avanços e recuos no âmbito da Educação do Campo. Propor um processo de Educação (e de formação de professores) que vai na contramão dos ideais capitalistas e da onipotência do mercado é uma tensão e luta permanente. Segundo Neto:

> Os projetos para a Educação do Campo devem basear-se nos direitos sociais e ser centralizados na formação integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária, que incorpore novos valores críticos sem desrespeitar os saberes tradicionais. Devem contemplar o direito ao conhecimento das ciências, das artes, do corpo, das humanidades e das culturas de forma descompromissada em relação ao mercado de trabalho (NETO, 2009, p.36).

Essa formação apontada por Neto (2009) como característica da Educação do Campo tem um aporte legal que vale aqui destacar. No período de 2002, ano de promulgação da primeira legislação específica da educação do Campo até 2010, ano de instituição da política nacional de Educação do Campo, foram criadas resoluções, portarias e outras normatizações que regularam e inspiraram algumas políticas públicas especificas para essa modalidade de ensino. Nesse marco legal encontramos alguns princípios básicos referentes à formação dos professores do Campo. A primeira legislação resultante da luta e ação do Movimento da Educação do Campo foram as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002. Nessas Diretrizes, no art. 12, destaca-se:

> A exigência de formação de professores em nível superior para a educação básica em curso de licenciatura estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p.36).

O mesmo artigo acima citado no Parágrafo único diz que: "Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes" (idem)

A exigência de uma formação específica e adequada para a docência é uma conquista da categoria de professores e esta passa a ser uma bandeira de luta do Movimento do Campo, uma vez que a licenciatura ou graduação sem a discussão da especificidade da Educação do Campo é insuficiente para uma atuação qualificada do professor no contexto do Campo. Ainda sobre formação, tem destaque a Resolução CNE/CEB n° 2/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

> Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, p. 55).

O apoio pedagógico para atender as especificidades e apoio ao trabalho docente para formação pedagógica apropriada são indispensáveis para que se transcorra uma educação de qualidade, além de ser uma ferramenta de grande valia para o processo de ensino/aprendizagem dos povos do campo.

No âmbito da garantia da Educação do Campo como um Direito, merece especial destaque o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera):

> Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:III - capacitação e escolaridade de educadores; IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação (BRASIL, 2010, p. 87).

O PRONERA, Programa idealizado pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) em 1997 como meio de garantir a educação dos jovens e adultos em áreas de acampamento e assentamento da Reforma Agrária, ganhou status de política de Estado em 2010. Foi ampliado e caracterizado como política pública de educação após ampla discussão com a sociedade civil e com espaços de controle social: fóruns, comitês e comissões. Configurou-se como um Programa que atenderia, entre outras áreas a de formação de professores (formação inicial e continuada).

Além desses marcos legais, podemos destacar como relevante para o desenvolvimento de programas e ações no âmbito da formação de professores do campo, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), como órgão específico singular da estrutura organizacional do Ministério da Educação. De acordo com o Decreto nº 9.005 de 14 de março de 2017. Eram atribuições dessa Secretaria:

> Planejar, orientar, coordenar, viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e à educação de jovens e adultos, à educação do campo, à educação dos povos indígenas, à educação em áreas remanescentes de quilombos, à educação para as relações étnico-raciais, à educação em direitos humanos e à educação especial; Coordenar ações educacionais voltadas à diversidade sociocultural e linguística, aos direitos humanos e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais de competência da Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades e, por fim, desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, programas de formação de professores e materiais didáticos e pedagógicos específicos às modalidades de ensino e temáticas de sua competência (BRASIL, 2017, n.p.).

O papel da SECADI na formulação e efetivação das políticas de Educação do Campo e particularmente na garantia de programas e ações de formação de professores do Campo foi salutar. Uma das ações que merece destaque no campo da formação foi à efetivação do PRONERA como política de Formação de professores. Essa política contribuiu na luta pela diminuição das desigualdades educacionais regionais do nosso país, pois colaborou com a expansão do acesso à educação para os sujeitos do campo em todo Brasil.

Outro programa que teve destaque no campo da formação foi o PRONACAMPO instituído em 20 de março de 2012. O Pronacampo além de se preocupar com questões de melhoria na infraestrutura das escolas do campo, também garantiu disponibilização de material didático específico para os estudantes do campo para todas as modalidades de ensino. Mais especificamente no âmbito da formação de professores o PRONACAMPO executou, através do PROCAMPO, as seguintes ações:

- Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil;
- Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização- PDE Interativo;
- Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária- PROEXT.

Essas ações e políticas, como muitas outras no campo da Educação e de outros direitos sociais vem sofrendo retrocessos e mesmo extinção desde 2016, com o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff. No cenário educacional brasileiro, em específico no âmbito da Educação do Campo o maior desafio à ação dos Movimentos sociais populares tem sido enfrentar esses retrocessos, sobretudo no que tange a descontinuidade das políticas, programas e ações voltadas à formação do docente do campo.

É fato que muitos professores que atuam em escolas do campo "caem de paraquedas" em uma realidade, por vezes totalmente desconhecida; ou chegam ao campo por "punição política". Isso aumenta a necessidade de um apoio e aporte formativo para esses profissionais no exercício de sua profissão. Controversamente, estamos enfrentando o ataque à educação pública e o desmonte da Educação do Campo. A extinção da SECADI (2018) e a inexecução de todos os programas e ações coordenados por esta secretaria como Ministério da Educação; a inexecução do Plano Nacional de Educação; a Reforma do Ensino Médio, a BNCC dentre muitas outras ações que afetam diretamente a garantia do Direito à Educação, trazem para o Movimento da Educação do Campo novas exigências de mobilização e luta. Estas demandas e desafios se somam a alguns já apontados pelo Movimento quando refletia (e continua refletindo) a Educação do Campo como política pública. Como afirma Menezes (2017), a história dos movimentos sociais populares no Brasil se entrelaça com a luta por direitos e por políticas sociais, as quais são construídas e implementadas num processo de disputas dentro do Estado. Assim, somente a mobilização e organização da sociedade civil apontarão perspectivas à continuidade da garantia da Educação e Formação dos sujeitos do e no Campo.

Nesse sentido, Molina (2014) destaca o Direito à formação para os educadores que já atuam em escolas do campo, Formação continuada tanto para os professores quanto para os formadores, e a transformação das escolas rurais em escolas do Campo, entre outros.

Em se tratando de formação adequada para atuação nas escolas do campo, Molina salienta que:

> Para esse propósito, torna-se necessário um educador que tenha compromisso, condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e de formativos presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo (MOLINA, 2014, p. 226).

Assim, fica claro a valorosa formação adequada para educadores do campo, já que os mesmos têm uma grande responsabilidade sobre a vida escolar e social dos seus

alunos:

> [...] a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social (MOLINA, 2014, p. 227).

Um educador do campo não é apenas um professor, mas também um sujeito social, de luta e resistência, que deve acima de tudo refletir sobre sua função e garantir além de uma educação de qualidade, uma educação libertadora, sendo a educação um ato político.

Tomando como referência os anos de 2002 (em que foi criada a primeira Lei de Educação do Campo, Resolução n° 1) a 2017 (ano subsequente ao golpe) verificamos que houve importantes e significativas conquistas e avanços à Educação do Campo, sobretudo no âmbito legal e no recorte que aqui fizemos: formação para professores. Contudo, atualmente (2019) realizando uma busca no site do MEC (Ministério da Educação), não encontramos indícios de quais dessas políticas de formação de professores ainda estão em curso, para os professores que atuam no território campesino. Com isso nos questionamos: "o que sobrou em nível governamental federal dessas ações e desses programas"? Como fazer valer o direito à política de Educação do Campo construída com legitimidade popular e amparo legal? Qual o papel dos Movimentos e organizações sociais populares nesse atual contexto? São muitas as indagações e muitas frentes de luta. A discussão em torno da qualidade da educação pública brasileira evoluiu, no cenário atual, para a luta pela garantia da escola pública (gratuita e de qualidade). Entendemos assim que a discussão sobre formação de educadores do Campo nos remete à luta pelo direito à educação; à luta pelo direito ao trabalho (e profissionalização) docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto buscamos compreender a especificidade do processo de formação de professores que atuam no contexto do campo tendo como referência o Movimento Popular de Educação do Campo.

A partir da realização da pesquisa foi possível constatar um paradoxo curioso: por um lado a clara e consistente concepção de formação de professores anunciada pelo Movimento de Educação do Campo, por outro a fragilidade dessa formação como política pública de Estado. A Formação como política pública coordenada pelo Ministério da Educação sofreu fortes retrocessos e significativas interrupções desde o golpe (2016) que derrubou a presidenta eleita Dilma Rousseff.

Outra consideração que fazemos é a permanente necessidade de formação específica para os professores das escolas do campo, onde é indispensável um profissional com uma formação adequada, ampliada e que tenha o conhecimento dos desafios presentes nessa realidade.

A perspectiva que vislumbramos é a superação do distanciamento histórico entre as instancias oficiais de formação: universidades e secretarias, dos Movimentos Sociais que são os sujeitos históricos do Movimento de Educação do Campo. A contribuição desses movimentos no processo de formação inicial e continuada dos professores do campo demonstrou ser uma prática êxitosa historicamente e, no cenário atual é uma das possibilidades de continuidade de processos de formação dos educadores do campo.

Concluímos ainda que a discussão e luta pela garantia do direito à uma formação específica para os professores que atuam no contexto do campo está associada à luta pela defesa dos direitos sociais (e civis) que vem sendo subtraídos da população brasileira. A mobilização e organização na cidade e no Campo são movimentos necessários para que se garanta o cumprimento aos (poucos) dispositivos legais educacionais que resultam da luta popular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Formação de Educadores do Campo.** In: org. CALDART, Roseli Salete. Dicionário da Educação do Campo. Ed., 2. Rio de Janeiro, São Paulo. Expressão popular, 2012.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **PRONERA – Educação na reforma agrária.** Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **PRONACAMPO.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao- diversidade-e-inclusao/apresentacao. Acesso em: 19 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GILBERTO, Luis Alves. **Educação do Campo:** Recortes no tempo e espaço. **Campinas**-SP. Editora Autores Associados LTDA,2009.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castanha (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Texto base da I Conferência Nacional de Educação do Campo. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MENEZES, Ana Célia Silva. **A educação do campo no semiárido como política pública: um desafio a articulação local dos movimentos sociais.** 2017. 223 folhas. Tese em Educação. Linha de Educação Popular.) Universidade Federal da Paraíba.

MOLINA, Monica. **Educação do Campo**. In: org. CALDART, Roseli Salete. Dicionário da Educação do Campo. Ed., 2. Rio de Janeiro, São Paulo. Expressão popular,2012

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores–reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO**. Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

NETO Antônio. **Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa.** In: org. Rocha, Maria. Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2009.

SANTOS, Dayna Mara Santos e MIRANDA, Dias Rayanne. **Educação do Campo e Políticas Públicas.** Diponível em: http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Dayna%20Mara%20Sanches% 20Santos.pdf

UM ENCONTRO ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PEDAGOGIA PROFANA

Alci Marcus Ribeiro Borges
Caroline Bastos de Paiva Borges

1 INTRODUÇÃO

Considera-se um consenso a ideia de que os direitos humanos sejam quase sempre resultantes de processos de luta contra estruturas de opressão e de abusos de poder. Foi no contexto dos holocaustos, genocídios, extermínios, escravidão, totalitarismos e colonialismos que brotaram esses direitos, como a flor que nasce na lama. Igualmente, considera-se que foi das lutas de resistência contra a barbárie que nasceram revoluções das quais resultaram Declarações de Direitos que, internacionalizadas, inspiraram, instigaram e fomentaram os processos de constitucionalização dos direitos humanos, os quais agora são desejados como políticas públicas para se tornarem efetivos na vida cotidiana.

No Brasil, os processos de conquista formal dos direitos humanos também resultaram das lutas contra as múltiplas estruturas de opressão e de sistemáticos abusos de poder, tais como o colonialismo, a escravidão, as milícias dos coronéis, o patrimonialismo, as senzalas, as chibatas e os chicotes, as ditaduras repressivas, os exílios, os porões de tortura, a subjugação econômica, fizeram emergir as revoltas dos indignados, os levantes dos inconfidentes, as insurreições, os Canudos e Palmares, as greves dos massacrados, as lutas dos "esfarrapados do mundo", dos "condenados da terra", dos "demitidos da vida", dos "proibidos de ser", conforme tantas vezes denunciou Freire (1975), enfim, os tantos movimentos de resistência em busca da dignidade dilacerada, forjando os direitos humanos.

Entretanto, ainda que se reconheça que os direitos humanos, duramente conquistados, configuram-se, atualmente, como multiculturais, inalienáveis, irrenunciáveis, imprescritíveis, indivisíveis e interdependentes e buscam promover e proteger a dignidade da pessoa humana, que constitui seu núcleo essencial e sua força motriz, e que já estão suposta e suficientemente teorizados e justificados, resta o exigente desafio de promovê-los, protegê-los e efetivá-los, especialmente considerando-se o processo de banalização das violações de direitos humanos em nosso país, alimentada, dentre outros fatores, por discursos avessos aos direitos humanos, em contextos sociais historicamente estruturados a partir da exclusão.

O desafio de sua promoção e proteção está vinculado não apenas à sua positivação normativa, mas, sobretudo, à implementação de uma cultura que favoreça a acolhida dos direitos humanos como paradigma construído ao longo da história da humanidade, o que se configurará viável mediante a integração das temáticas de direitos humanos nos contextos educacionais em geral, especialmente pela Educação em Direitos Humanos – EDH.

Entretanto, que pedagogia é capaz de atender as complexas demandas da Educação em Direitos Humanos? As reflexões desenvolvidas por Jorge Larrosa, em Pedagogia Profana, colaboram para que a Educação em Direitos Humanos viabilize suas intencionalidades?

Com essa discussão, o presente artigo busca promover reflexões que possibilitem aproximações entre as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Educação em Direitos Humanos, especialmente no Brasil, e as concepções de Pedagogia explicitadas por

Jorge Larrosa, em Pedagogia Profana. Parte-se de uma apresentação das concepções mais comumente desenvolvidos em torno da Educação em Direitos Humanos. Em seguida, apresentam-se os principais elementos constitutivos da Pedagogia Profana de Jorge Larrosa. Ao final, tenta-se identificar elementos comuns entre a Educação em Direitos Humanos e a Pedagogia Profana.

2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos não nasceram todos de uma vez, nem de uma vez por todas, conforme assevera Bobbio (1992). Não são também tais direitos produto da natureza, mas da civilização humana, portanto, são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o ser humano trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. Enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, suscetíveis de transformação e de ampliação (BOBBIO, 1992, p. 32). Herrera Flores (2005), por sua vez, entende que os direitos humanos são produtos culturais surgidos em contextos históricos reais (portanto, não naturais), resultam de processos de lutas sociais e coletivas pela dignidade humana. Ihering (1996, p.27), de forma enfática, também já assinalou que:

> Todos os direitos da humanidade foram conquistados pela luta. [...] Todo e qualquer direito, seja o direito de um povo, seja o direito do indivíduo, só se afirma por uma disposição ininterrupta para a luta. [...] O direito é um trabalho sem trégua, não só do Poder Público, mas de toda a população.

O processo de construção das atuais abordagens conceituais sobre Educação em Direitos Humanos foi influenciado pelos diversos sentidos e significados da própria ideia de direitos humanos. Nesta perspectiva, Carbonari (2009, p.142/143) considera que as noções mais comuns de direitos humanos são fragmentadas, estagnadoras e elitistas:

> As posições fragmentadas entendem que existem direitos de maior importância e direitos de menor importância; direitos de primeira categoria e direitos de segunda categoria [...] As posições estagnadoras de direitos humanos trabalham a ideia de que direitos humanos – e também quem atua com eles – se confundem com a defesa de "bandidos e marginais", em um extremo, e, em outro, que direitos humanos conformam uma ideia tão positiva e tão fantástica que é a síntese do que de mais belo a humanidade produziu. [...] As visões elitistas entendem direitos humanos como assunto para gente muito bem iniciada, para técnicos, para especialistas. Reduzi-los a isso distancia os direitos humanos do cidadão mais comum.

Também já não se aceita mais com tanta facilidade a ideia de que os direitos humanos sejam confundidos com os direitos naturais, provenientes da natureza das coisas, inerentes à natureza da pessoa humana; direitos inatos que cabem ao homem só pelo fato de ser homem, mas que são direitos positivos, históricos e culturais, que encontram seu fundamento e conteúdo nas relações sociais materiais em cada momento histórico, conforme Silva (1991, p. 157).

Bobbio (1992, p. 17/32), manifestando seu descrédito quanto a se conseguir elaborar um conceito preciso de direitos humanos e sobre as diversas tentativas de definição, afirma que a ideia de que os direitos humanos são direitos naturais, os que cabem ao homem enquanto homem é meramente tautológica, não servindo para traduzir

seu verdadeiro significado e seu preciso conteúdo. Acrescenta ainda que a enfática expressão "direitos do homem", tomada nesta perspectiva, pode provocar equívocos, já que faz pensar na existência de direitos que pertencem a um homem *essencial e eterno*, de cuja contemplação derivaríamos o conhecimento infalível dos seus direitos e deveres. No entanto, contrapõe, os direitos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e ampliação.

Andrade (1987, p. 11) assevera que a pluralidade conceitual dos direitos humanos pode ser justificada pela diversidade de perspectivas a partir das quais eles são considerados. Segundo este autor, foi numa perspectiva filosófica ou jusnaturalista que os direitos humanos foram primeiramente considerados, ou seja, traduzidos, em primeira dimensão, pelo direito natural, vistos, pois, como direitos de todas as pessoas humanas, em todos os tempos e em todos os lugares, sendo, portanto, absolutos, imutáveis, anespaciais e atemporais. Nesta maneira de ver, são paradigmas axiológicos, anteriores e superiores ao Estado e à própria Sociedade. Para ele, esta perspectiva não desapareceu, sendo a ela que às vezes se recorre ainda hoje, sempre que há deficiências ou dificuldades na aplicação das normas positivas referentes aos direitos humanos.

Numa segunda perspectiva, impulsionada pelos efeitos do pós-guerra (II Grande Guerra), os direitos humanos são concebidos como direitos de todas as pessoas, em todos os lugares, sendo declarados, pactuados e convencionados para serem promovidos e protegidos no âmbito da comunidade internacional, numa visão universalista ou internacionalista.

E numa terceira perspectiva, os direitos humanos são entendidos como direitos das pessoas ou de certas categorias de pessoas, num determinado tempo e lugar, mais precisamente em seus estados nacionais, como direitos positivos, constitucionalizados, tornando-se, assim, por meio da consagração constitucional, direitos fundamentais, caracterizando uma visão constitucionalista de tais direitos. Hoje, impulsionados por esse movimento constitucionalista, já não existem notícias de constituições que não apresentem disposições que destaquem os direitos fundamentais como direitos humanos constitucionalizados. Basta, portanto, breve simples passeio na doutrina especializada e se encontram diversos conceitos de direitos humanos, ora de inspiração jusnaturalista, ou universalista, ora constitucionalista, e até mesmo conceitos híbridos, conjugando elementos de mais de uma perspectiva, na tentativa de elaboração conceitual mais precisa.

Em perspectivas críticas e pós-críticas, sob a influência dos discursos pós-estruturalistas, das abordagens multiculturais, descolonialistas, de pensamento pós-abissal[5], que confrontam as concepções eurocêntricas, universalistas, jusnaturalistas e positivistas, concepções tradicionalmente hegemônicas dos direitos humanos, estes direitos devem ser entendidos a partir de uma perspectiva socio-histórica, ou seja, resultantes de processos de luta pela efetivação da dignidade material, que não se reduzem a uma única linha histórica e a uma única dimensão jurídico-formal.

Para Herrera Flores (2009), por exemplo, os direitos humanos não podem ser entendidos de forma abstrata, separadamente do contexto social, político e cultural ao qual estão vinculados. São dotados de um potencial transgressor e devem ser compreendidos como instrumentos de resistência e de subversão à globalização capitalista, e se fundamentam na dignidade da pessoa humana:

> [...] os direitos humanos são o conjunto de processos de luta pela

> dignidade humana. Dignidade que se baseia na luta contra o acesso desigual aos bens que veio imposta pelos processos de divisão capitalista do fazer (HERRERA FLORES, 2009, p. 229).

Esta concepção transgride o discurso normativo, o formalismo jurídico que permeia as concepções tradicionais e fomenta outras perspectivas conceituais para além das declarações, pactos e convenções desenvolvidas a partir do iluminismo e das perspectivas liberais.

Ao somar-se às dimensões supramencionadas a dimensão educacional, colabora-se para a configuração da Educação em Direitos Humanos. Nesta perspectiva, a apresentação, mesmo em síntese, das principais abordagens conceituais explicitadas sobre os direitos humanos, favorecem o reconhecimento da necessidade de se explicitar as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Educação em Direitos Humanos, especialmente no Brasil.

2.1 UM ENCONTRO ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PEDAGOGIA PROFANA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, convoca cada pessoa e cada órgão da sociedade, incluindo-se a escola e os professores, para que se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades. Para fomentar o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, a ONU anunciou a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, de 1995 a 2004. E, em dezembro de 2004, a Assembleia Geral da ONU lançou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (em vigor desde 2005), estruturado em fases consecutivas, com o objetivo de

> [...] promover o entendimento comum dos princípios e das metodologias básicos da educação em direitos humanos, proporcionar um marco concreto para a ação, e reforçar as oportunidades de cooperação e de associação, desde o nível internacional até o nível das comunidades. (UNESCO, 2012, p. 22).

As primeiras atividades consideradas como Educação em Direitos Humanos - EDH no Brasil e no restante da América Latina foram desenvolvidas a partir da década de 1980, seja pela ação de educadores populares ou pela ação de militantes dos movimentos de direitos humanos. Candau (2007, p. 401), por exemplo, afirma que:

> No entanto, a partir dos anos de 1980, as organizações e movimentos de Direitos Humanos, sem deixarem de se dedicar à denúncia das violações realizadas e promoverem ações orientadas à proteção e defesa dos direitos, ampliam seus horizontes de preocupações e seus espaços sociais básicos, relativos aos direitos civis e políticos, passam a ser enfatizadas questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais, no nível pessoal e coletivo. A partir deste momento, adquirem especial relevância as atividades de promoção e educação em Direitos Humanos.

Basombrio (1992, p. 33) também confirma:

> A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80.

As experiências iniciais decorreram, em grande parte, da luta pela construção da democracia durante os processos ditatoriais repressivos na América Latina e foram promovidas em âmbito de educação não formal, característica da educação popular (CANDAU, 2007).

No Brasil, o processo de reconstrução das bases democráticas, durante a travessia da última transição política, especialmente a partir da metade da década de 1980, nos anos de 85 a 88, mediante forte desenvolvimento dos movimentos sociais organizados no contexto das lutas pela democracia e no horizonte de uma nova constituição, promoveu-se o processo de fomento e ampliação das vivências de EDH, inicialmente de natureza não formal, mas que, com o advento da nova Constituição Federal, institucionalizam-se as primeiras demandas de direitos humanos no âmbito do Estado, no início dos anos 90.

A repressão da ditadura militar forjou o ambiente no qual os direitos humanos, então insurgentes, insurrecionais, resistissem à opressão e fossem, aos poucos, sendo incorporados ao discurso democrático, inclusive no âmbito institucional do ambiente universitário, seja em disciplinas especializadas, integrando os novos currículos, seja como objeto de pesquisas e publicações diversas (SADER, 2007).

A partir de então, desenvolveu-se, na América Latina de um modo geral, e no Brasil em especial, um conjunto normativo destinado a promover um processo de incorporação da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino. Este novo cenário demanda diversas reflexões, dentre as quais sobre as concepções, os sentidos e os objetivos que a EDH intenciona. Hoje, conforme já se evidenciou em relação aos direitos humanos, a Educação em Direitos Humanos – EDH também é uma expressão polissêmica, marcada por diversificados enfoques e diferentes recortes epistemológicos. Sacavino (2009, p. 240), por exemplo, destaca que:

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

Candau também adverte sobre a polissemia da expressão "Educação em Direitos Humanos" neste contexto de democracia frágil e hegemonia neoliberal, ao assinalar que,

> É importante não deixar que a expressão Direitos Humanos seja substituída por outras mais ambíguas ou que restrinjam a Educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se "alargando" tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do

> consumidor, questões de gênero, étnicas, meio ambiente, etc., até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, de tal modo que pode correr o risco de englobar tantas dimensões que perca especificidade e uma visão mais articulada e confluente, terminando por se reduzir a um grande "chapéu" sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os diversos enfoques (CANDAU, 2007, p. 403,404).

As concepções mais tradicionais de EDH conformam-se com o entendimento de transmissão de conhecimentos sobre os direitos humanos. Trata-se de ensinar o que são e quais são esses direitos, seus fundamentos e os documentos nacionais e internacionais que expressam seu reconhecimento. Atribuem a EDH o papel de difusora de informações, geralmente de âmbito normativo, em perspectiva restritiva, mais tecnicista e utilitarista. Importa a difusão de conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protege-los.

Outras vertentes igualmente tradicionais enfatizam a EDH como educação em valores (liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade, paz, tolerância, dentre outros), abstendo-se ou mitigando-se sua natureza política, concorrendo para a tradicional perspectiva principiológica destes direitos.

Concepções mais críticas enfatizam a dimensão socio-histórica da EDH, destacando- se a necessidade de vincular seu caráter pedagógico ao combate às desigualdades sociais e a proteção de grupos considerados vulneráveis. Justiça social, empoderamento, emancipação, conscientização, democratização, por exemplo, são termos usualmente constitutivos de conceitos de EDH e que evidenciam seu potencial transformacional. Magendzo (2014, p. 146, 147), neste sentido, assevera que

> [...] la educación em derechos humanos reinvidicó su compromisso com la justicia social desde sus inícios em el trabajo com los movimientos sociales y la educación ppopular. [...] Em efecto, la educación em derechos humanos, de uma u outra manera, há tenido siemppre como propósito e idea forza contribuir tanto a la transformatión social, a la democratización de la sociedade y la emancipación, como asimismo, há sido cometido empoderar y darle status a los grupos sociales y culturales que historicamente han sido excluídos, postergados y discriminados.

Desde esta perspectiva, reforça-se o sentido político da EDH. A abordagem histórico - crítica, de natureza contra hegemônica, sob a influência da pedagogia crítica, considera-se mais coerente com a vocação original da educação em direitos humanos, marcada com o 'DNA' da educação popular, da qual nasce herdeira de uma "vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares [..]", conforme assevera Sime (2007, p. 402).

Ainda no final de 1999, um balanço crítico da educação em direitos humanos na América Latina, realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica indicou os horizontes de sentido da educação em direitos humanos, confirmando-se a necessidade de se reforçar três dimensões da EDH: promover processo de formação de sujeitos de direitos; favorecer o empoderamento de atores sociais historicamente excluídos das decisões coletivas; e promover processos de mudanças estruturais democratizadoras, tais como "educar para o nunca mais", ou seja, construir-se um direito à memória e à verdade que desconstrua a cultura do silêncio e da impunidade, conforme entende Candau (2007, p. 405).

Estas concepções mais críticas influenciaram, ainda que apenas teoricamente, as concepções de EDH em âmbito institucional. No PNDH, por exemplo, a Educação em Direitos Humanos configura-se como processo que busca articular o conhecimento historicamente construído sobre os direitos humanos; a afirmação de valores e práticas sociais que manifestem a cultura dos direitos humanos; formação social, ética e política de uma consciência cidadã; desenvolvimento de metodologias participativas; estímulo a práticas individuais e coletivas que favoreçam a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2007).

Em dezembro de 2011, a ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos na qual afirma que a educação em direitos humanos fornece a todas as pessoas conhecimentos e competências, bem como desenvolve suas atitudes e comportamentos, empoderando-as para desfrutar e exercer seus direitos e também respeitar e defender os direitos dos outros (Art. 2). Da mesma forma, declara que os Estados são os principais responsáveis quanto à promoção e à garantia da educação e da formação em direitos humanos (Art. 7).

A EDH busca promover processos educativos que tenham como fundamento uma educação em, sobre e para os Direitos Humanos. Dessa forma, tem como intenção gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumirem atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano. Segundo a UNESCO, a Educação em Direitos Humanos tem como objetivos, dentre outros,

> [...] fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz; promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (UNESCO, 2012, p. 19).

Em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. As Diretrizes asseveram que a Educação em Direitos Humanos deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão. Ainda segundo as Diretrizes, a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

As DNEDH assumiram a concepção de Educação em Direitos Humanos como "processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos" e, em consequência, dispõe que a pedagogia a ser igualmente assumida deve fundamentar-se nos seguintes princípios: a) dignidade humana; b) igualdade de direitos; c) reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; d) laicidade do Estado; e) democracia na educação; f) transversalidade, vivência e globalidade; e g) sustentabilidade socioambiental. Deve também articular a seguintes dimensões:

> I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - 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 diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012, art. 4º).

As múltiplas dimensões - de âmbito histórico, jurídico, axiológico, sociológico, cultural, educacional e político - , articuladas entre si, refletem a complexidade das demandas da EDH, portanto demandam exigências pedagógicas igualmente complexas. Nesta perspectiva, qual pedagogia é capaz de atender tantas e tão complexas demandas? Uma das possíveis respostas a esta questão pode resultar as implicações entre a Educação em Direitos Humanos e a Pedagogia Profana, de Jorge Larrosa.

Pedagogia Profana é uma coletânea de textos escritos por Jorge Larrosa, professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona, entre os anos de 1994 e 1998, a partir dos quais Larrosa tem construído suas reflexões nesses últimos anos. Logo na apresentação, o próprio autor já anuncia que:

> Os textos que seguem aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não se pode dizer no campo.

Larrosa organizou a publicação em três eixos em que desenvolve reflexões sobre as questões que o inquietaram nesses anos, a saber a questão da formação, da leitura e das condições de possibilidade de uma educação que "não seja incompatível com a abertura de um porvir novo e imprevisível, de um outro porvir que não seja resultado daquilo que já sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos" (p.21). O autor anuncia não ter nenhuma pretensão de verdade e recusa à obra algum caráter prescritivo, que ele considera o apanágio da boa pedagogia. Isso, no entanto, não o leva a abdicar da vontade de "iluminar e modificar as práticas" (p.12).

Pedagogia Profana é marcada pela tentativa de uma escrita subversiva, transgressora, irreverente, em permanente inquietude, problematizadora. Questiona os cânones da pedagogia tradicional, interpela e confronta seu caráter sacralizado, sua plenitude de certezas, favorecendo-se a ousadia, fomentando-se a aventura, a pluralidade de sentidos, conforme sugere o próprio título da obra, na qual assume o desafio de promover a "dessacralização" da Pedagogia dominante. Larrosa intenciona uma educação que escape do sonho totalitário, conservador, que se aberta para o novo e para o imprevisível.

Nesta perspectiva, Pedagogia Profana se aproxima das intencionalidades da Educação em Direitos Humanos, pois não parece que a pedagogia tradicional, dogmática, dominante, seja capaz de possibilitar as demandas da Educação em Direitos Humanos, a

qual, para prosperar, requer saberes, metodologias, linguagens outras que confrontam as concepções tradicionais. Para Larrosa (2017, p. 11):

> O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e a escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).

E sobre o perigo da manutenção do discurso pedagógico entendido como dominante, Larrosa adverte:

> Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções (2017, p. 12).

O discurso pedagógico dogmático, dominante, é ávido pelo controle da aprendizagem, portanto, é seletivo, modelador, "programa" e tutela a aprendizagem e os sujeitos da educação. A Educação em Direitos Humanos, por sua vez, ao contrário, demanda uma pedagogia libertadora, que promova a autonomia dos sujeitos para que sejam protagonistas insubordinados e que recusa qualquer processo de subjugação, inclusive no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, aproxima-se da pedagogia profana, a qual traduz um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido, portanto. O modo dogmático de pedagogização da educação é unívoco, homogeneizante, enquanto a pedagogia profana e a EDH privilegiam a "multivocidade", a "plurisignificatividade"(p. 163).

Esta abordagem conceitual além de aproximar a EDH da Pedagogia Profana, considera aquela como uma das expressões mais concretas e tangíveis desta. Ambas, a Pedagogia Profana e a EDH estão interessadas em observar as estruturas de poder dentro e fora do sistema educativo. Uma pedagogia crítica que demanda métodos de ensino em que o estudante tenha mais controle sobre sua aprendizagem. Da mesma maneira, a EDH não pode funcionar em um ambiente educativo de restrições, imposições verticais, subordinantes, rígidas e autoritárias, sem diálogo. Tanto a pedagogia profana quanto a EDH se orientam a empoderar as pessoas a serem sujeitos de direitos. Ambas implicam uma metodologia experiencial e ativa, na qual as pessoas problematizem suas realidades e enfrentem seus problemas pessoais e sociais, analisando contradições, tensões e dilemas que estão implícitos no conhecimento e na experiência diária.

Esta concepção é igualmente compartilhada por Viola (2014), o qual considera que a EDH está fundamentada em três pressupostos: formar e reforçar a emancipação e a autonomia dos educandos; enfatizar a diversidade histórica e cultural e a alteridade, bem como reconhecer, como direitos, a igualdade de oportunidades e a cidadania participativa, transformadora, não apenas informadora ou formadora, no sentido de modeladora.

Para Larrosa (p.18), "a ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes.

Por outro, levar o homem até a "conformidade" em relação a um modelo ideal do que é "ser humano" que foi fixado e assegurado de antemão". Larrosa instiga a pensar a formação sem ter uma ideia "prescrita" de seu desenvolvimento, nem um modelo normativo de sua realização, mas, antes, como um devir plural e criativo, sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam "ser plenamente humano". Para Larrosa (p.16), esta pedagogia,

> Não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos [...] faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é.

Ao sujeito de direitos consciente e ativo, a EDH, sob a inspiração da pedagogia profana, deve fomentar processos em que afirma sua alteridade:

> afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas (LARROSA, 2017, p. 21/22).

Para enfrentar tamanho desafio, a EDH não deve ser reduzida apenas a ser tema gerador de aulas isoladas, mas configurar-se como princípio orientador que fomente trocas sociais e culturais que promovam o desvelamento de estruturas de poder nas mais diversas dimensões (social, política, econômica, cultural e educacional), desenvolvendo-se e atuando desde o âmbito interno da escola, seja na sala de aula, na biblioteca, na cantina, no pátio, na sala dos professores, na diretoria, e para além da escola e do sistema de ensino, devendo pautar a organização da própria sociedade, das famílias e das políticas públicas, em todos os níveis. Carbonari (2009, p. 149), na tentativa de indicar pistas para esta pedagogia sintonizada com a EDH, explicita que deve ser uma pedagogia que seja capaz de conjugar:

> Aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências; aprimoramento da sensibilidade (artística e estética), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como congraçamento; c) capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco; d) postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para sua superação – não somente punitiva; e) disposição à corresponsabilidade solidária na garantia das condições de promoção da vida de/para todos.

Articulando-se a EDH com as instigações de Pedagogia Profana, os sujeitos de direitos assumem-se comprometidos com sua própria história, suas decisões e devem ser capazes de leituras críticas e criativas da realidade, sem neutralidades. Conforme afirma Carbonari (2009, p. 150), "a Educação em Direitos Humanos é construção de posicionamento – não subsiste neutralidade nela".

3 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

No cenário de desigualdade e exclusão social que persiste em marcar indelevelmente a sociedade brasileira evidencia-se a fragilidade da garantia dos direitos humanos. Como parte dos esforços para construção de uma sociedade mais igualitária, é fundamental que se promova um processo consistente e irreversível de Educação em Direitos Humanos (EDH) objetivando- se erradicar a intolerância, o desrespeito e a discriminação que violam a dignidade humana.

A Educação em Direitos Humanos somente poderá enfrentar os exigentes desafios de nosso tempo na medida em que consiga configurar-se como uma proposta conceitual que não se deixe aprisionar pelos insistentes preconceitos, os quais resistem em fomentar perspectivas ampliadoras da atuação crítica dos direitos humanos como fundamento ético-político de nossa sociedade.

Desta maneira, a Educação em Direitos Humanos será capaz de gerar impactos significativos tanto sobre as lógicas culturais de pensamento e ação das pessoas quanto sobre os padrões de funcionamento das instituições do Estado. Neste sentido, a Educação em Direitos Humanos deve assumir-se como um processo contextualizado, com posicionamento ético e político, sistemático e multidimensional que oriente a formação de sujeitos de direitos, especialmente em contextos de desigualdade e exclusão.

Nada obstante, 'Direitos Humanos' e 'Educação em Direitos Humanos' sejam consideradas expressões polissêmicas, enxertadas de preconceitos e conceitos, ambas traduzem a busca pela configuração de sentido à dignidade da pessoa humana. A educação em direitos humanos não é apenas um adendo pedagógico, mas configura-se, em si mesma, um direito humano, fundamental, constituindo-se em parte do direito à educação e, também, configurando- se como uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro.

Nesta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos demanda uma pedagogia crítica, inovadora, problematizadora, irreverente, solidária, dialogal, transformacional, livre e libertadora, aberta, às vezes indisciplinada, insurrecional, e porque não, alegre, talvez, profana.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa.** Coimbra: Almedina, 1987. p. 11.

BASOMBRÍO, Carlos. **Educación y ciudadanía**. La educación en derechos humanos en América Latina. Santiago: CEAAL, 1992.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro:Campus, 1992. p. 17-32

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Ministério dda Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012.

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

CARBONARI, Paulo César. **Educação em direitos humanos:** esboço de reflexão conceitual. In: **Direitos humanos no Século XXI:** cenários de tensão. BITTAR, Eduardo (org.). São Paulo: ANDHEP; Brasilia, 2009.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Los derechos humanos como produtos culturales**. Crítica del humanismo abstracto. Madri: Libros de la Catarata, 2005.

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

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**; danças, piruetas e mascaradas. 6 ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MAGENDZO, A. Formación de Professores para una educación para la Vida Democrática y el respeto a los Derechos Humanos. In: MAGENDZO, A. (Org.) **Educacíon en Derechos Humanos:** apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994. p. 47.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br. Acesso em: 18 set. 2017.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina.** Petrópolis: DP et alli, 2009.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

SIME, L. Educacion, Persona y proyecto histórico. In: MAGENDZO, A. (Org.). **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 7ª ed. rev e ampl. de acordo com a nova Constituição. São Paulo:Editora Revista dos Tribunais, 1991. p. 157.

VIOLA, Solon Annes. Educação em Direitos Humanos e sociedade: para além do liberalismo. In: RODINO, Ana Maria, *et al*. (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ediitora da UFPB, 2014.

O PROTAGONISMO JUVENIL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NOS ANOS 90: CONTEXTO PARA SENTIR, PENSAR E AGIR UMA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA DE BASE FREIRE

Alexandre Magno Tavares da Silva

1 INTRODUÇÃO

Após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e os impactos nos ambientes de atendimento não escolares de base crítica e emancipatória e de base freireana, tem-se percebido um aumento significativo do engajamento de adolescentes e jovens que, inquietos diante da situação de risco e vulnerabilidade social, vão coletivamente junto com educadoras e educadores sociais, construindo estratégias de compreensão e intervenção neste quadro. Podemos exemplificar a multiplicidade de espaços de participação popular: nos Projetos Sócio-educativos, Observatórios da Cidadania, Conselhos Municipais de Direito, Movimentos Sociais e Populares, etc.

Embora se perceba a importância dos adolescentes e jovens em seu papel ativo dentro do espaço, estes ainda não foram reconhecidos plenamente enquanto sujeitos históricos e sociais, continuando sendo excluídos das formas ativas de participação social e política[160]. Uma das razões para esta postura decorre da imagem construída sobre a infância e a juventude ao longo da história, que muitas vezes está enraizada em um olhar sociocêntrico por parte do mundo adulto. Por outro lado, há também a falta de conhecimento em torno da produção de saberes e competências desses adolescentes e jovens que nas suas experiências de vida no cotidiano social, i.e. no mundo da escola, da comunidade, da família, do trabalho, etc (SILVA, 2001, p.12-13), tecem novas formas de olhar, interpretar e agir e cujo resultado está cada vez mais fazendo parte das iniciativas de formação dos educadores e educadoras sociais.

A conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente[161] contribuiu significativamente para a reconstrução da imagem em torno das crianças, adolescentes e jovens, passando a serem vistos de Objetos (passivos) à Sujeitos Sociais (ativos), entretanto ainda se precisa trilhar um longo caminho, sobretudo no revisitar alguns paradigmas e conceitos no campo pedagógico e sociológico, para dar conta desta nova realidade. Um dos espaços que tem dado significativa contribuição para esta nova postura, são as inciativas no campo da Educação em Direitos Humanos.

Esta mudança de olhar encontra na categoria Protagonismo um elemento favorável para o entendimento e a efetivação, não apenas dos direitos fundamentais das crianças, adolescentes e jovens (que está resumido no artigo 4º do Documento [162]), mas para dar-se conta do protagonismo implícito no cotidiano sobretudo das lutas populares em suas diversas formas de manifestação. Nesse sentido, o resgate, o entendimento, a tematização em torno do adolescente e do jovem enquanto sujeitos históricos e sociais,

---

[160] „ [...] el concepto de niño es un concepto culturalmente construido y por ello mismo no es universalizable en su formación ni homogeneizable; no puede por ello ser dogmático pues es por naturaleza evolutivo y sobre- determinado por los procesos socio-culturales y económico-políticos. [...] Tenemos que reconocer que las culturas dominantes nos imponen una ideología del niño que es funcional a los proyectos sociales, económicos y políticos de la dominación“ (SCHIBOTTO 1990, p. 363s).

[161] Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que garantiu os direitos das crianças e adolescentes no Brasil

[162] É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária“ (BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

passa necessariamente pelo conhecimento e discussão em torno da presença desse protagonismo também nas lutas populares. Este protagonismo na experiência da América Latina está assentado em um tripé, sendo as bases: A Teologia da Libertação, A Pedagogia Libertadora, Os Movimentos Sociais Populares da América Latina.

Para falar sobre o protagonismo infanto-juvenil devemos ter em conta dois aspectos: As situações de exclusão social, marginalização e criminalização; As estratégias de enfrentamento por parte das classes populares.

As experiências nas quais estão inseridos estão recheadas de representações; é preciso ouví-las, possibilitar-lhes a palavra. Deixá-los falar do jeito que vivem e/ou sobrevivem, contar suas histórias, dizer como vêem o mundo, como percebem a realidade, seja na zona rural seja na urbana, apontarem as situações de exploração e como estão construindo estratégias de enfrentamento [163].

Eles e elas têm seus anseios, esperanças e projetos; e abrem pequenas „brechas/fissuras" dentro do sistema socio-político-econômico, criando elementos para que possam permanecer dentro da vida. Entre esses elementos está a inserção nos movimentos sociais populares, nos quais pouco a pouco vão criando formas de identificar seus saberes e expressões de competências, numa forma de protagonismo. Ao falar sobre esta inserção do adolescente e o jovem enquanto Sujeitos Sociais, CUSSIANOVICH (1999), aponta o protagonismo como importante categoria na história sócio-cultural da criança e destaca seus cinco elementos importantes:

> Protagonismo como um Direito Humano;
> Protagonismo como expressão de solidariedade;
> Protagonismo é independente de idade;
> Protagonismo enquanto conceito e eixo prático da participação;
> Protagonismo enquanto exercício de organização.

Aqui, quer se entender o protagonismo dos adolescentes e jovens como expressão de suas críticas sobre estrutura social criando formas e soluções para seus problemas.

Entre los factores que han permitido la emergencia de ciertas expresiones de protagonismo de los niños y adolescentes trabajadores en América Latina podemos señalar: - La irrupción de las organizaciones populares como actores sociales; el protagonismo de la mujer popular organizada en la vida cotidiána de las poblaciones; los movimientos sociales en favor de la infancia en los últimos 15 años y su impacto en la defensa de los derechos del niño; las germinales experiencias de organización de los niños trabajadores de la década de 70 como el Manthoc en Perú, etc. y el esfuerzo por acompañar estas experiencias con una reflexión teórica (MNNATSOP 1997, p. 90).

Dentro do processo da luta pela sobrevivência, adolescentes e jovens, sobretudo em países latino-americanos, vão elaborando e expressando diferentes formas de verem a si mesmos e o mundo que os cerca. Neste processo, o debate latino-americano sobre o protagonismo infanto- juvenil, balizado no pensamento pedagógico de base freireano vem ganhando gradativamente seu espaço e possui seus primeiros momentos concretos nos fins dos anos 70[164]. E que hoje se encontra em processo de solidificação enquanto categoria científica na pedagogia social crítica.

Este protagonismo possui suas raízes sobretudo no protagonismo das classes populares organizadas na América Latina e está ligado, como aludimos acima, às novas

[163]A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão" (VIGOTSKI, 1999, p. 34).

[164] Como exemplo podemos citar o Movimiento de Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos MANTHOC, do Peru, que nasceu dentro do movimento da juventude trabalhadora em 1976.

correntes pedagógicas que se concretizam: na pedagogia da Libertação; no surgimento dos movimentos sociais populares latino-americanos; na Teologia da Libertação; na organização de adolescentes e jovens trabalhadores.

Dentro desta perspectiva, surge um novo olhar em torno da adolescência e da juventude, de perceber que por exemplo, a luta pelos Direitos não é monopólio exclusivo dos adultos, que adolescentes e jovens estão a cada dia construindo a necessidade de refletirem sobre suas experiências de vida. Antes uma das grandes motivações eram as condições de trabalho, e hoje outros focos foram descobertos, como é o caso da luta pela produção cultural, políticas públicas e sociais, lazer, moradia e especialmente a luta pela defesa dos Direitos Humanos etc.

Diante do exposto vem a nossa inquietação discutir o papel desse protagonismo enquanto um dos balizamentos teórico-metodológicos na formação de educadoras, educadores e voluntários que atuam na ação sócio-educativo junto a adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social.

2 DANDO-SE CONTA DA RUA ENQUANTO ESPAÇO DE ATUAÇÃO E TEORIZAÇÃO DA PRÁTICA

Refletindo sobre a leitura do protagonismo infanto-juvenil enquanto elemento na formação dos educadores sociais e de participantes em programa de voluntariado internacional, partimos de uma das ideias do pensador da Pedagogia Libertadora, Prof. Paulo Freire (1921-1997), em torno do dar-se conta da criança, do adolescente e dos jovens como sujeitos sociais e culturais.

Nesse processo de dar-se conta, podemos destacar alguns cenários, cujos elementos e acontecimentos presentes, favorecem a discussão e análise dos adolescentes e jovens em condições de pobreza como sujeitos sociais e protagonistas. Estes cenários são de importância fundamental no processo do dar-se conta do educador e da educadora social e do voluntário em torno da experiência do protagonismo. Podemos destacar alguns cenários importantes desta trama: Nas condições de vida; Na experiência de vida junto aos educadores dentro dos Movimentos Sociais Populares;

2.1 Em suas condições de vida

Atualmente eles estão nas ruas e praças das grandes e pequenas cidades, tanto na zona rural como na urbana. Na andarilhagem pelas ruas, vão fazendo de tudo: produzem pequenos objetos, catam lixo (papel, vidros, latas etc.), vendem bombons, flores, santinhos e bugigangas, engraxam sapatos, lavam e tomam conta de automóveis em estacionamentos etc. Elas e eles se viram. Jogam futebol, brincam de esconder. Dormem na calçada, fogem da polícia. Estão nas ruas.

Nas ruas, muitas vezes dormem, trabalham, amam, roubam, comem, andam sem rumo, brincam, apanham, vivem e morrem. A rua aparece como um espaço, em que muitas vezes é possível retirar aquilo que lhes foi tirado e negado pela estrutura social. São estas cenas que podem ser vistas ao se caminhar pelas ruas tanto dos grandes centros urbanos, como também das pequenas cidades situadas nas áreas rurais, dando, assim, o sinal de que a presença de adolescentes e jovens presentes nas ruas não é mais um fenômeno característico dos grandes centros urbanos.

Entretanto, pensa-se muitas vezes que estar na rua é estar fora da casa, portanto sem laços familiares; é estar fora do mercado de trabalho. Nesse sentido, a rua sempre é pensada como um ‚estar fora'. Esta mesma lógica representa as crianças, adolescentes e

jovens. São chamados de: „pivetes, moleques, trombadinhas; cheira cola, menores de rua, marginal, malandro, meninos e meninas de rua, pibes, riesgo cien, gurises, chiquilines, callejeros, petisos, piranhas, pajeros fruteros, polilas, guambras, gamines, chinos, pelaos, chiquillos, cipotes, quinchos, güirros, bichos, patojos, chavos, pelones, palomos, etc“ (LIEBEL 1994, p. 14).

Embora a experiência nas ruas possua uma marca de extrema marginalização e criminalização, os que transitam por ela não podem ser tomados enquanto "*foras*" da realidade. Estar na rua não significa de modo algum a não existência de outros referenciais (sobretudo de família, de casa, de escola, da comunidade), muito pelo contrário, pode significar de início, no processo de aprendizagem que nela se desenrola, a busca de alternativas à precariedade desses espaços (da família, da casa e da escola). Essa aprendizagem possui muitas vezes um caráter contraditório do qual os educadores sociais e voluntários precisam estar atentos para não terem uma visão idealista e romântica da rua, como também não deixar de aproveitar os saberes que nela são produzidos e que são base para a construção de uma proposta sócio-educativa que venha a transformar a vida desses meninos e meninas (A mesma enxada que pode trazer a opressão para o trabalhador do campo, pode ser transformada em uma ferramenta de luta e transformação social).

3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E SOCIAL DO PROF. PAULO FREIRE E OS EDUCADORES SOCIAIS: POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA ALTER(N)ATIVA NO MIRAR ADOLESCENTE E O JOVEM ENQUANTO PROTAGONISTAS NA AÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA

No início dos anos 80 na América Latina e sobretudo no Brasil, eram poucas as oportunidades ou reflexões que pudessem ajudar os educadores sociais a refletirem suas práticas e construírem uma proposta educativa centrada na necessidade dos educandos e educandas. Foi aí que em meados de 1983, Paulo Freire se encontrava com Educadores e Educadoras Sociais que atuam no atendimento a crianças e adolescentes em situação de pobreza no Brasil; o momento era o de refletir e construir com o educador (que tanto influenciou as propostas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente), novas possibilidades de enfrentamento da situação de marginalização na qual as crianças, adolescentes e jovens se encontravam. Naquela ocasião ele chamava atenção para a construção de uma nova postura educativa dos educadores e educadoras sociais no trabalho junto as crianças, adolescentes e jovens que pouco a pouco se descobriam enquanto sujeitos sociais e protagonistas na ação sócio-educativa.

A partir daquele momento, educadores/as embarcavam num processo de elaboração/criação constante de suas vidas, de suas práticas; vendo e revendo, fazendo e refazendo princípios educativos voltados a um atendimento não paternalista, mas sobretudo libertador. Esse processo procura tomar como ponto de partida o Pensar a Prática do cotidiano tanto nas situações de Rua, como dentro dos Projetos Sócio-Comunitários. Nesta convivência, educadores e educadoras iam construindo condições para efetivar situações grupais autênticas em que se pudessem captar as expectativas, histórias de vida, valores etc., através da real participação da Meninada[165].

[165]Como ilustração tem-se os vários seminários organizados em várias regiões do Brasil por vários educadores e coordenadores de projetos sócio-comunitários. Surgia também o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, e aqui no agreste pernambucano o MACA, Movimento de Apoio às Crianças e Adolescentes, cuja atividade principal era a de realizar um intercâmbio entre educadores e educadoras, no qual as experiências cotidianas do atendimento eram pensadas com o apoio

Passados trinta e cinco anos, (1983-2018) a participação ativa dos adolescentes e jovens no processo sócio-educativo vem se tornando um elemento presente e que vem colaborando, levantando novos olhares em torno da formação do/a educador/a social, e dos voluntários, no sentido de perceberem a necessidade de se identificarem com as necessidades dos adolescentes e jovens, sem perder sua individualidade, buscarem com eles e elas as propostas para suas inquietações do ‚existir no mundo', fazendo a história com as crianças, os adolescentes e os jovens.

Necessário se torna o educador e a educadora perceberem que a *Rua* não é só medo e também não é só brincadeira. As crianças, adolescentes e jovens, efetivamente, tem de se virar', aprender a se ‚safar' e a se ‚sustentar'. Conquistar o ponto de venda, travar relações amigáveis ou não, com outras crianças (e mesmo com adultos) que com ela disputam o espaço, se inserir ou não em atividades ilícitas, lidar com a pressão dos órgãos repressivos, lidar com a identidade marginal criada, que ela sente no olhar das pessoas. Por outro lado, na sociedade capitalista industrial, a rua deixa de ser um lugar comum, espaço geral de sociabilidade para se restringir a um espaço monofuncional destinado a circulação. O espaço de socialização livre da rua é substituído pelo das instituições, sobretudo, da escola.

3.1 Procurando se dar conta da cotidianidade de vida nas ruas

Para enfrentar este espaço resta sobretudo aos adolescentes e jovens desenvolverem estratégias de sobrevivência e intervenção no mundo. Como destacou Paulo Freire em sua conversa com os educadores e educadoras sociais,

> Quem vive sob o ataque generalizado, metido num terreno como esse, ou inventa manhas de defesa, entre elas a da „insensibilidade", ou não sobrevive. Para sobreviver tem que robustecer a pele, a mente, a emocionalidade. É preciso, então entender o jogo de manhas fundamentais, que são as expressões das resistências, que as crianças têm que criar para poderem sobreviver enquanto presenças no mundo. (FREIRE, 1985, p. 20).

É preciso, sobretudo entender a cotidianidade da rua, a cotidianidade do perambular dessas crianças, adolescentes e jovens. Os autores alemães Manfred Liebel e Uwe von Dücker (acadêmicos militantes na causa da criança e do adolescente, sobretudo em países da América Central e Latina), apontam significativas contribuições para analisar e discutir a rua enquanto espaço que possibilita a geração de propostas educativas que tomam as crianças e adolescentes como atores sociais. No caso de Uwe von Dücker (1996), ele destaca que o importante é que as crianças e adolescentes se tornem totais participantes na construção de sua nova vida. Se queremos tirá-los das ruas é preciso que elas participem ativamente no desenrolar desse processo.

Enquanto as condições sócio-econômica da sociedade não mudarem essencialmente, a construção de uma proposta de trabalho social precisa ter como ponto de partida a vida real, das condições dadas, dos saberes instituídos pelo grupo, e a proposta pode ser orientada nas seguintes teses: (a) a criança, o adolescente e o jovem

de leituras no campo da educação particular. Educadores partilhavam e aprofundavam as experiências no campo da educação artística, da escolarização, da horticultura e criação de pequenos animais, da orientação e iniciação profissional,etc. Os encontros ocorriam dentro dos projetos sócio-comunitários o que dava oportunidade aos educadores em pensar em uma prática concretamente vivenciada.

devem aprender a sobreviver de forma humana no espaço da rua, (b) o adulto precisa estar junto e assumir seu papel de acompanhante e animador, (c) o adulto deve entender a experiência de vida das crianças, adolescentes e jovens nas ruas, (d) o adulto deve estar preparado para aprender com as crianças, os adolescentes e jovens e por último (e) a criança, o adolescente e o jovem precisam participar plena e ativamente na construção de suas vidas.

3.2 Não escrever sobre pedagogia mas fazer pedagogias: o lugar da Pedagogia Social Crítica

Nesse sentido, para os educadores, educadoras, voluntários e voluntárias sociais, o entendimento da dinâmica da rua é fundamental. Destaca-se aqui a necessidade de problematizar o cotidiano desta meninada nas ruas. Sobre este aspecto, Paulo Freire destaca que:

> A ação de educar tem necessariamente um ponto de partida que é o de ter a compreensão da criança, do adolescente e do jovem em sua própria cotidianidade, enquanto uma certa classe social, seus valores, aspirações, medos, etc. [...] é importante que se compreenda, por exemplo, o que é que se está dando dentro desta cotidianidade (FREIRE, 1985, p. 20).

Dentro desta mesma reflexão, é possível problematizar e tematizar a rua tomando-a como ponto de partida e não de chegada, enquanto espaço onde é possível construir uma proposta pedagógica, a chamada Pedagogia Social Crítica, que nasce do processo da Pedagogia Libertadora e de um entendimento da andarilhagem dos adolescentes e jovens pelas ruas, e as estratégias encontradas por eles para enfrentar a situação de marginalidade. Um dos princípios básicos para isso, como aponta DÜCKER (1996), é o adolescente e o jovem problematizarem, tematizarem a vivência nas ruas. Eles devem refletir a própria experiência de vida e aprender a formular possibilidades de intervenção, com o apoio e presença dos educadores nas ruas.

A partir dos aspectos já colocados, consideramos que o entendimento por parte dos educadores, educadoras e voluntários sociais, de que o trabalho educativo a ser feito com as crianças, adolescentes e jovens é de caráter político, ideológico e pedagógico. Isto torna-se condição fundamental para que os mesmos percebam que a problemática das crianças, adolescentes e jovens marginalizados não pode ficar apenas resumida a uma ocupação de trabalho produtivo, uma formação profissional, uma atividade de atendimento, escolarização, que muitas vezes pode significar um paternalismo, assistencialismo, sem haver uma reflexão em torno dos acontecimentos do cotidiano. Por detrás da vida de sofrimento e miséria em que vivem as crianças e adolescentes marginalizados, existe um mundo que gera certos valores, certas crenças, certos fazeres, e a própria forma como essas crianças e esses adolescentes elaboram os instrumentos de sobrevivência.

Por estarem nas ruas, becos e praças cometendo as mais diversas ‚trelas', os adolescentes e jovens em situação de pobreza, estão em um mundo que não é o mundo do educador, e inevitavelmente, há um choque que leva o educador a se colocar numa postura de querer converter o mundo dos meninos e meninas de rua sem antes haver um processo reflexivo e crítico. Para Paulo Freire, „quando se pensa em converter o outro é porque temos um ponto de partida, que é o seguinte: onde se está é melhor, o que a gente é, é melhor, senão não haveria porque converter o outro" (FREIRE, 1985, p. 12).

No trabalho sócio educativo dentro de projetos sócio-comunitários, os educadores,

educadoras e voluntários devem colaborar no sentido dos adolescentes e jovens chegarem "a entender, em termos críticos, a razão de ser de sua luta; precisam entender a sua andarilhagem pelas ruas das cidades, [...] só mudam quando se assumem na vida em que vivem. Quer dizer, não mudam definitivamente, mas se preparam para mudar" (ibid.).

Ainda segundo Freire, esta tarefa, para o educador enquanto facilitador do processo educativo, não é fácil, pois

> Demanda sensibilidade social e histórica (...) ao lado do entendimento cientificamente rigoroso da realidade que ensina ao educador a compreender certas formas de comportamento de pura rebeldia ou de outro fatalismo entre os oprimidos para, com eles, tentar a sua superação (...) pois o nosso amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente (ibid., p. 13).

3.3 Os(as) educadores(as) e voluntários(as) indo para além da cotidianidade

O compreender a cotidianidade não é um simples conversar com os educandos sobre as atividades desenvolvidas, mas especialmente dar-se conta do educando, ‚o ir além dele'. O perguntar-se quem é esse adolescente e jovem e o que isto significa para o educadora, para o educador, para a voluntária e voluntários. Para Freire, nesse momento, a mente da meninada muda de atitude, muda de postura, muda de posição com relação ao comportamento da mente no normal, no cotidiano. Quer dizer, a mente se enquadra numa posição de quem quer conhecer.

Nesse sentido, é preciso imergir no cotidiano do educando (do adolescente e jovem, que está diante do educador confeccionando um objeto, realizando uma atividade deescolarização, horta, arte, lazer, esporte, etc). Entretanto, jamais poderemos ficar nele. Devemos mergulhar no mundo cotidiano para sair dele com a meninada, numa compreensão destes enquanto participantes de uma classe social, com seus valores, aspirações, medos etc. Acreditamos, portanto, que todos esses elementos devem estar presentes nos princípios que orientam uma proposta formativa para educadores, educadoras sociais e voluntários sociais.

4 CONCLUSÃO

Resta agora, tentar perceber, na prática histórica de projetos de atendimento sócio- comunitário, a aplicabilidade destes elementos pensados por Paulo Freire e por outros pensadores, comprometidos com a elaboração de uma prática educativa direcionada à transformação da realidade com os oprimidos. E sobretudo sentir, pensar e agir uma Pedagogia Social Crítica que emerge processo educativo.

Sabe-se, contudo, como Paulo Freire, que as práticas libertadoras estão sujeitas a limites, e é a própria experiência que ensina, pois „muitas vezes se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Há limites econômicos, limites ideológicos, sociais, limites históricos" (FREIRE, 1985, p. 22).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Was ist Protagonismus? In: LIEBEL, Manfred; OVERWIEN, Bernd / RECKNAGEL, Albert (Orgs.): **Was Kinder könn(t)en – Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern**. Frankfurt. OKO Verlag. 1999 p. 39-53.

DEWES, Jürgen / HOLM, Karin (Orgs.). **Neue Methoden der Arbeit mit Armen. Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder**. Frankfurt. IKO Verlag. 1996

DÜCKER, Uwer von. **In extremer Armut, in extremem Reichtum und auf der Straße lebende und arbeitende Kinder bei Entwicklung eigenständiger Kulturmerkmale**. In: DEWES / HOLM (1996), Frankfurt, IKO Verlag. 1996. p. 53

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra. 1985

KRAMER, Sonia / LEITE, Isabel (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. São Paulo. Papirus. 2001

LIEBEL, Manfred. **Mala Onda – Wir wollen nicht überleben, sondern leben**. Frankfurt. IKO Verlag. 1990

LIEBEL, Manfred. **Wir sind die Gegenwart. Kinderarbeit und Kinderbewegung in Lateinamerika.** Frankfurt**.** IKO Verlag 1994

LIEBEL, Manfred. **Kinderbewegungen in Lateinamerika**. In: DEWES / HOLM. Frankfurt. IKO Verlag. 1996 p. 78

MNNATSOP. **Ninos trabajadores y protagonismo de la infancia**. Lima. 1997

SADER, Emir. Democracia é coisa de gente grande? In: SADER, Emir et alii: **Fogo no pavilhão, uma proposta de liberdade para o menor.** São Paulo. Brasiliense. 1987

SCHIBOTTO, Giangi. **Niños Trabajadores** – Construyendo una identidad. Lima. IKO Verlag. 1990.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da. A Experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza no cotidiano social: ser protagonistas? In: **Revista Interfaces de Saberes,** 2000 p. 11-28.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1990.

ESCOLA, FAMÍLIA, COMUNIDADE E SEGURANÇA CIDADÃ: TRABALHANDO NOVAS METODOLOGIAS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Jailton Ferreira da Silva
Amanda Ferreira da Silva
Jailma Monteiro da Silva

1. INTRODUÇÃO

A sociedade nesta última década tem demonstrado grandes desencontros familiares, na escola e comunidade. Com o avanço dos conflitos, a violência vem se apresentando com maior visibilidade. Profissionais da educação vêm buscando construir coletivamente conhencimentos voltados para estas temáticas, assim como novas práticas metodológicas no ambiente educacional contribuindo na redução dos conflitos entre crianças, adolescentes e familiares.

O Projeto Escola, Família, Comunidade e Segurança Cidadã: Trabalhando Novas Metodologias na Mediação de Conflito vislumbrou unir ações em rede, escola, órgãos de proteção à criança e família, a segurança pública na busca de soluções para transformações de situações do cotidiano que gera conflitos em um ambiente de paz e construção de conhecimentos.

O trabalho objetivou proporcionar entre os conflitos e violações de direitos existentes na escola, família e comunidade, ações mediadoras que contribuísse para melhor qualidade de vida do público participante das escolas parceiras e instituição social através de: formação para equipe, disseminação e socialização entre os educadores e ações com os educandos, famílias e comunidade.

Para fins desta pesquisa foi necessário o aprofundamento teórico com Aurelio (2002), Santos (1999), Cortella (2014), Almeida (2001), Barbosa (2006), Ortega, (2002), Escudero (1992), Muller (1995), Galtung (2006), Jares (2002), Brasil (1988), Fachin (2011) Souza (2005), Gil (2002), Guimarães (2012) e Mattar (1994), unindo à teoria a realidade e assim levando ao entendimento de atuação da prática.

Os procedimentos metodológicos utilizados no projeto partiram de um questionário aplicado na escola, família e comunidade buscando saber o que estes enfrentam no seu cotidiano. A partir do diagnóstico foi criado um cronograma de atividades na escola, na família, com os profissionais e na comunidade buscando contribuir na mediação de conflitos por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e quantitativo.

A descrição partiu dos conhecimentos sobre conceitos de conflitos e como pode ser trabalhado no âmbito familiar, educacional e comunitário. O papel da escola na mediação de conflito, a Família e legislação, outro campo metodológico utilizado no decorrer dos trabalhos foi à realização do diagnóstico e seus descritores de resultados que demonstraram as necessidades dos grupos pesquisados.

Enfim, as considerações finais traçando a demonstração dos resultados, das dificuldades para execução das ações e os encaminhamentos que foram traçados a partir da conclusão do projeto.

2 CONCEITUANDO CONFLITO

Segundo Aurelio (2002), a concepção de conflito aponta-o como alteração, desordem, pendência, choque, embate, luta oposição ou disputa. Tudo isto sendo possível a partir de um diálogo e resolução imediata da situação. Essa concepção de conflito expõe uma alteração no cotidiano humano que pode ser elemento de reflexão para vida humana ou transformação da vida em grupo que pode desencandear em situação mais grave. Santos (1999) pensa que:

> Situações como desgraça, má-sorte, coisa berrante, como disfunção, patologia. A partir dessa compreensão, o conflito passa a ser algo que precisa ser evitado, que não é desejável e que é mau. Outra forma de entender o conflito é confundi-lo com violência, como se houvesse, entre eles, uma relação intrínseca. Esse entendimento é muito comum e requer esforço por parte dos educadores e até mesmo dos educadores da paz para atentar esta forma de entender. Como pode a paz conviver com o conflito? (SANTOS, 1999, p. 09).

A autora (1999) ainda destaca, que "a visão negativa do conflito é utilizar adjetivos de forma pejorativa, como, por exemplo, rotular uma pessoa, um estudante, um educador, de 'conflitivo', sem buscar entender os motivos pelos quais os sujeitos manifestam as suas opiniões contrárias".

Outro pensamento sobre conflito é que este possa ser inerente a convivência humana. Segundo Cortella (2014), em todos os espaços onde existem pessoas devem existir conflitos. Este pode ser considerado positivo quando seu intuito é levar a melhoria da condição de vida humana buscando novas mudanças que possa tornar-se positiva dentro de um relacionamneto grupal.

Fazendo um pararalelo sobre o que Fala Cortella (2014) e Santos (1999) existem varios níveis de conflitos e pode-se destacar entre eles: pessoais, sociais, políticos e internacionais e para cada um destes deve ser criado estrategias diferenciadas para resuloção da situação seja na escola, na familia ou na comunidade.

2.1 Conceituando mediação de conflitos

Para compreender melhor a conceituação de mediação de conflitos pode observar a significação de palavras seguindo o olhar de alguns teóricos como: resolução de conflitos, acordo, comunicação e transformação essas palavras levam a um sentido maior a convivência de pessoas que em seu cotidiano precisam se comunicar, se relacionar um ao outro.

Para Almeida (2002, p. 46):

> A mediação é um processo orientado a conferir às pessoas nele envolvidas, a autoria de suas próprias decisões, convidando-as à reflexão e ampliando alternativas. É um processo não adversarial dirigido à desconstrução dos impasses que imobilizam a negociação, transformando um contexto de confronto em contexto colaborativo. É um processo confidencial e voluntário no qual um terceiro imparcial facilita a negociação entre duas ou mais partes onde um acordo mutuamente aceitável pode ser um dos desfechos possíveis.

Percebe-se que na mediação, o sujeito pode conciliar situações onde o diálogo e a negociação pode fazer o diferencial na vida de pessoas que não conseguem viver no coletivo e aceitar a diferença um do outro. Para Almeida (2001), o processo de mediação é bastante complexo e por isto usa as palavras: acordo, comunicação e transformação, devido nem sempre ser fácil à resolução.

Para Barbosa (2006, p. 45) "a definição de mediação também se enquadra como espaço de criatividade pessoal e social, um acesso à cidadania. A mediação encontra-se num plano que aproxima, sem confundir, e distingue, sem separar".

A mediação é uma ferramenta eficiente e que pode ser utilizada no ambiente educacional, sobretudo nas situações de conflitos simples do dia a dia. "A mediação é uma" reunião entre o facilitador ou mediador e as partes envolvidas, visando ao restabelecimento do diálogo, ela permite a solução de conflitos rotineiros através do diálogo e da compreensão e busca a construção de soluções a partir das necessidades dos envolvidos. É uma reunião restaurativa simplificada e o mediador pode ser qualquer pessoa. Atualmente as escolas têm usado muito alunos como mediadores, também chamado de "mediadores de pares", "mediadores jovens" ou "mediadores mirins" (BRASIL, 2014, p.37).

Contudo, a mediação busca a solução do cotidiano de qualquer grupo o que chama também de reunião restaurativa onde qualquer pessoa pode contribuir com a situação acontecida (BRASIL, 2014).

Ao término das sessões de mediação, espera-se que os envolvidos encontrem alternativas mutuamente viáveis para solucionar o conflito, criando assim, um pacto de convivência, se não amigável, respeitoso. Portanto, o objetivo da mediação não é construir amizades, mas contribuir para melhores relações interpessoais, melhorando a qualidade da convivência no ambiente escolar. Em relação ao fechamento das sessões de mediação Ortega (2002) afirma que:

> Nas sessões finais, é preciso ajudar os protagonistas a assumir o êxito do processo como uma conquista de suas novas atitudes e comportamentos, ou a compreender que necessitam ir pensando em outras fórmulas de enfrentar seus problemas, caso as relações interpessoais, pelas condições em vivem, não possam ser evitadas (p.165).

Ao final, a mediação serve como caminho para construir relações interpessoais onde pode trazer qualidade de vida para os grupos e suas convivências, assim levando todos a comportamentos e atitudes no cotidiano familiar, escolar e comunitário.

2.2 O papel da escola na mediação de conflito

O ambiente escolar deve ser considerado um lugar onde a alegria, o prazer, o conhecimento e a descoberta sejam o meio para satisfação das necesidades de todos os que ali convivem. Todo espaço que convive diferentes pessoas é um lugar diferenciado e que deve ser respeitado cada indivíduo dentre suas pecularidade e faixa etária de idade.

Para Jares (2002), na escola o entendimento de conflitos vem ancorado como opções ideológica e tecnocrática que precisa ser corrigida antes que este se torne um ploblema, seja na sala de aula ou na equipe de trabalho.

De acordo com Jares (2002), a escola é um espaço de convivência e presença humana e, portanto deve ter um significado e que sempre aparecerão conflitos a serem percebidos por todos. Ele ainda defende que, seja na família ou na sociedade, a escola

apresenta sua referência conceitual de conflito, presente na ideologia de entendimento não desejável, mas que às vezes são confundidos com a violência e que deve ser corrigido e evitado para não pertubar a ordem social existente no ambiente escolar.

Partindo deste pensamento, a escola pode ser pensada como algo fora da dinâmica de conflitos. Esta concepção é um elemento necessário para desenvolver o ambiente escolar. Escudero (1992), diz que o conflito na escola tem um valor maior, pois serve de base para a crítica pedagógica, e assim pode gerar debate e articular práticas educativas libertadoras.

Segundo Jares (2002), toda escola vive os mais diversos conflitos seja entre os educadores, educandos, pais, e demais profissionais da educação. Por sua vez, o mesmo descreve que "não é possível ignorar o conflito, nem se organizar para aprender com ele". O homem em si vive este conflito permanente, porque cada pessoa tem uma personalidade e um jeito diferente de viver. É o que chamamos de diversidade. Para Muller (1995) o diferente é:

> O outro é aquele cujos desejos se opõem aos meus, cujos interesses chocam com os meus, cujas ambições se erguem contra as minhas, cujos projetos contrariam os meus, cuja liberdade ameaça a minha, cujos direitos usurpam os meus (MULLER, 1995, p 16).

Para Muller (1995), conflito existente entre o ser humano representa uma atitude de hospitalidade ou hostilidade. Todo ser humano tem dentro de si as duas atitudes, e isto depende do momento em que esteja vivendo e das pessoas com quem esteja convivendo.

Outro meio para trabalhar os diferentes conflitos existentes na escola é saber ser ponderado. Para Galtung (2006), precisamos praticar diversos tipos de metodologia para poder regular e conduzir, os conflitos existentes a resultados produtivos, seja na escola, família ou comunidade.

Percebe-se que os resultados produtivos só será possível se existir estratégias positivas. Segundo Jares (2002), o conflito é um desafio e só existe porque há incompatibilidade de ideias, seja no intelectual ou no afetivo.

Em 2014, o Ministério Público Federal lançou um subsídio onde foram descritos que:

> Os conflitos fazem parte da natureza humana e, simples ou graves, devem ser vistos como oportunidades de mudanças e de crescimento. Os conflitos estão muito presentes nas escolas, que são espaços privilegiados para a disseminação de valores e construção da cidadania. Por isso, a comunidade escolar precisa conhecer ferramentas, estratégias e habilidades que possibilitem o seu gerenciamento pacífico (BRASIL, 2014, p. 16).

Pode afirmar que a escola tem um papel essencial de atuação na Rede Protetiva. Sendo um espaço privilegiado para se detectar situações de violência, vulnerabilidades ou perigos envolvendo crianças e adolescentes. Dentro da escola, pode-se realizar a imediata atenção ao caso e os encaminhamentos necessários, cumprindo a ideia de "intervenção precoce" (BRASIL, 1990).

Firma-se então, que diante do exposto, a escola deve ser um espaço onde pode contrbuir para o trabalho na mediação dos conflitos existentes seja no seu espaço de vivência, seja os conflitos trazidos de fora para dentro das unidades de ensino.

2.3 Família e legislação

"A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado"(Declaração Universal dos Direitos do Homem, Art.º 16, al. 3, 1948, citado por Leandro, 2001, p.15)

O termo família é derivado do latim *famulus*, que significa "escravo doméstico". Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao ser introduzido à agricultura e também escravidão legalizada (FERREIRA, 1986).

Segundo a Constituição Federal do Brasil de 1988, a família é a base macro da sociedade onde formas de viver, valores sociais a partir da valorização humana, assim com a prioridade as crianças e adolescentes com absoluta igualdade e dignidade, enquanto pessoa humana.

Com este sentido de absoluta prioridade humana, Fachin (2011) afirma que:

> O grande número de famílias não matrimonializadas, oriundas de uniões estáveis, ao lado de famílias monoparentais, denota a abertura de possibilidades às pessoas, para além de um único modelo de família.

Com isto, devemos afirmar que a família hoje, tem suas pecularidades e valores diferenciados e que deve ser respeitada, seja ela como for e como queira ser diante da sociedade.

Outro ponto forte diante da família é o avanço da mulher como conquista no mercado de trabalho e a luta da igualdade de direitos iguais. Nessa perspectiva, pode evidenciar o que nos ensina (SOUZA apud, DIAS, 2005, p. 39):

> Agora o que identifica a família não é nem a celebração do casamento nem a diferença de sexo do par ou envolvimento de caráter sexual. O elemento distintivo da família, que a coloca sob o manto da juridicidade, é a presença de um vínculo afetivo a unir as pessoas com identidade de projetos de vida e propósitos comuns, gerando comprometimento mútuo. Cada vez mais, a idéia de família se afasta da estrutura do casamento (SOUZA apud DIAS, 2005, p. 39).

E, assim será o pensamento de que todos os dias são construídos diferentes núcleos familiares onde existe respeito, amor, liberdade e dignidade. Preceito do que deve ser a composição de família, onde o ambiente seja espaço de educação para vida.

3 NOVAS METODOLOGIAS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: NA ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Para a concretização desde artigo, se fez necessário à realização de uma pesquisa exploratória e descritiva como meio para se chegar ao objetivo que o grupo esperava atingir. Para Gil (2002) a pesquisa exploratória deve ser feita por meio de levantamentos de dados bibliográficos e possíveis entrevistas com profissionais e o público a ser envolvidos. Enquanto a pesquisa descritiva, possibilita a descrição de características próprias da população estudada. Nesse caso, um dos instrumentos que pode servir de base é o questionário para identificação dessas características.

As atividades realizadas foram: formação com os profissionais das instituições envolvidas, oficinas pedagógicas com os educadores que atuam direto com as crianças e

adolescentes, conteúdos teóricos, bate papo temático, gincana temática, intercâmbio de protagonismo, seminário juvenil, visitas em espaços de defesa e proteção dos direitos e envolvimento da Rede de Proteção direta nas atividades.

Portanto, para a realização deste, contou-se com profissionais da Rede de Proteção de atendimento, educadores, coordenadores, e gestores, mais também de, estagiários e outras instituições que trabalham na defesa dos direitos violados de crianças e adolescentes.

3.1 Realização do diagnóstico e seus descritores de resultados

De acordo com Guimarães (2012) uma amostragem não probabilística, "é aquela em que o acesso à população tem limitações, ou os recursos são limitados". Estas foram à aleatória, sistemática, estratificada, por conglomerado e de conveniência.

O questionário usado pode contar com questões abertas e fechadas, em que as temáticas principais utilizadas foram à violência e os conflitos na família, escola e comunidade. A análise de dados foi tabulada e descrita em gráficos por amostragem geral sendo criança, adolescente, família e profissionais da educação e da rede de proteção da infância e adolescência.

Para Mattar (1994), um questionário deve ter perguntas abertas e fechadas, própria e de fácil compreensão ao público participante, onde se sinta à vontade para responder. Sendo assim, respondeu ao questionário um quantitativo de 59 crianças e adolescentes com idades entre 06 a 18 anos, de diversas escolas e participantes da Associação Comunitária Nova Vida (ACNV).

As perguntas utilizadas serviram como norte do processo de formação e foram as seguintes: Como se sentem na escola, família, comunidade e na ACNV? Já sofreram algum tipo de violência? Que tipo de metodologia eles queriam que fosse trabalhada?

3.2 Escola

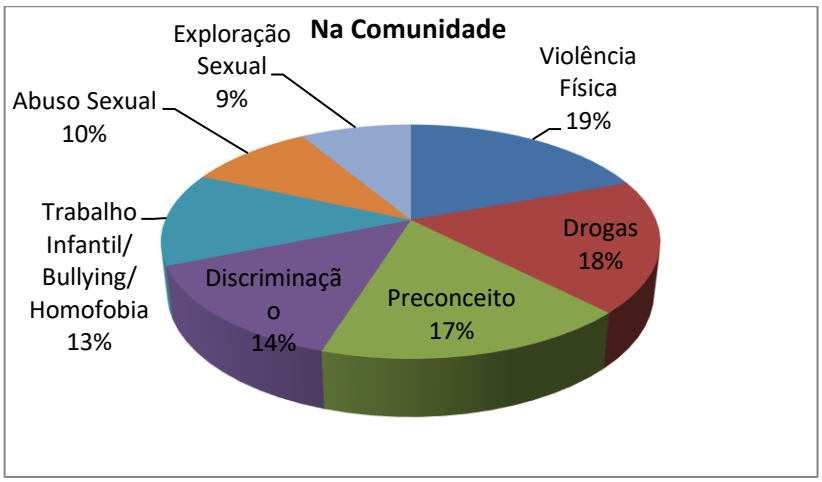
Em relação a categoria "família", as respostas foram as mais variadas possíveis. Responderam que se sentem bem na escola, que o ensino é bom, que lá eles podem brincar que há respeito, tem amigos e sentem acolhidos. Em relação a pergunta: "como se sentem no ambiente escolar", alguns responderam de maneira negativa: "que a escola é chata"; "há agressividade por parte dos alunos e professores"; "que há professores ruins"; "que tem violência física e verbal"; e que "presencia falta de respeito e bullying".

3.3 Comunidade

Os resultados mais alarmantes foram às respostas como eles se sentem na comunidade? Muitos responderem que se sentem bem onde vivem, porém a maioria respondeu o contrário. Que em sua comunidade existe muita agressividade, violência física e verbal, que pessoas possuem porte de arma de fogo, há uso de bebidas alcoólicas, uso frequente de drogas, e abuso sexual.

Observou-se uma grande variedade de respostas, tais como: "sentem bem onde vivem; existe muita agressividade; violência física e verbal; que pessoas não possuem porte de arma de fogo; há uso de bebidas alcoólicas; uso frequente de drogas; e abuso sexual".

Gráfico 1



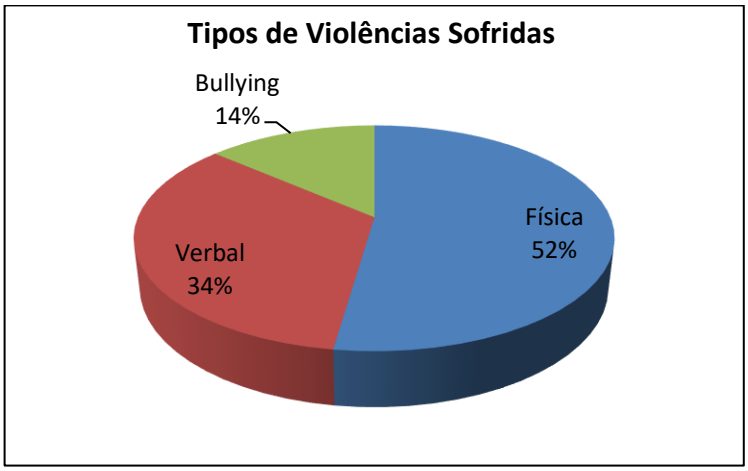
Fonte: Dados do projeto escola, família, comunidade e segurança cidadã: trabalhando novas metodologias na mediação de conflitos 2014/2015.

O resultado observado na pesquisa é bastante alarmante, pois, nos mostra que a maioria dessas crianças e adolescentes vive em ambientes com diversos tipos de violências e são vulneráveis a vários tipos de violências e violações de direitos.

A partir da análise das respostas, observa-se que as crianças entre 06 e 10 anos gostam de ir à escola porque lá eles podem brincar e aprender a ler. Enquanto os adolescentes entre 12 e 18 anos, gostam da escola, pois lá eles têm amigos e conversam com esses amigos.

Após esta breve pesquisa sobre estes tipos de ambiente, os educandos foram questionados se já sofreram algum tipo de violência: 20,65% dos educandos responderam que sim, e 14,16% responderam que não. Os tipos de violências mais frequentes foram:

Grafico 2

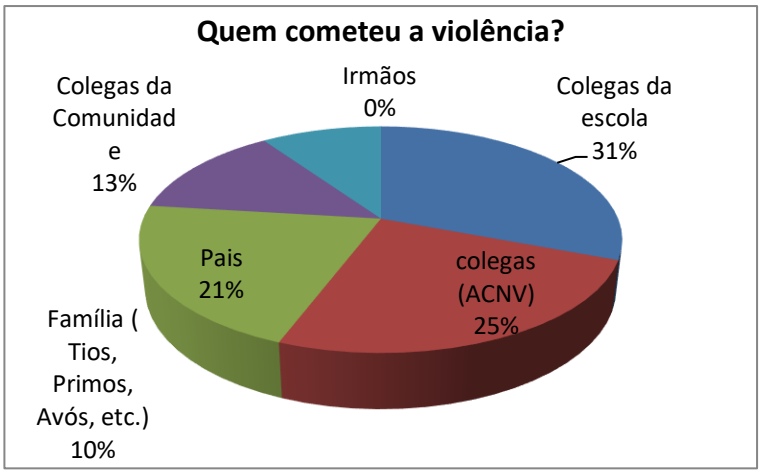


Fonte: Dados do projeto escola, família, comunidade e segurança cidadã: trabalhando novas metodologias na mediação de conflitos 2014/2015.

Na mesma pergunta, havia outra para melhor identificação de quais ambientes e pessoas praticavam a violência com os educandos.

O que ficou evidente foi à contradição entre o que os educandos responderam e o que suas famílias responderam. Foi constatado que mesmo as famílias negando, os educandos afirmaram que existem casos de violência intrafamiliar ocorrendo. E que são cometidas por seus próprios pais ou parentes próximos.

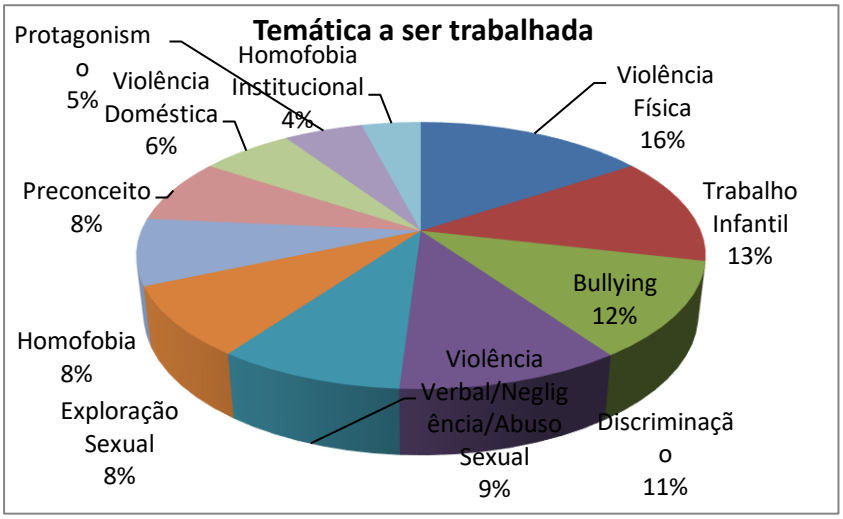
Grafico 3



Fonte: Dados do projeto escola, família, comunidade e segurança cidadã: trabalhando novas metodologias na mediação de conflitos 2014/2015.

Quando perguntados qual temática gostariam que a instituição trabalhasse os educandos responderam:

Gráfico 4



Fonte: Dados do projeto escola, família, comunidade e segurança cidadã: trabalhando novas metodologias na mediação de conflitos 2014/2015.

Como é possível notar no gráfico acima, as temáticas escolhidas para serem trabalhadas foram às violências sofridas no cotidiano dessas crianças e adolescentes. Há certa urgência em trabalhar este tema na instituição e o projeto ESCOLA, FAMÍLIA, COMUNIDADE E SEGURANÇA CIDADÃ: Trabalhando novas metodologias na mediação de conflitos contribuindo positivamente para que estes tipos de violências diminuam gradativamente de acordo com as atividades propostas e realizadas.

Havia necessidade por parte dos adolescentes que a maneira de ensino se diversificasse. Na pesquisa, também foi perguntado que tipo de metodologia eles queriam que fosse trabalhada e 95% responderam que passeio nos espaços de defesa e proteção da criança e adolescente.

Com as novas mudanças no espaço escolar, os professores tem que diversificar suas metodologias pedagógicas para que o público envolvido interaja e participe ativamente do processo ensino/aprendizagem. Estas metodologias são exatamente o que

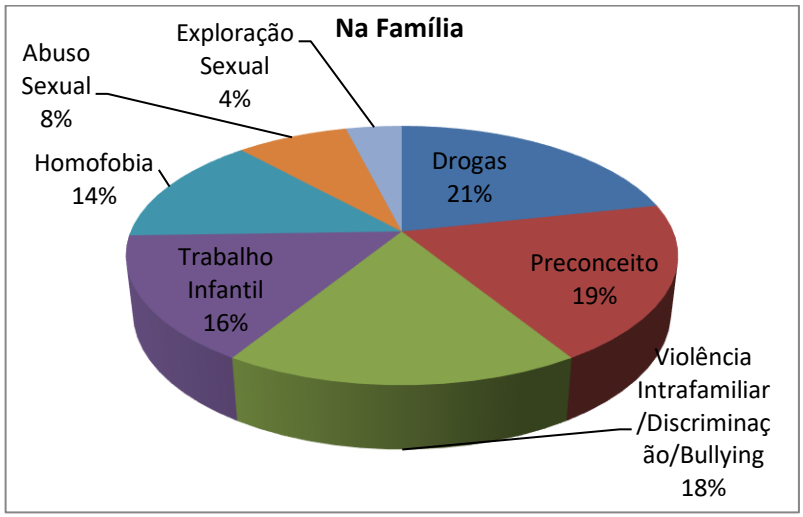
se propõe a trabalhar. Pretendendo fazer deste novo aprendizado uma maneira prazerosa de adquirir novos conhecimentos.

3.4 Família

O presente questionário foi aplicado junto a 27 famílias atendidas pela ACNV. Os entrevistados foram mulheres e homens que cursaram entre o 2º ano do ensino fundamental I até 3º ano Médio, também foram entrevistadas pessoas que nunca frequentaram a escola. Foram realizadas quatro perguntas e a primeira continha três subitens relacionados aos tipos de violências que as famílias visualizavam nestes três ambientes: escola, família e comunidade. 98% dos educandos responderam que se sentem bem no ambiente familiar, que são respeitados, ganham presentes, que são legais e se sentem amados, 2% responderam que em sua família existe agressividade e que às vezes não se sentem bem em casa.

Durante a pesquisa as famílias foram questionadas sobre que tipo de violência eles acreditam que existem no ambiente escolar. Os resultados foram alarmantes, pois, quase 100% das famílias apontaram que na escola existem todos os tipos de violência desde a violência física até abuso sexual.

Gráfico 5



Fonte: Dados do projeto escola, família, comunidade e segurança cidadã: trabalhando novas metodologias na mediação de conflitos 2014/2015.

O que se observa a partir desta pesquisa é que a família diz que o maior causador de violência para seu filho é a escola, na maioria das famílias foram respondidos que não existem nenhum tipo de violência no âmbito familiar, às poucas famílias que responderem sim a algum tipo de violência, responderam com receio de contar seus problemas familiares a pessoas da escola. O projeto pretende trazer tanto a família quanto a comunidade para o ambiente escolar e, através do diálogo procurar identificar situações de violências e vulnerabilidades.

3.5 Educandos

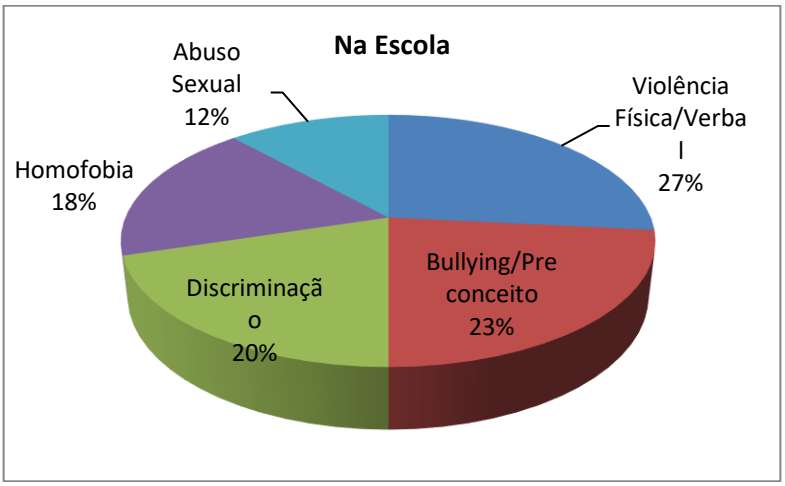
O questionário foi realizado com 59 crianças e adolescentes com idades entre 06 à 18 anos em diversas escolas. A primeira pergunta a este público foi como eles se sentem nos seguintes espaços: família, escola, instituição (ACNV) e comunidade. As respostas foram diversas.

Escola: Ao serem questionados como se sentem na escola, a maior parte dos educandos responderam: "que se sentem bem na escola, que o ensino é bom, que lá eles podem brincar, que há respeito, tem amigos e sentem acolhidos. Outros responderam como se sentem no ambiente escolar de maneira mais negativa: que a escola é chata há agressividade por parte dos alunos e professores, que há professores ruins, violência física e verbal. E uma resposta que chamou a atenção foi que um dos educandos respondeu que na escola outras crianças dizem que ele rouba, não dá pra fazer uma análise superficial deste caso especifico, porém talvez se trate de um bullying. O que o projeto pretende fazer com relação a isso é procurar identificar esses casos específicos e procurar mediar estes conflitos.

Instituição: Na concepção dos participante da Associação, a instituição é boa, oferece aulas de computação, capoeira, esporte e dança, que todos os funcionários são legais, gostam dos passeios, são respeitados e se sentem acolhidos, a violência física e verbal aparece entre os mesmos nos horaros de intervalos.

Muitos educandos responderam que a instituição é boa, oferece aulas diversificadas como: computação, capoeira, esporte e dança, todos os funcionários são legais, gostam dos passeios, são respeitados e se sentem acolhidos. Porém, mais uma vez as violências físicas e verbais aparecem. Este é um resultado bastante alarmante, pois, nos mostra que a maioria dessas crianças e adolescentes vive em ambientes com diversos tipos de violências e são vulneráveis a várias violações de direitos. Após esta breve pesquisa sobre estes tipos de ambiente, os educandos foram questionados se já sofreram algum tipo de violência. 20,65% dos educandos responderam que sim, e 14,16% responderam que não. Os tipos de violências mais frequentes foram:

Gráfico 6



Fonte: Dados do projeto escola, família, comunidade e segurança cidadã: trabalhando novas metodologias na mediação de conflitos 2014/2015.

Nota-se, que a maioria das crianças e adolescentes assistidas pela ACNV vive em ambientes que envolvem algum tipo de violência. E essas violências afetam tanto as famílias quanto os próprios educandos. Infelizmente, o presente projeto não tem como abranger uma dimensão tão universal para obter resultados milagrosos dentro da comunidade. O que pode fazer com relação a essas violências: Alertar aos pais, filhos, comunidade e educadores, sobre as consequências que elas causam na vida de todos e maneiras de mediar tais violações. Também sensibilizou a todos sobre seus direitos e

deveres. Sobre os temas tratados, para que todos saibam o que fazer e como fazer se qualquer tipo de violência acontecer com eles próprios ou qualquer outra pessoa.

3.6 Profissionais

As perguntas foram realizadas com todos os funcionários, entre os dias 17 a 21 de novembro e os resultados foram os seguintes. Todos os funcionários apontaram que as famílias atendidas pela instituição são àquelas que encontram-se em risco social (moradia, drogas, violência intrafamiliar, desemprego entre outros). De acordo com os funcionários na instituição, não há casos de famílias homoparentais.

A pergunta foi voltada a qualificação profissional dos funcionários. Se eles se sentem profissionalmente preparados para atender ao público que a instituição trabalha. 98% dos funcionários responderam que sim, porém há certa divergência nessa área. O que vemos na maioria dos espaços onde se trabalham com crianças e adolescentes é que os profissionais nem sempre estão preparados para atender as necessidades do público que atende. O que o projeto pretende fazer com relação a isso é capacitar todos os funcionários pra que os mesmo possam lidar com as violências que ocorrem no ambiente escolar, sendo eles capacitados para serem mediadores de conflitos que possam ocorrer em qualquer espaço escolar.

Na pesquisa, também foram apontados as maiores dificuldades que a instituição enfrenta com o público atendido, e dentre várias dificuldades as mais vistas foram à negligência, violência doméstica, trabalho infantil, violência física e verbal. Violências estas que serão trabalhadas através de atividades que aconteceram durante todo o ano de 2015, e estão especificadas nas metas do projeto.

Os dados da pesquisa, mostram que a violência em si, é um fenômeno universal, que atinge todas as classes sociais, étnicas, religiosas e culturais, ocorrendo em populações de diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social. De acordo com a Lei Federal 8.069/90, bem como a portaria do Ministério da saúde -MS/GM nº 737 de 16/05/2001, publicada no DOU em 18/05/2001 e portaria 1968/GM de 25/10/2001 que dispõe sobre a notificação às autoridades competentes de casos de suspeitas ou de confirmação de maus tratos e violências contra crianças e adolescentes atendidos nas entidades do Sistema Único de Saúde. Atendendo o disposto no art. 5º da C.F e, finalmente, o Artigo nº 227 da Constituição Federal impõe que "É dever da família, da sociedade e do estado, assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de coloca-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."

Segundo Minayo (2001),

> A violência contra crianças e adolescentes é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vitima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção de adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de desenvolvimento (p.26).

Por fim, dentre os fatores que contribuem para que essa prática seja observada e mantida, destacamos: as relações de poder e de gênero predominantes na sociedade, as

características do agressor e da vítima, questões culturais, ausência de mecanismos seguros e confiáveis, medo de denunciar, ineficiência dos órgãos de atendimento, certeza de impunidade, dentre outras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ponto de partida visando a compreensão deste assunto, foi necessário à busca de referência para facilitar na ação direta com a escola, família, comunidade e segurança pública como: conceitos de conflitos, violência, família e comunidade, direitos humanos como norte para vida.

Outro teor que serviu como reflexão foi à relação entre o que cada pessoa pode contribuir em suas falas, suas considerações sobre o que se perguntava e o que estes viviam em suas práticas cotidianas. A interligação entre as respostas das crianças e adolescentes com as das famílias e profissionais, o que liga ao Direito Humano desta população.

Ao fazer a leitura conceitual seja de conflitos, seja de violência pode se perceber a diferença entre ambas como comprovação da rotina de pessoas que vive em grupo e que se faz necessário acontecer para que as opiniões possam fluir e outra quando já existe uma violação de direitos e ausência deste conhecimento na vida humana.

Na compreensão do ambiente escolar foi observado, que este tem como garantia um espaço onde possa ofertar alegria, prazer, conhecimentos e descoberta na vida das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que ali viver. O respeito deve predominar dentre suas pecularidades e faixa etária.

O entendimento família levando em consideração constitucional desde a declaração dos direitos humanos à Constituição Federal de 88, deve ser natural e fundamental dentro de uma sociedade com sua garantia de direitos e proteção absoluta do Estado Brasileiro. Formas de viver, valores sociais a partir da valorização humana, assim a prioridade as crianças e adolescentes com absoluta igualdade e dignidade enquanto pessoa humana.

As oficinas, os seminários e as rodas de diálogos realizados com todos os envolvidos precisavam deste aprofundamento e reflexões sobre as temáticas vivenciadas. As dificuldades encontradas foram aquilo que não está ao alcance daqueles que convivem na escola e na institução social (ACNV). A seguraça pública é uma atividade que vai além do que se pode observar.

Enfim, o trabalho realizado no decorrer de sua atuação pode trazer entendimento e realização de conceitos e práticas entre, crianças, adolescentes, famílias, comunidade e escola além dos profissionais envolvidos no processo de formação humana. Com isto, tais direitos foram explícitos de forma igualitária, ocasionando mudança significativa entre as comunidades envolvidas. E, finalmente mudança significativa na sociedade, com mais equilíbrio, igualdade e justiça social para todos e, que este sirva como fonte de pesquisa para outras comunidades e grupos fazerem em melhoria de pessoas e famílias vulneráveis na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sheila Menezes de. **Entendendo as Famílias do Século XXI**. RELIGARE. 2001.

AURÉLIO, o mine dicionário da língua portuguesa. 4ª edição revista e ampliada do mine dicionário Aurélio. 7ª impressão - Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Código Civil do Brasil**. 19ª Ed. São Paulo: Saraiva 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Rideel, 2007.

BARBOSA, Águida A. Relação de Respeito. **Boletim IBDFAM**, n. 38, ano 6, p. 7, maio-jun. 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **O que são direitos Humanos?** Disponível em: http://www.dudh.org.br/definicao/. Acesso em: 14 fev. 2015.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

ESCUDERO, J. M. **Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares.** Ponencia II Congresso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, 1992.

FACHIN, Rosana Amara Girard. **Em busca da família do novo milênio**. Rio de Janeiro: Renovar, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986. p. 755.

JARES, Xesús. **Educação para a paz:** sua teoria e sua prática. Traduzido por Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio de não-violência.** Percurso filosófico. São Paulo: Instituto Piaget, 1995.

ORTEGA, Rosário et al**. Estratégias educativas para prevenção das violências.** Tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola:** conflitualidade social e ações civiliza tórias. Educ. Pesq., São Paulo, v. 27, n. 1, 2001.

SANTOS, M.P.A. Inclusão e as relações entre família e escola. **Revista INES**, p. 40 a 43, junho de 1999.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO POLÍTICO-CRÍTICA

Nathália Pereira Paredes
Patrícia Larrissa de Lima Oliveira
Maria Gabriella Florencio Ferreira
Rafaela Leandro Pereira

1 INTRODUÇÃO

A aproximação com a temática da educação deu-se por meio da graduação em Serviço Social, através de estudos realizados para melhor compreendê-la e consubistanciar trabalhos acadêmicos.[6] Assim, apreende-se que a educação perpassa por diversos âmbitos da vida em sociedade e está diretamente interligada aos diferentes papéis que indivíduos assumem em seu desenvolvimento.

Tomando conhecimento dessa realidade, é importante salientar que ter a educação reconhecida atualmente enquanto um direito social, é uma grande conquista neste âmbito. Embora ainda haja muito pelo que lutar, em termos de qualidade e igualdade no acesso, a classe trabalhadora hoje poder acessa-la em seus diferentes espaços, fortalace a possibilidade da Política da Educação tornar-se um meio de integrar os setores sociais marginalizados, abrindo espaço também às lutas por transformações socioeconômicas e políticas.

A educação começou a ser pensada enquanto uma necessidade, em termos de expansão e democratização, com a intensificação da precarização das condições de vida das classes subalternas e, pararalelamente, o processo o desenvolvimento do país em termos de industrialização e mercado. A escola, então reconhecida enquanto o espaço formal de propagação da educação, passa a ser vista como um local voltado a inclusão social, contudo, inserida em uma gama de interesses.

Como expõe A. Machado e C. Machado (2012, p. 244), mesmo a educação tendo na,

> [...] escolarização uma das principais bandeiras republicanas, ela continuou sendo guiada pelos interesses das oligarquias que estiveram no poder, posto que deixasse para um segundo plano sua condição de transformação social: distribuição de riqueza, justiça e igualdade. Ou seja, alcançou-se uma pluralidade no sentido dos educandos serem advindos de diversas camadas da sociedade. Agora, possuindo o Estado, desde 1988, o dever constitucional de viabilizá-la, devemos enpenhar-se por seu alinhamento aos movimentos sociais.

Este alinhamento deve estar ligado as lutas em prol da educação, responsável por propagar um conhecimento voltado para a não reprodução da ordem vigente, mas sim, como coloca Maciel (2011) para uma pespectiva popular, aquela defendida por Paulo freire, a qual trabalha com a concientização de classe e a desconstrução das estruturas opressoras.

Dessa forma, considerando a educação enquanto uma política social fundamental, na busca por uma sociedade em que os interesses do mercado não se sobreponham aos anceios por justiça social, o presente trabalho tem como objetivo ressaltar a importância do papel social da educação, e para além disso, seu fortalecimento sob uma outra pespectiva na qual, forças político-ideológicas que visam sobretudo o fortalecimento do sistema capitalista, não se façam predominantes. Ao ressalta-la, objetivamos resgatar a

históricidade da educação no Brasil, revelando suas reais configurações, evidenciando sua necessidade, e a expansão para o acesso da classe trabalhadora.

No que se refere a metodológia, os descritos aqui redigidos fazem parte de uma pesquisa bibliográfica, realizada através de fontes secundárias e amparada em referênciais teóricos, que perpassam direta ou indiretamente as áreas da Educação, Educação Popular, e Econômia Política, todos sob uma pespectiva crítica. Tais referênciais foram consultados em livros; artigos acadêmicos, disponíveis em ambientes digitais e presenciais; e legislações como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

2 EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

A Política da Educação no Brasil está enraizada estruturalmente na construção histórica da sociabilidade capitalista. Nesta, as desigualdades sociais e econômicas regem as relações sociais, e se tornam determinantes no desafio da construção de uma política educacional universalizada, e, para além disso, voltada a uma formação político-crítica.

Considerando esta realidade, simultaneamente, é fundamental apreender o significado deste contexto social, ou seja, entender que as relações sociais são regidas por relações de classe. Ocorre que, nos paradigmas do capital haverá, sempre, uma classe detentora dos meios de produção e outra, a qual vende sua força de trabalho para manutenção de suas necessidades, ambas vivendo em realidades distintas. Enquanto a primeira apropria-se da mercadoria força de trabalho e todo valor por ela gerado, ocupando posições privilegiadas socialmente, a segunda, responsável pela produção de todos os valores-de-uso[8]que posteriormente tornam-se mercadoria e geram lucros, pelo funcionamento de serviços básicos na sociedade, é explorada e tem o seu trabalho não reconhecido e mal pago, o que as tornam marginalizadas e trazem desafios para garantia da qualidade de vida de seus integrantes, e dos seus direitos enquanto cidadãos.

> O ponto de partida do processo capitalista de produção é a separação entre a força de trabalho e os meios de produção, que são monopolizados, privadamente, pela classe capitalista. [...] O trabalhador assalariado sai do processo de produção como ingressou, como mera força de trabalho, como fonte pessoal de riqueza que se realiza como riqueza para outros. [...] o que recebe em troca da venda da sua força de trabalho os seus meios de vida são consumidos na reprodução de sua vida e sua família (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 53).

Neste contexto, entre os indivíduos de núcleos familiares que historicamente não se enquadrem em um perfil elitista, o valor social que a educação desempenha repercutirá diretamente em seu modelo vida. Dessa forma, torna-se necessário atentar-se para o fato de que, em decorrência do contexto socioeconômico que estavam inseridos, eles obtiveram diferentes oportunidades de acesso à educação.

> A educação tornou-se um "problema social" em todas as sociedades que compartilham da moderna civilização, associada à economia de mercado, ao regime de classe sociais, à ordem social democrática, à ciência e a tecnologia. As exigências de uma economia de mercado dos vários setores de ensino são bem conhecidas. É preciso preparar o homem para atividades altamente especializadas [...]. Em princípio, todo homem deve estar preparado para colocar suas energias e aptidões intelectuais a

> serviço da coletividade, independentemente da posição social herdada de seus parentes (FERNANDES, 1966, p.101).

Vale salientar que embora todos exerçam algum tipo de atividade no social, esta "posição social herdada" (FERNANDES, 1966, p. 101), influencia diretamente em qual será a atividade por ele exercida. Ela contribui para um pré-estabelecimento dos indivíduos que terão uma maior ascensão social e econômica. Isto ocorre, pois o usufruto dos conhecimentos adquiridos através da educação, a qual Saviani (1992, p. 12) nomeia de 'sistemática', é determinante em um mundo no qual a ocupação que o homem possui no mercado de trabalho é o que estabelece sua posição numa sociedade de classes.

Como explica Granemann (2009) o trabalho é o que nos difere dos outros animais, pois ele nos possibilita ir além de uma sobrevivência sustentada através da natureza originária, biológica. O problema se encontra no fato de que o trabalho, na sociabilidade do capital, enquanto mais qualificação demandar, mais valorizada será a sua compra. Dessa forma, entre a classe trabalhadora existem aqueles que em consequência da realidade que estiveram e estão inseridos, poderão qualificar-se profissionalmente de maneira distinta, esse processo ocorre através do acesso à Política da Educação em suas diferentes formas.

Os trabalhos árduos, que majoritariamente são mais exaustivos do ponto de vista físico, sendo assim explorados e desvalorizados, são destinados para aqueles que não tiverem as oportunidades acimas citadas. Marx (1996) esclarece que estes, chamados de trabalhos simples, são vistos como inferiores ao comparar-se com cargos mais reconhecidos socialmente. É assim que sociedade regida pelo capital funciona. A realidade configura-se como Marx (1966) afirma,

> Trabalho complexo ou qualificado, vale como um trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dado de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples (MARX, 1966, p. 51).

Considerando os apontamentos já referidos, torna-se importante enfatizar que, estando inseridos em uma sociedade de classes, faz-se necessário que os indivíduos reconheçam as características opressoras, e totalmente interligadas ao mercado nela existes. Bem como, saibam identificar a posição que nela ocupam, estando a classe trabalhadora voltada principalmente aos diferentes papéis e serviços por eles desempenhados no mercado, e sua rentabilidade para os detentores do capital.

Partindo dessa análise, convém salientar a importância da conscientização da população acerca da realidade da educação na lógica do capital, bem como a relevância do papel social da educação na instrumentalização desses indivíduos, para o entendimento e luta, pela superação de uma sociedade predominantemente submergida nas desigualdades socioeconômicas, características de uma sociedade capitalista. Como expõe Godotti (2007), é necessário,

> Educar para outros mundos possíveis, educar para **conscientizar**, para **desalienar**, para **desfetichizar**. Educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual. Educar para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social, para a **diversidade cultural**, contra o seximo e o racismo (GODOTTI, 2007, p. 26-27, grifo do autor).

Dessa maneira, é fundamental que a população tenha acesso à educação de qualidade, seja ela nas escolas, nas universidades, na comunidade ou outros espaços de aprendizagem para a ocupação de cargos menos precarizados no mercado de trabalho. Para além disso, que essa educação seja transformadora e de efetivas mudanças sociais, ultrapassando os interesses mercantis e meramente econômicos.

Essas mudanças tornam-se possíveis mediante a existência de modelos pedagógicos que estimulem a formação e construção política dos indivíduos, que os eduquem para emancipação, contrariando a lógica manipuladora e alienante da sociedade do capital, indo para além da reprodução de uma hierarquia econômica.

Segundo Godotti (2007), o escritor Paulo Freire foi e ainda é referência para o modelo educacional mencionado anteriormente. De acordo com o autor, Paulo Freire foi um defensor e valorizador do conhecimento em sua forma mais pura. Os advindos dos saberes populares, buscaram e constantemente buscam, propagar na sociedade um sistema de ensino que combata a existência de uma divisão entre opressores e oprimidos, para que todos possam, igualmente, ter direitos e serem ouvidos.

A Educação Popular é imprescindível para a compreensão da educação nos vieses cidadãos, democráticos e emancipatórios. Nesse contexto ela torna-se os responsável por direcionar e oferecer embasamento à educadores para este olhar sobre educação, sendo capaz de ultrapassar a valorização do conhecimento tecnicista, e se aproximar das subjetividades de cada sujeito, das classes populares, dando a elas a possibilidade de ensinar mas também de aprenderem, sobre as realidades as quais estão inseridas e seus papéis como agentes transformadores.

Dessa forma, através da Educação Popular como referencial teórico e prático para os educadores, torna-se necessários que eles oportunizem esses espaços nas instituições de ensino, mesmo sendo sendo contra a lógica nelas instauradas.

> A Educação Popular, na ótica de Freire, se faz popular pelo potencial de organização da classe trabalhadora, possui em sua essência a contestação do sistema político e da ordem econômica vigente. Sua teoria é incorporada por grupos de educadores, militantes e trabalhadores dos movimentos populares para embasar suas práticas educativas. Faz-se também transformadora pelo teor político no trabalho educativo (MACIEL, 2011, p. 338).

É necessário que nesses espaços busquem desconstruir a cultura da individualidade. Ou seja, através da Educação Popular inserida de diferentes formas na Política da Educação, deve incentivar o questionamento e a criticidade, valorizando diversas formas de saberes e fortalecendo, consequentemente, as lutas coletivas para construção de um novo projeto de sociedade.

Como expõe Maciel (2011), é fundamental o direcionamento para uma organização popular, sendo os movimentos sociais grandes aliados para esse objetivo. Dessa maneira, é preciso almejar um novo modelo de escola, em que as classes subalternas tenham, de fato, acesso a uma educação que além de alfabetizar, comungando com Machado (2012, grifo do autor), possa conscientizar (*conscientização*) o povo, ou mais precisamente, a classe trabalhadora, sobre a posição que ocupa na sociedade e quais os interesses envolvidos na correlação de forças sociais que está inserida.

Outro elemento importante da Educação Popular, defendido por Paulo Freire e exposto por Machado (2012, grifo do autor), e que é fundamental para um modelo de escola e de educação, é o *diálogo*. Ele constitui-se como fonte principal do

compartilhamento de saberes sem a predominância de hierarquias, propiciando a construção coletiva do conhecimento, no qual ambas as partes participam deste processo.

> [...] o diálogo não é o momento onde um só expõe suas ideias, mas sim o momento em que dois ou mais trocam, aprofundam e lançam ideias. [ ] que problematize a realidade concreta do educando, a fim de que este perceba se sua visão de mundo reflete a sua real situação de mundo. (MACHADO, 2012, p. 167).

Nesse sentido, é importante considerar que, embora o acesso a Política da Educação seja acessível em diferentes condições à população, ela é parte fundamental da sustentação do capitalismo. Saber ler e escrever atualmente é necessário para o indivíduo se inserir na sociedade e, para além disso, segundo Saviani (1992), é primordial para garantir a fabricação dos maquinários, através dos ensinamentos de saber científico. Ou seja, há um motivo chave para existência de uma política educacional, a existência de meios de produção e a preservação do capitalismo.

De acordo com Saviani (1992), a educação é um trabalho não material, pois sua produção e consumo não se dissociam, sendo ela sistemática e institucionalizada, isto é, quando seu acesso dar-se por meio das escolas, é firmada em um conhecimento pré-estabelecido e padronizado, que deve ser repassado a todos que a acessam. A problemática consiste no fato de que esta padronização sustenta um modelo de educação que reproduz a ordem do capital e, desse modo, como expõe Maciel (2011), é oposta as perspectivas da Educação Popular. Na educação formal, é"engessado um conjunto de conhecimentos disciplinados, submetidos uma hierarquia irrefletida na organização dos currículos escolares para ser depositado (como nos bancos) na cabeça dos alunos, o que Paulo Freire denominaria de *educação bancária*" (MACIEL, 2011, p. 341, grifo do autor).

Nas palavras de Machado (2012, p. 158), a educação formal "é voltada para o desenvolvimentismo do país e não para emancipação das classes subalternas". Aos pobres, o Estado Burguês e o empresariado almejam que sejam gratos e conformados quando inseridos no mercado de trabalho, que não percebam suas condições de exploração.[10]

Ao restante da classe trabalhadora que consegue acessar uma educação mais qualificada e ocupar espaços mais valorizados socialmente, almejam que não se reconheçam pertencentes à mesma classe daqueles que não tiveram a mesma oportunidade. Por isso, é necessário, "uma escola que busca fortalecer autonomamente o seu *projeto político- pedagógico,* relacionando-se dialeticamente – não mecânica e subordinadamente – com o mercado, o Estado e a sociedade" (GODOTTI, 2000, p. 7, grifo do autor).

Outra problemática referente aos currículos escolares na educação, reporta-se ao fato de que mesmo ao tornar-se uma política pública, de responsabilidade estatal e universalizada, como é atualmente, torna-se inviável seus conteúdos sejam ministrados na mesma qualidade e completude a toda população.

Por mais que o ensino seja padronizado, a diferença entre o público e privado é considerável. Quem paga para acessar à educação institucionalizada, principalmente a básica, busca por qualidade, mas como afirma Saviani (1992), ela é majoritariamente acessível a elite, "que, pela posição economicamente privilegiada que ocupa na sociedade, dispõe de renda suficiente para arcar com os custos da própria educação, aí incluída a remuneração (lucro) do capital nela investido" (SAVIANI, 1992, p. 19).

Em contrapartida, outra parcela da população, pertencente aquela que acessa a

educação pública, usufrui sistematicamente de um ensino precarizado, e alguns, nem deste tem a oportunidade de usufruir integralmente devido a necessidades externas a esta dimensão, ou seja, necessidades de sobrevivência. Muitos jovens necessitam exercer algum tipo de atividade que dê suporte a sua manutenção financeira e do núcleo familiar ao qual está inserido, e isso interfere diretamente em seu rendimento acadêmico.

Isto é, além da diferença qualitativa entre o ensino das instituições públicas e privadas, existem entraves sociais que tornam-se barreiras, para que a classe trabalhadora possa alcançar melhores condições de vida e consciência coletiva de classe por meio da educação, contribuindo consequentemente para a predominância das desigualdades sociais. Estas desigualdades mantêm o capital, e o capital molda a política da educação conforme seus interesses.

Não estamos aqui negando a importância da educação formal, pelo contrário, ela é imprescindível para que a população tenha acesso aos conhecimentos básicos dentro da sociedade, os possibilitando inserir-se no mercado de trabalho e que adquiram condições dignas de vida. Todavia, é relevante que essa educação se calque também na Educação Popular no sentido de realizar um processo de aprendizagem, que ofereça à população a consciência da realidade a partir da sociedade capitalista que vivenciamos, bem como condições para uma formação sem hierarquia e rigidez.

3 O DIREITO AO ACESSO À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E SEUS APARATOS LEGAIS

O acesso a educação no Brasil é historicamente marcado por um percurso de privilégios, desde os seus primordios, as possibilidades de usufruí-la, com qualidade, eram marjoritariemnte viáveis as crianças que nasciam em berços revestidos de superioridade, advindas das suas condições econômicas, particularidades culturais, regionais e de raça. As minorias sempre enfrentaram dificuldades de acesso ao ensino.

O primeiro modelo educacional instaurado no Brasil foi dominado por dogmas religiosos, além da prevalência na exploração e castigos indígenas, onde os mesmos, para passarem pelo processos de letramento tinham que trabalhar em moldes escravocratas. Segundo A. Machado e C. Machado (2012), esse período ficou conhecido como Jesuíta, seu que foi um modelo educacional conduzido por Tomé de Souza e tinha como preceptor o padre Manuel de Nobrega.

Nos marcos da era Pombalina iniciada em 1759, ocorreram mudanças para o aprimoramento do ensino, focalizando na existência de um ensino laico, secundário e superior, tornando a educação mais elitista. Nesta, de acordo com A. Machado e C. Machado (2012), o responsável pela educação era José de Carvalho e Melo, que tinha como objetivo centrar-se no desenvolvimento econômico e na satisfação das conveniências estatais.

No período Mariano e Joanino e no imperial, que segundo A. Machado e C. Machado (2012) se perdurou de 1808 a 1888, em meio às inovações que ocorreram em virtude da chegada da Família Real no Brasil, a educação primária e de acesso a todas as crianças começou a ser vista como solução para os problemas que emergiram na sociedade, com o aumento da migração campo-cidade. Entretanto, sua concretização foi falha, pois não atingiu de forma abrangente toda população, dando continuidade aos privilégios no seu acesso.

Segundo Saviani (2008), os anos anteriormente citados, tiveram como um marco importante o Ato de 1834 adicional à Constituição do Império, que estabeleceu metas para a educação primária, assim como a indicação de sua existência em todas as províncias.

Contudo, a sua efetividade de execução não foi garantida, principalmente pela falta de recursos e não responsabilidade integral do Estado na oferta, considerando que sua execução ficou a cargo das províncias, o que enfraquecia sua viabilização.

No período republicano - antecedente a Constituição e iniciado em 1889, após a Proclamação da República - a educação se tornou uma necessidade social. Demandava-se uma melhor qualificação profissional da classe trabalhadora, para o atendimento das necessidades do Estado que estava em pleno desenvolvimento.

Iniciou-se, gradativamente uma maior aproximação entre a classe trabalhadora e a educação, principalmente após o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Conforme descrito por Barbosa (2015), alguns aparatos primordiais nesse período foram, o "[...] Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (BICCAS; FREITAS, 2009 apud BARBOSA, 2015, p. 101), trazendo modificações nos ideais educacionais, no financiamento e diretrizes, e maior laicidade e acessibilidade. A Constituição de 1937 e a de 1934, que embora segundo a autora teve pouca efetivação e vigorou por período curto de tempo, colocou a educação como "um direito de todos e dever da família e do estado" (BARBOSA, 2015, p. 103).

Entre 1950 e 1960 também ocorreram marcos que moldaram o sistema educacional brasileiro. Conforme exposto por Barbosa (2015, p. 115), houve a criação da "primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB), em 1961, e o "primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) em 1962", elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Vivenciou-se, ainda, o funcionamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, e de seu substituto, a Fundação Educar[14], em 1988. O primeiro, por funcionar durante todo o período da ditadura militar, tinha um caráter excludente. Apesar de contribuir no processo de expansão de escolas de nível básico, seu formato não acolhia população mais pobre em suas reais necessidades, direcionando-se prioritariamente aos interesses econômicos. Já o segundo, tentou levar a educação, mesmo não institucionalizada, para aqueles a quem o Mobral não alcançou, os mais pobres. (BARBOSA, 2015).

Por conseguinte, o acesso à educação expandiu-se então para a classe trabalhadora, sendo essa uma das demandas do período. Contudo, taxas significativas de analfabetismo ainda permaneceram. De acordo com Barbosa (2015), as condições estruturais que as crianças e seus familiares estavam inseridas, suas dificuldades no suprimento das necessidades básicas dificultavam a permanência estudantil e provocavam um alto índice de evasão escolar.

No período anterior à Constituição de 1988, foram criadas legislações que, mesmo em meio aos diferentes direcionamentos e objetivos, contribuíram na luta pela democratização da educação, dando bases sustentáveis para seu reconhecimento futuro, enquanto um direito social. O que demandava-se ainda, eram mais investimentos em assistência estudantil, com vista a possibilitar o alcance da política da educação a toda sociedade.

A problemática que tornou-se notória, em todos os períodos históricos já mencionados, foi que apesar das autoridades que constituíram o país se revestirem de discursos em que apresentavam-se as necessidades de investir na educação, na prática não se consolidaram, prevalecendo a falta de investimentos nesta política pública.

Mudanças mais significativas começaram a se fazerem presentes pós Constituição de 1988, na qual a educação transformou-se, oficialmente, em uma política pública garantida na perspectiva de direito do cidadão e dever do Estado. É atribuída a política da educação um caráter universal e de que todos os indivíduos, independentemente de sua

condição financeira, passam a possuir o direito de acessá-la, tendo como o papel do Estado, a obrigação de ofertá- la.

> Art. 205º- A educação, direito de todos e dever do estado da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 123).

Enquanto uma política social e pública, sua viabilização passa por vários entraves de origens econômicos e políticos, que interferem diretamente na sua estrutura. Além disso, o contexto conjuntural a insere em um ambiente de correlação de forças. Lá, localizam-se as lutas populacionais que incessantemente reivindicam melhores condições de vida, a defesa de uma educação acolhedora e de qualidade, mas também a necessidade do Estado de atender as demandas dessa população, todavia, também mantendo um controle sobre ela, de forma a preservar o Estado burguês e garantir os interesses da elite.

Os artigos 205º ao 214° da Constituição Federal de 1988 determinam que "A lei estabelecerá o plano na nacional de educação, de duração decenal [...]" (BRASIL, 2016, p. 124), e são dedicados exclusivamente à educação. Nestes, constam como obrigação a viabilização de uma política educação gratuita, em que todos os Entes Federados possuem o compromisso de participar de sua efetivação. O Art. 211 estabelece que os Estados e Distrito Federal devem se responsabilizar pelo Ensino Fundamental e Médio, sendo o primeiro também de responsabilidade dos municípios, juntamente com a educação infantil. Garante-se também um regime de colaboração entre eles, para que assim exista uma distribuição das verbas para investimentos e todos possam ser contemplados.

A garantia da universalização da Política da Educação teve aparato em outras legislações além da Constituição de 1988, com o objetivo de tornar viável sua real efetivação. Mesmo que nela estejam enraizadas várias problemáticas estruturais, como a falta de professores, de material escolar, espaços físicos precarizados, tais legislações dão sustentação para que a viabilização da Política da Educação não fique apenas no campo das ideias. Elas levam a necessidade de cumprir com os prescritos e publicizar os gastos com a educação, dando transparência aos seus investimentos.

Além da atual Constituição Federal, leis correlatas foram criadas detalhando sua arquitetura institucional e os ditames para o seu funcionamento. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um exemplo. Criada em 20 de novembro de 1996, a nova LDB amplia os avanços na educação, no sentido de direcionar sua concretização enquanto um direito social, estabelecendo também princípios e diretrizes referentes aos artigos da educação presentes na Constituição de 1988. De acordo com o Art. 5º LDB,

> Art. 5º- O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 2017, p. 09).

Diante do exposto, entende-se que todos os indivíduos brasileiros, mesmo já havendo passado dos 17 anos - idade estabelecida na Constituição para acessar obrigatoriamente a educação básica - têm direito a ingressar no sistema de ensino. Esta é uma ação importante, pois uma parte considerável da população, até a Constituição de 1988, devido as desigualdades sociais cravadas no Brasil, não tiveram a oportunidade de

acessar a escola, instituição atualmente responsável por alfabetizá-la. O Art. 208º, inciso I, da Constituição vigente, reforça que coloca o acesso à educação gratuita, como um direito a quem não a acessou na idade supracitada.

Segundo a LDB, título V, o ensino deverá perpassar a educação básica, ou seja, ensino Infantil, Fundamental e Médio; Tecnológica; Superior; e Especial, que se destina a pessoas com deficiência. Essa legislação define ainda os percentuais financeiros que constituem a Política da Educação, quando afirma em seu Art. 69 que "a união aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito), os estados, o Distrito e os municípios, 25% (vinte e cinco por cento)" (BRASIL, 2017, p. 23), de seus impostos, em investimentos na educação. Esses investimentos devem direcionar-se a todas as áreas acima citadas.

A mesma ainda estabelece as diretrizes de todas as áreas supracitadas, da educação. De acordo com seu Art. 30, Educação Infantil deve ser viabilizada até os cinco anos de idade, em pré-escolas ou creches. O Ensino Fundamental, de acordo com seu Art. 32, iniciará a partir dos seis anos e desconsiderando reprovações, deverá estender-se por nove anos. Seu objetivo é centrar-se em desenvolver nos alunos a capacidade de leitura, escrita, cálculo, conhecimento dos seus direitos enquanto crianças, dos valores humanos, dentre outros.

O Ensino Médio, segundo o Art. 32 e 36 da LDB, deve perdurar por três anos e integrar em seu currículo o ensino das Ciências Humanas, Naturais, Matemática, Linguagens, Língua Inglesa e optativamente o Ensino de Nível Técnico. Os alunos são avaliados por meio de provas, atividades, seminários e, especificamente no Nível Técnico, também por atividades práticas.

A Educação Superior, de acordo com capítulo IV do título V da LDB, deve abranger a Graduação, Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, devendo cada instituição se responsabilizar por seus processos seletivos e as regras que os regem. A Educação Especial, segundo o capítulo V, do título V, da LDB, volta-se às particularidades de cada aluno, com profissionais capacitados para trabalhar suas demandas e políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades.

A LDB de 1996 foi fundamental para criação do Plano Nacional da Educação (PNE), vigente do ano de 2001 à 2010. Sua criação é defendida desde 1932 através do manifesto criado pelo Movimento dos Pioneiros da Educação, no governo de Getúlio Vargas, mas só após a Constituição de 1988 em seu Art. 214, e a LDB (1996) em seu Art. 9, este foi tido como obrigatório (SOUZA et al, 2017, p. 39-40), estabelecendo planejamentos e metas para a educação. Tal acontecimento representou extrema importância para existência de uma educação de qualidade, capaz de viabilizar aos alunos um direcionamento para a emancipação humana e sua autonomia futura.

Posteriormente, criou-se um novo PNE em 2014 que vigorará até 2024, que prevalece nos mesmo moldes do PNE de 2001. Todavia, ambos não direcionaram-se para atender os interesses da população e sim do empresariado, se contrapondo a concepção de educação almejada pelos setores populares. Conforme exposto por Barbosa (2015), esses planos, assim como a própria LDB, sofreram os reflexos do projeto neoliberal que se instaurou no país na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (FCM) e Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse contexto, o direcionamento das políticas sociais e a economia do mercado, eram voltados para os interesses mercantis dos organismos internacionais.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, foi primordial para o fortalecimento dos ideais neoliberais. Ele foi fundado com base no Movimento Compromisso Todos pela Educação (TPE), o qual reuniu os interesses do setor empresarial e financeiro na educação brasileira (SAVIANI, 2008).

> Como revide à crise, o sistema do capital necessita expandir e aprofundar sua lógica sobre todos os setores da vida social, incluindo aí o complexo educacional, no qual se encontra as políticas educacionais alavancadas pelo estado burguês, traçadas, porém, por agências multilaterais servis ao capital em âmbito global, a exemplo do Banco Mundial e da Unesco, entre outras. (SOUZA et al, 2017, p. 46).

Através do PDE foram criados programas que forjaram o avanço educacional, pois mostraram índices de desenvolvimento na educação, porém distanciado de um viés emancipatório e qualitativo. Todas as normativas acima citadas, seja LDB, PDE, PNE de 2001 e 2014, apesar dos avanços que representaram, direcionaram-se para fazer da Política da Educação uma máquina produtora de trabalhadores dispostos a inserir-se no mercado e contribuir para o aumento do processo de produção de mercadorias e reprodução capital.

A LDB, em sua concretização, não seguiu a essência democrática pela qual havia se instituído, e usou da descentralização para satisfazer interesses mercantis. Segundo Barbosa (2015), ela ocorreu através de um processo denominado municipalização, viabilizado por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Através destes, é repassado aos municípios e estados a responsabilidade sobre a Educação Básica.

O FUNDEF e o FUNDEB são fundos de financiamento que apesar de garantirem investimentos para educação, são reflexos da ofensiva neoliberal, ou seja, da contrarreforma do Estado, que através da descentralização camuflam seus interesses em diminuir os valores investidos nesta política, direcioná-la para formação de mão-de-obra trabalhadora e transformá-la em mercadoria.

> Essa nova LDB expressa a contradição, presente da década de 1990, de expandir a institucionalização da demanda pela educação, mas sob o enfoque das novas demandas sociais no contexto capitalista de reestruturação produtiva e reforma do estado, isto é, responder a expansão do capital (BARBOSA, 2015, p. 137).

O PNE de 2014, assim como outras legislações, nos processos de tramitação sofreram várias mudanças. Vale salientar, que não se levou em consideração a participação popular enquanto parte essencial para sua criação. Esta realidade deu espaço para garantia da preservação da educação privada, e consequentemente, para burguesia difundir sua ideologia. Conforme expõe Souza et al (2017, p. 50-51) "[...] o governo priorizou ouvir e firmar parceria com outro setor da sociedade civil, o movimento todos pela educação.".

A luta travada pelos movimentos sociais na defesa por uma educação laica, gratuita e universal, em meio às disputas de forças políticas e ideológicas, conseguiu garantir, na meta vinte do PNE, o investimento de 10% do PIB em educação pública, até o final da vigência do plano. A problemática é que esses investimentos foram realocados também para a iniciativa privada, em consequência das parcerias público e privadas, que também foram reconhecidas como educação pública (SOUZA et al, 2017).

A classe dominante conseguiu garantir um controle sob as políticas sociais, exercidas através do papel do Estado. Sendo assim, pode o capital interferir nas relações

sociais, conseguindo frear, ou até mesmo regredir, as conquistas da classe trabalhadora, ao passo que esta, pra manter os seus direitos e não sofrer desmontes, deve travar lutas constantes, afirmando mais uma vez as correlações de forças.

Em consequência da influência neoliberal, ocorre na educação uma apropriação privatista, o que consequentemente diminui os investimentos nas instituições públicas e intensifica seu processo de precarização e desmonte, afastando-se dos princípios constitucionais. O empresariado precisa, rápida e continuamente, garantir que estes espaços institucionalizados, ou seja, as escolas e universidades, se tornem lugares nos quais o conhecimento sistematizado seja modulado a qualificar e inserir os indivíduos nos espaços de produção. Para além disso, assegurar que eles não possibilitem a construção de uma contra- hegemonia da população.

> A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, [...] numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução doscontextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias a acumulação incessante (CEFSS, 2013, p. 16).

Não obstante a esta realidade, deve-se considerar que ainda assim, a Política da Educação, em sua extensão, oportuniza a classe trabalhadora a se fortalecer enquanto classe e unir forças em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela viabiliza a ampliação do capital, mas também é um espaço de disputa de diferentes projetos educacionais. Sendo assim, enquanto houver educadores comprometidos em realizar, através da educação, um meio de transformação social, de formação crítica, política, assim como almeja à Educação Popular, haverá perspectivas na conformação de uma educação emancipatória para todo o corpo social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta empreitada, centrada entre as conquistas referentes ao processo de expasão da Política da Educaçao no Brasil e as diferentes forças políticas, econômicas e sociais que a constituem, usufruem e disputam o espaço e domínio sobre ela, torna-se notório a educação como uma importante aliada na contrução dos diferentes projetos de sociedade. Em razão da sua forte influência no processor de formação dos individuos e, consequentimente, na visão que formam sobre o mundo, o educar precisar ir muito além do alfabetizar no sentido literal da palavra, ele precisar esta dotado de um ensino/didática crítica, e está torna-se responsável pela consiência que constroem acerca do seu papel na coletividade.

Neste contexto, mediante o reconhecimento cada vez maior da importância da educação para plena participação dos individuos em sociedade e, sobretudo, para a manutensão do sistema vigente, ou seja, os interesses do capital, podemos observar que a mesma vem desenvolvendo-se e se expandindo ao longo dos anos. O que era um privilégio apenas de uma pequena parcela da população, torna-se um direito de todos,

para que assim possam exercer a sua cidadania.

As análises sobre a trajetória histórica da Política da Educação transparecem de forma nitída que os pobres, a classe trabalhadora em sua maioria, sempre enfrentam diversas barreiras para acessá-la, seja pela situação socioeconômica, falta de investimentos necessários na referida política, e dentre vários outros fatores. Conquistar a sua universalidade representou o reconhecimento de todos enquanto sujeito de direitos, a possibilidade de ascesão social, e para além disso, sua instrumentalização para construção e luta por um modelo de sociedade onde as desigualdades não tenham predominancia.

O que não se deve esquecer, é que o mercado é um grande regulador das relações economicas e, consequentimente, das relações politicas e humanas. Seu principal objetivo sempre será o desenvolvimento das forças produtivas, o crecimento do lucro, e a preservação de um exercito populacional que esteja disposto a contribuir para sua dominancia sem, todavia, dar-se conta que estão contribuindo para o fortalecimento de um sistema, o capitalista, o qual o trabalho não pago deles obtidos é um dos contribuintes para a prevalência das desigualdades sociais enfretadas pelas classes populares.

Sendo assim, a educação é alvo de manobras e a classe domindante sempre buscará manter o controle sob ela. Dessa forma, torna-se imprescidível a efetivação Política da Educação, e pessoas que lutem prol de fazer da educação um instrumento para emacipação humana, para construir uma conciência crítica na população que a faça compreender que não só o acesso a educação atravez da escola é importante, mas também a sua qualidade.

Assim, compreender que atravez dela é possivel dar voz e vez ao povo e, fortalecer as suas lutas, compreender que a educação vai muito além dos espaços institucionais, porém que eles são fundamentais para mudanças positivas no cenário sociopólitico do país, fazendo do legado teórico deixado por Paulo Freire e pela Educação Popular, de grande relevância para mudanças no bojo educacional, e assim, na conformação de um corpo social consciente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mayara de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na Educação brasileira.** Campinas: papel social, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL .[Lei Darcy Ribeiro (1996)]. [LDB]. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Para entender a gestão do SUS**. Brasília: CONASS, 2013.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Série trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília- DF: CFESS, 2013. p. 1-61.

FERNANDES, Florestan. Educação como problema social. In: **Educação e sociedade do Brasil**. São Paulo: Dominus editora, 1996. p.100-113.

GODOTTI, Moacir. Paulo Freire e educação popular. **Proposta:** revista trimestral de debates da fase. Ano 31- nº113. p. 21-27. jul./set. 2007. Disponível em: https://fase.org.br/wp- content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

GODOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, nº.2, p. 3-11, abr./jun. 2000.

GRANEMANN, Sara. O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade. In: **Serviço Social:** Direitos Sociais e Competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 1-21.

IAMAMOTO, Marilda; Carvalho, Raul. Uma concepção teórica da reprodução das relações sociais. In: . **Relações sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 37.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-72.

MARX, Karl. A mercadoria. In: **O capital:** crítica da economia política. Livro I (o processo de produção do capital), v.1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, p.41-54.

MACHADO, Aline Maria Batista. Serviço Social e educação Popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, nº.109, p. 151-178, jan./mar. 2012.

MACHADO, Aline Maria Batista; MACHADO, Charliton José dos Santos. História da educação brasileira: surgimento e atendimento educacional à criança até o final do século XIX e início do século XX. In: GUEDES, Edson Carvalho (Org**.) Fundamentos teóricos da educação no ensino a distância.** João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2012. p. 207- 246.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v.2, nº.2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

SAVIANI, Demerval. NEO-LIBERALISMO OU PÓS-LIBERALISMO? Educação pública, crise do Estado e democracia na América latina. In: ANTUNES, Ana Maria de. et al. **Estado e Educação**. Campinas (SP): Papirus, Ande; São Paulo: Anped, Cedes, Coletânea C.B.E, 1992. p. 9-29.

SAVIANI, Demerval . Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de educação**, PUC – Campinas, Campinas, nº. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SOUZA, Cezar Armário Honorato. et al. O plano nacional da educação entre o público e o privado: notas críticas. In: NOMERIANO, Aline Soares. et al (Org). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 35-54.

HUMANIZAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO COMO UM NOVO ESBOÇO METODOLÓGICO

Bruno Veras Gomes

1 INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos, prática historicamente recente no Brasil, é fundamental instrumento de prevenção e combate à violação aos direitos do homem, pois educa no respeito ao outro, na valorização da dignidade e na base democrática. A sua inclusão em variadas áreas e níveis de ensino requer o estudo do seu significado e de seus princípios pedagógicos e metodológicos.

No ensino superior, de modo específico no ensino jurídico, o bacharel em Direito deve ser preparado para refletir a responsabilidade de sua função dentro da sociedade, conforme a proposta de ensino humanístico trazida pela Resolução CNE/CES nº 05/18. A formação de um novo jurista, apto a humanizar sua prática forense, será alcançada através de uma metodologia interdisciplinar capaz de construir um meio social preparado para os exercícios da cidadania, justiça e democracia.

O método tradicional do ensino jurídico é criticado por Warat e fissuras são provocadas com o intuito de humanizar o Direito e revitalizar o ensino jurídico. Desta maneira, a pedagogia sedutora waratiana, fundamentada na "cosmovisão carnavalizada"[5] e na aprendizagem surrealista, é uma estratégia que surge como transgressão à imposição de metodologias opressoras e no resgate da sensibilidade dos operadores do Direito.

Diante o exposto, é imperioso fazer delimitações pontuais, sem as quais a problemática conduz-se ao desvirtuamento. Portanto, questiona-se: a pedagogia da sedução de Luis Alberto Warat contribui para a transformação de um paradigma na educação em direitos humanos no ensino jurídico?

A justificativa da pesquisa revela-se a partir da importância do tema, que requer uma nova perspectiva para o ensino superior brasileiro, especialmente, para um ensino jurídico capaz de formar juristas aptos a habilidades libertadoras. Assim, a reflexão sobre educação é indispensável para o desenvolvimento de bases conceituais no que tange à garantia deste direito social. O debate sobre Educação em Direitos Humanos sobreleva-se, tendo em vista o projeto de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, o educando.

Por conseguinte, a relevância social reside na proposta educacional jurídica e humanizadora, a partir da cumplicidade waratiana, como ação precisa para contribuir com o fortalecimento da democracia. Isto porque, a educação deve ser instrumento de formação de uma cidadania ativa, com respeito integral aos direitos humanos e consolidação de uma sociedade justa, solidária, livre e igualitária.

A distinção acadêmica desta pesquisa recai, significativamente, no aspecto multidisciplinar da relação entre formação humanística, didática do ensino jurídico e a proposta waratiana. No que diz respeito à relevância teórica, a interação de especialistas sobre a temática da Educação em Direitos Humanos, com os teóricos que Warat utiliza para fundamentar sua teoria, atestam a profundidade e atualidade deste estudo, pela possibilidade de construção de uma metodologia que consubstancia a prática democrática para a formação do saber.

O tema em análise, ainda, coaduna-se com a perspectiva das políticas públicas em Educação em Direitos Humanos, pois suscita o indispensável repensar de ações e conceitos, a partir de questionamentos reflexivos que evocam a prática educacional como fundamento à vivência digna em sociedade.

Diante o contexto apresentado, o presente trabalho está inserido, a partir de uma grande área multidisciplinar, dentro das áreas básicas sociais e de humanidades. A pesquisa utilizada é do tipo bibliográfica, com a finalidade de aprofundar, com base nos autores estudados, o conhecimento téorico, além de buscar fundamentar a pedagogia da sedução. Utilizou-se ainda da pesquisa documental, tendo em vista a relevância de analisar a legislação que norteia e regulamenta o comprometimento dos cursos de direito com a formação humanística.

As fontes essenciais do estudo são as obras de Warat (2009; 2004; 2003; 1985), Mikhail Bakhtin (1999); Paulo Freire (2010); Benevides (2009); Aida Silva (2012); Bittar (2007) e a Resolução CNE/CES nº 05/18.

O desenvolvimento deste artigo estrutura-se em duas partes: (i) configuração da Educação em Direitos Humanos no ensino superior e discussão sobre as diretrizes curriculares do curso de bacharelado em Direito; e (ii) breve análise da pedagogia sedutora waratiana como recurso metodológico do ensino jurídico.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O desenvolvimento do processo de ensino em diferentes áreas, com o escopo de afirmar uma cultura de cidadania e respeito aos direitos do homem, é o desafio basilar da Educação em Direitos Humanos.

A construção de uma educação nesses parâmetros reporta-se, numa perspectiva inaugural, à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e, até os dias atuais, é normatizada, conforme avanço da Constituição Federal de 1988, como um direito humano que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Na senda do arcabouço normativo, esta proposta educacional encontra, ainda, guarida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que ao tratar das concepções e princípios relativos à educação superior, aduz que "as atribuições contitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional" (BRASIL, 2018, p. 24). Nesta linha, as instituições de ensino superior devem buscar respostas às assimetrias sociais que colocam em xeque a vigência dos direitos humanos.

Examinar tal vigência requer um passeio microscópico na história e no tempo brasileiros. É preciso reconhecer os conceitos preexistentes e a banalização das desigualdades, todos, enraizados nas mentalidades e oriundos de uma herança fatigada e ofensiva. Benevides (2009,p. 324), elenca uma lista extensa:

> [...] o longo período da escravidão; a política oligárquica e patrimonial; o sistema de ensino autoritário e elitista; a predominância da moral privada sobre a ética pública; a complacência com a corrupção e com os privilégios dos governantes e daqueles ditos 'acima de qualquer suspeita'; o descaso com a violência, quando ela é exercida contra os pobres e discriminados; as práticas religiosas ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; o sistema familiar patriarcal e machista; a sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados 'diferentes'; o individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de 'modernidade'.

Acrescenta-se que, segundo entendimento da autora retromencionada, é imperioso, ainda, reagiar a duas grandes deturpações sobre o sentido dos direitos

humanos: primeiro, a que decorre da identificação entre direitos humanos e direitos da marginalidade, visto que aqueles são compreendidos como direitos dos bandidos; depois, a que refere-se à redução dos direitos humanos às liberdades individuais, anulando o reconhecimento dos direitos sociais, econômicos e culturais, bem como relativizando os direitos de solidariedade universal.

Imprescindível é, pois, influenciar e consolidar uma cultura de consagração à dignidade humana, ainda que seja um processo imensamente complexo e de longo prazo. Ao propor uma visão crítica sobre as formas de dominação presentes no passado, o ensino humanístico promove a construção de uma sociedadade lúcida de suas responsabilides.

As ações programáticas do PNEDH, ao se direcionarem ao pleno desenvolvimento humano, através de uma construção da crítica no ambiente universitário, incentivam a elaboração de metodologias pedagógicas transdisciplinar e interdisciplinar para uma educação sensível.

Neste diapasão, pontuam Almeida e Reis (2018, p. 55), que:

> 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.

Portanto, a universidade, apoiada no caráter indissociável do ensino, pesquisa e extensão, tem como escopo desenvolver um processo de socialização da cultura de valorização dos direitos humanos, através de uma abordagem intencional pelas diversas áreas do conhecimento, tanto no aspecto teórico quanto prático, que estabeleçam entre elas, um vínculo para adquirir um saber mais abrangente e diversificado.

> No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político- pedagógico, entre outros. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos (BRASIL, 2018, p. 24).

Os direitos humanos devem, com isso, ser trabalhado como eixo norteador de todas as ações dentro do espaço universitário, contribuindo para garantir uma formação de sujeitos com respeito às diferenças em suas múltiplas dimensões. Carbonari (2013, p. 89), reconhece que "fazer ou não educação em direitos humanos na educação superior não é uma questão disponível à decisão voluntariosa e circunstancial. Ela impõe-se como

exigência". Essa exigência passa, antes de tudo, pelo compromisso ético das instituições, através da responsabilidade pessoal dos sujeitos que constituem o ensino superior.

Ao realizar um recorte da Educação em Direitos Humanos no contexto do ensino superior, de modo específico quanto ao ensino da ciência jurídica, nota-se a necessidade do desenvolvimento de métodos que surjam como transgressão à imposição de "pedagogias tecnicistas"[7] que perpetuam os saberes dogmáticos.

A pedagogia tecnicista e opressora[8] caracteriza-se por ter o professor como única e incontestável referência do saber, substituir a reflexão pela reprodução e inclinar-se à perspectiva normativo-positivista ao assegurar que o aluno conheça as leis e esqueça os fenômenos sociais. Assim, a prática de um ensino mais criativo, humanista e que privilegie vários saberes poderia fortalecer uma cultura jurídica e intelectual no Brasil, posto que a rigidez da estrutura dos cursos condenam estudantes e professores à prisão de um arcabouço com caráter de certeza absoluta.

Categoricamente, sobre educação, metodologia para os direitos humanos e ensino jurídico, Bittar (2007, p. 322), pontua:

> No caso do Ensino Superior, em especial do ensino jurídico, um bacharel treinado em Direito, altamente especializado em direito processual civil, geralmente, é insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica, ou mesmo para pensar a responsabilidade do exercício de sua função dentro do sistema. Nada impede que um bom operador do direito hoje, formado em uma boa e bem conceituada IES brasileira, seja autor de atitudes serenamente guiadas pelos mesmos princípios que levaram Rudolf Hess, Hermann Goering, Rudolf Hoess, Joseph Goebbels, Wilhelm Keitel, Himmler e Eichmann a cometerem as atrocidades que cometeram à frente da máquina nazista.

Evitar, pois, a repetição da barbárie, bem como a perpetuação daquela herança fatigada, leva a inclinar-se à proposta educacional que se promove através de ações pautadas no reconhecimento do passado e na construção de um futuro sensível e apto a práticas libertadoras. Nota-se, contudo, que o modo de ensinar Direito está pautado na formação de um corpo discente distante da realidade que o cerca, pois, a didática utilizada ainda se prende a estéreis tradições, as quais nada acrescentam às metodologias de ensino no âmbito universitário. As técnicas de ensino, consequentemente, seriam úteis para encontrar melhores maneiras de repassar o conhecimento e responsáveis por aproximar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Neste contexto, o processo pedagógico revela-se vital. Salutar se faz trazer à discussão, o conteúdo da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as diretrizes curriculares do curso de gradução em Direito, nível bacharelado, a serem observadas por instituições de educação superior.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), graduação em Direito, sem prejuízo de outros elementos estruturais, deve abranger as formas de realização de interdisciplinaridade e os modos de integração entre teoria e prática, inclusive, especificando os métodos utilizados. O PPC deve prever ainda:

> Art. 2º [...]
> § 4º [...] as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em

> diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena, entre outras.
>
> Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.
> Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do granduando em face do perfil almejado do curso (BRASIL, 2018, p. 2).

O curso de graduação em Direito, portanto, não pode dispensar a tarefa de formar um profissional que aceita a diversidade e o pluralismo cultural, além da capacidade de dialogar com grupos consituídos por juristas ou de caráter interdisciplinar.

Partindo da premissa de um curso que valoriza habilidades que sensibilizam o educando, mediante a articulação de saberes, o bacharelado em Direito atenderá, assim, às formações geral, técnico-jurídica e prático-profissional. O PPC deve incorporar, portanto, estas três perspectivas formativas aos problemas emergentes e transdisciplinares, além dos novos desafios de ensino e pesquisa da formação almejada.

Ressalta-se que, as diretrizes curriculares desta Resolução CNE/CES nº 05/18 deverão ser implantadas por todas instituições de ensino superior, de modo obrigatório, em até dois anos a partir de sua publicação, aos alunos ingressantes. Aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta Resolução, a instituição de ensino poderá optar pela sua aplicação.

Consubstancialmente, as Resoluções CNE/CES nº 09/2004 e Resolução CNE/CES nº 03/2017 foram revogadas, traduzindo no aperfeiçoamento das políticas públicas educacionias, em particular, da Educação em Direitos Humanos no ensino jurídico brasileiro. Não obstante, a educação humanística não transita somente pelos âmbitos político e jurídico, mas igualmente, ou mais profundamente, pelo espaço prático de formação valorativa.

Educar em direitos humanos deve culminar no respeito aos próprios direitos e aos direitos do outro, além de ensejar a indignação diante dos fatos de barbárie. Para tanto, recorre-se a indicações de metodologias inovadoras com o intuito de humanizar o Direito.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA “SUBVERSIVA” AO ENSINO JURÍDICO DOGMÁTICO

Contemporaneamente, observa-se a carência da formação crítica e ética pelos cursos jurídicos. Métodos de ensino revelam-se aliados às práticas anteriores, dessa forma, perpetuando o distanciamento entre produção cognitiva e contexto social. Com o escopo de tornar perceptível novas concepções de ensino, é fundamental discutir a dimensão pedagógica proposta por Warat.

Warat, inserido na sua pedagogia da sedução, preocupa-se em abordar uma prática

pedagógica transformadora e de humanização, que reconhece a alteridade e enfatiza o exercício de uma relação transdisciplinar e dialógica para a estruturação de uma educação emocional.

> [...] a íntima conexão que se pode estabelecer entre educação e direitos humanos está dada pelo fato de que a educação, em sua finalidade fundamental, encontra-se referida ao objetivo de fazer crescer as pessoas em dignidade, autoconhecimento, autonomia e no reconhecimento e afirmação dos direitos da alteridade (principalmente entendidos como o direito à diferença e à inclusão social) conceitos que em definitivo são os que sustentam a Declaração Universal e outras declarações posteriores (WARAT, 2003, p. 57).

O jurista argentino, radicado no Brasil, é um pensador que ousa criticar os pressupostos castradores e limitadores do processo de conhecimento, sobretudo, os identificados desde o ensino jurídico à operacionalização do Direito.

> [...] as escolas de direito vêm formando, em sua imensa e preocupante maioria, bacharéis especialistas em papéis, simplesmente adestrados em legislação sem consciência reflexiva, formando sem sensibilidade, para intervir nos conflitos reduzidos a um corpo de papéis tecnicamente chamado litígio. Advogados de papel, promotores de papel, magistrados de papel, operadores de papel, são os especialistas que as faculdades formam sem advertir que os egressos ficam acriticamente debilitados para questionar as condições de um normativismo a serviço das diferentes formas de exclusão e falta de participação sócio-política (WARAT, 2009, p. 7).

A crítica waratiana denuncia a progressiva perda de sensibilidade dos operadores de Direito e contribui para que o ensino da ciência jurídica, nas universidades, seja despojado das estratégias dos saberes da lei e forme cidadãos comprometidos com a dignidade e a solidariedade. Observa-se, dessa forma, que o ensino jurídico brasileiro possui evidentes resquícios de uma pedagogia tradicional, em que os discentes não participam ativamente da própria aprendizagem e o professor é a única fonte do saber.

Acrescenta-se, ainda, que

> influenciados pelo ´senso comum teórico dos juristas' que se perpetua no ensino jurídico, os profissionais do Direito encontram-se limitados e encarcerados nas teorias jurídicas impostas que legitimam-se nas atividades do cotidiano, através do fato de serem justificativas de instrução ao ensinamento oferecido hoje nas instituições acadêmicas, impedindo a estimulação de pensamentos livres e preocupados com a aproximação das normas vigentes com a realidade social vivida (MACHADO; GONÇALVES; POZZATI JUNIOR, 2013, p. 546).

Ademais, "o Direito é fragmentado nos bancos acadêmicos, onde a partir de cada compartimento se aprende a separar o objeto de seu contexto, a redução do complexo ao simples e a unificação do múltiplo, (FLORES, 2015, p. 284)." Com isso, o ensino fundado em um raciocínio técnico, ausentes a criticidade e a adaptação aos conflitos sociais, não possibilita a formação de habilidades libertadoras.

No mesmo sentido de anunciar uma pedagogia fundada no respeito à dignidade e

na formação da autonomia do educando, Freire (2010, p. 36) enfatiza que ensinar exige risco, aceitação do novo e que pensar certo é rejeitar qualquer forma de discriminação, visto que, a prática preconceituosa de raça, classe e gênero, por exemplo, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Assim, diante a "tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 78)", para transmitir saberes democratizados, Warat, busca fundamentação no pensamento do filósofo russo, Mikhail Bakhtin, e como demonstração de inovação e liberdade pauta-se na aprendizagem surrealista caracterizada por uma concepção diferenciada entre razão e emoção. Essa proposta propõe ser um movimento subversivo e transgressor ao apresentar a oculta narrativa desumanizadora do ensino arcaico e auxiliar na construção de outras possibilidades criativas, eficientes e responsáveis com a função da universidade na formação do cidadão.

Na tentativa de buscar novas significações, Warat apresenta uma reformulação do ensino jurídico e recorre ao teórico russo que aduz:

> [...] o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. [...] Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão o carnaval. [...] Durante a realização da festa só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar de mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no profundamente (BAKHTIN, 1999, p. 6).

Bakhtin (1999) compreende o carnaval como momento de libertação de um conjunto de ralações opressoras, quando se derrubam as barreiras hierárquicas e sociais. "Carnavalizar" seria, assim, buscar outros sentidos e autonomia para sujeitos em todos os setores da vida social. Segundo Soerensen (2011, p. 320), ao explicar a concepção do estudioso russo, aduz que o carnaval é o "*locus* privilegiado da inversão, onde os marginalizados apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade, onde se privilegia o marginal, o periférico, o excludente".

Daí que, a teoria waratiana utiliza a ideia para reprovar os discursos dogmáticos e o ensino institucionalizado, pois caracterizam mecanismos de dominação política. "Ao carnavalizar a aula, ter-se-á a esmagadora sensação de estar presente na vida. Sairemos dela leves. [...] É uma excelente possibilidade para destruir a relação mestre-discípulo (WARAT, 1985, p. 133)." Portanto, esta metodologia permite aprender desrespeitando as certezas, com uma atitude ousada que transforma a ciência em prazer. Além disso, a sala de aula é vista como espaço lúdico onde provoca-se o afeto, a manifestação das experiências de desejo e a figura do professor togado do Direito é insignificante à obediência democrática do jogo de aprender.

A partir desta prática pedagógica, Warat expõe a aprendizagem surrealista, através do caráter transdisciplinar e da vivência do contato pessoal entre professor e aluno. "O fundamental será o desenvolvimento da criatividade, dos afetos. E essa é a melhor profilaxia contra as formas totalitárias do saber" (WARAT, 2004, p. 214). Dessa maneira, o surrealismo jurídico consiste em uma habilidade em que a imaginação, a exploração dos sentidos e o fazer artístico são novas formas de ensino, em oposição à pedagogia universitária que favorece o cientificismo.

> Nesse sentido, o surrealismo é uma estratégia discursiva que desperta, através do apelo ao fantástico, o estado latente de nossos desejos singulares. Ele mostra o sentido singular de cada existência no questionamento das formas oficiais da cultura. O surrealismo está em função direta da necessidade de que cada um de nós possa exercer com autonomia seu próprio olhar frente à vida. A magia surrealista provoca a leitura emocional, sensitiva, corporal, auditiva e visual dos destinos do desejo e os sentidos do prazer perdido. O sonho é um fiel espelho de nossos escurecidos objetos de desejo (GONÇALVES, 2007, p. 104).

Nesse viés, a estratégia surrealista vincula-se à didática carnavalizada como instrumentos que, através da devolução da sensibilidade ao homem, são capazes de romper com uma cultura de educação jurídica instituída e construir um processo de transformação individual e social.

Quanto ao ensino jurídico, Warat identifica a relevância de "perceber este como um espaço de metamorfose da linguagem, da prática transgressora do discurso determinado, como exercício de relutância à violência simbólica, tornando-se forma de reconhecimento aos direitos da própria existência humana" (MACHADO; GONÇALVES; POZZATI JUNIOR, 2013, p. 556).

Portanto, visualiza-se que este ensino exige a compreensão de conceitos e a liberdade de formular novos conceitos, jurídicos e tantos outros das ciências sociais, evitando assim um corpo discente refém da atividade pedagógica manipuladora e, consequentemente, uma sociedade patológica, alienada e esmagada por verdades preexistentes.

Nota-se que a pedagogia da sedução de Warat alinha-se à prática pedagógica da Educação em Direito Humanos que,

> como uma das finalidades [...] é despertar a responsabilidade com a defesa do respeito ao ser humano, é fundamental sensibilizar e fomentar o compromisso. A formação nesta perspectiva deve propiciar ao educador o conhecimento e a experiência em direitos humanos, mas, sobretudo, oportunizar a socialização dos preceitos e valores relacionados a essa área (TAVARES, 2007, p. 500).

A educação e o ensino jurídico, estimulados por uma didática que contribui com a formação de saberes democratizados, traduzem o verdadeiro sentido do ensino humanístico. É reveladora, portanto, a metodologia que ousa contribuir com a formação de juristas compromissados com a cidadania e sensíveis aos novos direitos. Humanizar o ensino, o professor e o aluno significa mais do que cumprimento de projeto político e/ou pedagógico, é despertar-se, primeiramente, para o reconhecimento da própria liberdade.

Agora, oportuno é refletir se a proposta waratiana auxiliaria no cumprimento das diretrizes curriculares do cuso de Direito, ao que tange à integração entre teoria e prática. Em outras palavras, se a pedagogia sedutora contribuiria para a transformação de um paradigma na Educação em Direitos Humanos no ensino jurídico.

Tomando por base os princípios que norteiam o espaço de formação superior, os fundamentos metodológicos da Educação em Direitos Humanos e esta síntese da teoria de Warat, por conseguinte, desnuda-se outra inquietação, qual seja, se um ensino nestes moldes seria algo utópico ou executável, visto que, Warat propõe uma revolução cultural que desconstruiria as realidades produzidas cientificamente estimulando a sensibilidade para si e para o outro.

Recorre-se a Benevides (2009, p. 326), que ao rememorar Perez Aguirre, enfaticamente, expõe a Educação em Direitos Humanos certamente como "uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, além do mais, que nas sociedades contemporâneas, os direitos humanos terão sempre uma dupla função, quais sejam, crítica e utopia frente à realidade social". Uma vez formado este embate de ideias, indubitável é que as metodologias de um curso eficiente devem concorrer para o confronto de vários temas simultaneamente, e que os valores humanísticos devem constituir-se em eixos de orientação da prática universitária. Para tanto, trazer para o centro das discussões a ideia da pedagogia sedutora de Warat, é essencial para realizar uma tentativa de intervenção da Educação em Direitos Humanos, pautada no entendimento da ciência jurídica em sua prática humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível inferir, claramente, que somente as existências de um arcabouço normativo e políticas públicas de Educação em Direitos Humanos não funcionam como instrumentos de combate às violações dos direitos. Constantes ofensas à integralidade humana traduzem a necessidade de uma mudança de mentalidades para que floresça uma cultura sólida de respeito ao outro.

Compreende-se que o trabalho preventivo, que só a educação pode fornecer, corrige o comportamento social. Destarte, a instituição universitária aloca-se em situação distinta, considerando seus princípios formadores. A universidade possui o condão de constituir uma cidadania ativa, através da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extesão.

Conforme preleciona Borges (2008, p. 168) "o grande desafio consiste em integrar a educação em direitos humanos na educação superior, convertendo os professores em agentes formadores em direitos humanos, favorecendo práticas de socialização no espaço escolar." Para tanto, as concepções de aprendizagem, cuja base seja o fortalecimento da democracia, exige a exploração de novos conceitos.

Para superar esta questão desafiadora, devem-se priorizar práticas pedagógicas que possibilitam o questionamento permanente e elaborado, além de desvelar novos caminhos metodológicos, mesmo que não sejam conhecidos pelo professor (SILVA, 2012, p. 10). Busca- se, portanto, uma aproximação entre os sujeitos do processo de aprendizgem, numa espécie de ralação mútua capaz de, irresistivelmente, fragmentar a racioanalidade totalizante e construir a autonimia individual e coletiva.

No percurso dessa reflexão, aponta-se que a formação dos operadores do Direito precisa priorizar uma didática voltada ao afeto, à alteridade e ao pensamento crítico, percepções norteadoras de uma metodologia emocional, flexível e surrealista proposta por Warat, através da pedagogia da sedução.

A perspectiva waratiana mostra-se, em suma, inspiradora diante o projeto pedagógico instituído, já que manisfesta-se na tentativa de formar juristas críticos e sensíveis, transversalmente, justificada no fortalecimento da democracia e na formação da cidadania ativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila N.; REIS, Helena E. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de**

Direitos Humanos, v.6, n.1, p. 45-59, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Fé na luta**: A Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização. São Paulo: Lettera.doc, 2009.

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

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária.** Verba Juris, João Pessoa, UFPB/Programa de Pós- Graduação em Ciências Jurídicas, ano 7, n. 7, Jan/Dez. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos, Brasília, DF. 2018.

BRASIL. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2018. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providência**s. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Brasília, 2018.

CARBONARI, Paulo César. O sentido dos direitos humanos na educação superior. In: SILVA, Aida Maria Monteito. (Org.) **Educação superior:** espaço de formação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

FLORES, Luís Gustavo Gomes. **O professor que prepara a aula não sabe transar:** contribuições waratianas para uma reflexão sedutora do direito. Florianópolis: CONPEDI, 2015. Disponível em: https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/2y368zo8/U2Rg7gopJn20O7iS.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GONÇALVES, Marta Regina Gama. **Surrealismo jurídico:** a invenção do Cabaret Macunaíma, uma concepção emancipatória do Direito. 2007. 142 folhas. Dissertação. (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília.

MACHADO, Muriel; GONÇALVES, Jéssica; POZZATTI JUNIOR, Ademar. Que Luis Alberto Warat diria do atual ensino jurídico? In: WOLKMER, Antonio Carlos. et al. **Crítica Jurídica na América Latina.** Aguascalientes: CENEJUS, 2013. p. 540-558.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**,

1948.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, p. 381-384, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Didática e práticas pedagógicas de direitos humanos no cotidiano escolar:** desafios e perspectivas. Campinas: XVI ENDIPE/UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload arquivos/acerv o/docs/0024s.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

SOERENSEN, Claudiana. **A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin.** Revista Travessias, Cascavel, v.5, n.1, 2011. Disponível em: http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/4370/3889. Acesso em: 20 set. 2019.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos**.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

WARAT, Luis Alberto Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JR, José Geraldo de. et al. **Educando para os Direitos Humanos:** pautas pedagógicas para cidadania na universidade. Brasília: Editora Síntese, 2003.

WARAT, Luis Alberto. Notas sobre hermenêutica, estética, senso comum teórico e pedagogia jurídica: um título à moda antiga, sem nenhuma poesia. In: . **A digna voz da Majestade:** Linguística e a argumentação jurídica, textos didáticos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos:** a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

DIREITOS HUMANOS: A EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA E SEUS IMPACTOS NA EFETIVAÇÃO DO INGRESSO DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR NO ENSINO SUPERIOR

Driely Xavier de Holanda
Suelídia Maria Calaça

1 INTRODUÇÃO

É fato que a educação pública tem avançado nos últimos anos, mas é importante reconhecermos que existem sérios problemas a serem enfrentados em todas as modalidades da educação básica no Brasil.

Um desses problemas está diretamente relacionado à formação da identidade cultural, social, histórica e econômica do sujeito, a qual se constrói a partir do seu contato com o mundo, esse contato se dá por meio das práticas de leitura e escrita que são vivenciadas pelos alunos fora e dentro da escola.

O debate a cerca das práticas de leitura e escrita que se constitue em tese na escola, espaço onde tais práticas acontecem, ou pelo menos deveriam acontecer com maior frequência e qualidade. Em seguida na sociedade, esfera na qual o estudante ocupa espaço e deve posicionar-se frente aos problemas enfrentados.

A preocupação reincide sobre a construção linguística do educando durante sua trajetória escolar, especialmente no ensino médio, modalidade na qual pressupomos que todas as habilidades linguísticas necessárias para a emancipação discursiva do sujeito tenham sido adquiridas, assim como este esteja preparado para ingressarem na universidade.

Entendemos como emancipação discursiva a habilidade de compreender o mundo a sua volta, reconhecê-lo e perceber-se como parte importante do meio no qual está inserido e por fim empodera-se do seu discurso como base para razão de sua própria existência. Tal compreensão está diretamente ligada ao pensamento de Freire (1970), segundo qual a emancipação do sujeito oprimido se efetiva quando esse passa a conhecer, torna-se cognoscente, conhecedor e produtor do ato de conhecer. Além disso, a ideia de emancipação discursiva está ligada as concepções bakhtinianas de que o texto, seja ele oral ou escrito constitui uma realidade imediata pela qual se pode estudar o homem em sociedade, pois é através dele que o ser humano exprime suas ideia, pensamentos e sentimentos.

O presente artigo busca discutir a relação entre o direito a educação e sua efetivação mediante habilidades linguísticas necessárias para o ingresso no ensino superior, essa discussão faz parte da proposta de dissertação em construção, cujo título "NO CAMINHO À UNIVERSIDADE TINHA UMA PEDRA: reflexões sobre o acesso de jovens de origem popular à universidade e sua emancipação discursiva, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba, o qual tem por objetivo analisar o processo de elaboração da leitura e da escrita do sujeito, o estudante do curso Pré-universitário PET Conexões de Saberes- sua relação com a emancipação discursiva para garantia do acesso no ensino superior sob a perspectiva dos direitos humanos.

Partimos do pressuposto de que a leitura não se resume apenas à decodificação do código linguístico, porém é uma prática que vai muito além, a qual engloba a leitura de mundo e as experiências vividas pelo indivíduo. Já a escrita é encarada não como a capacidade de codificar, copiar, mas como habilidade de criar. Assim entendemos que a

leitura e a escrita são bastante relevantes à construção do pensamento crítico e devem ser encaradas como uma proposta de produção.

Os passos da metodologia têm como fundamento a dialética. Uma vez que partimos da necessidade de refletir sobre o paradoxo existente entre o direito a educação de qualidade regulamentado pela Constituição Brasileira e sua prática real, a qual resulta em uma educação de baixa qualidade ofertada pelo Estado. A pesquisa tem um caráter qualitativo e interdisciplinar, pois buscaremos compreender os fenômenos sociais em seus aspectos subjacentes e estruturais, nesse sentido a preocupação não é contabilizar tais fenômenos, nem explicá-los, mas entendê-los como fenômeno social.

2 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

O tema do direito à educação movimenta muitas discussões, tanto do ponto de vista do acesso, quanto do ponto de vista das metodologias de ensino e dos resultados dessas na sociedade. Partimos da ideia de educação como um direito, é portanto um direito fundamental, pois inclui o processo de desenvolvimento individual próprio a condição humana. No entanto para além da individualidade a educação deve ser tratada como um direito coletivo do qual emergem todos os outros direitos.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Partilhamos da ideia de que o conhecimento muda, transforma as pessoas e essas transformam o mundo, acreditamos que tal processo de aquisição se dá por meio da leitura e da escrita, a primeira permite que o sujeito adquira o conhecimento e a segunda permite que o sujeito registre-o de modo a garantir sua opinião, de se posicionar e movimentar-se em sociedade.

Mesmo diante de tal direito constituído e definido nas leis, o direito à educação é sempre negligenciado, no entanto, nossa preocupação não se estende ao real culpado dessa falta de qualidade, mas sim aos impactos dessa na aquisição de habilidades linguísticas.

As grandes avaliações apontam dificuldades no que tangem as habilidades de interpretar, expor sua opinião e posicionar-se mediante as dificuldades que a vida em sociedade aponta. Vale salientar que tal condição recai, certamente sobre o acesso das classes populares no que tange a um bom resultado, o que implica muitas das vezes a não aptidão, do ponto de vista da nota, para o ingresso nas universidades públicas, instituições que apresentam os melhores resultados com relação a qualidade de ensino ofertado.

Aqui constatamos a violação dos direitos humanos, percebemos que a escola não dá conta da formação emancipadora do jovem de origem popular e chegamos a centralidade de nossa discussão, uma vez que é possível analisarmos o resultado concreto dessa violação, isto é, o sujeito não adquire as habilidades linguísticas necessária para disputar com eficiência os exames para ingressarem na universidade.

Associamos a leitura e a escrita como elementos fundamentais para o processo de emancipação, o qual chamaremos aqui de emancipação discursiva, processo esse que apresenta resultado a habilidade de compreender o mundo a sua volta, reconhecê-lo e perceber-se como parte importante do meio no qual está inserido e por fim empoderar-se do seu discurso como base para razão de sua própria existência. Aqui compartilhamos da ideia de Freire:

> [...]que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1989).

Acreditamos que tal contexto se dá a partir do contato que o sujeito passa a ter com a a leitura, nesse sentido é possível afirmar que a leitura transforma o ser humano e o faz modificar o espaço no qual está inserido, a leitura de mundo é o primeiro tipo de leitura com a qual temos contato, pois essa, é de fundamental importância para a prática de leitura da palavra. A leitura sem dúvidas é a ponte para o processo educacional eficiente, o que é essencial para formação crítica do ser humano. Já dizia Paulo Freire: "A leitura do mundo precede sempre a da palavra, a leitura dessa implica a continuidade da leitura daquele" (1989). Assim podemos afirmar que ler vai muito além de decodificar o código linguístico,ler o mundo resume-se à compreensão do individuo em relação a sua realidade, mediada não só pela palavra, mas por gestos, pessoas, imagens e objetos.

> A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes mesmo do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoa com quem convive passa a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura (MARTINS, 2005, p.33).

Entender a leitura como um instrumento que insere o ser humano no contexto do conhecimento é perceber a necessidade de trabalhar a dimensão crítica, é entender que ler permite ao ser humano a construção de conhecimento, o qual por sua vez permite a descobertas de necessidades emergentes, permite que o sujeito perceba sua condição e o faz colocar-se em oposição ao sistema que muitas vezes viola seus direitos, assim podemos inferir que a leitura é um importante elemento no processo de cidadania, uma vez que o sujeito passa a conhecer, reconhecer e ressignificar seus direitos.

Além disso, tomamos a escrita como mecanismo de representatividade da realidade, uma vez que é por meio dela que alguns direitos são garantidos e reivindicado. Desse modo acreditamos que a leitura e a escrita trabalhadas de maneira a contemplar habilidades de interpretação, a compreensão, a argumentação, e a persuasão, favorecem a criticidade do estudante com relação a sua própria realidade, no entanto na maioria dos contextos esses direitos são negados.

O que vemos são os estudantes deixando a educação básica com dificuldades relativas as práticas de leitura e escritas, condição que muitas vezes aparecem como dificuldade para prestar vestibular e ingressar no ensino superior. O que buscaremos aqui é discutir o direito a habilidades linguísticas que são negadas pela escola e não contribuem para emancipação do sujeito que está passando pelo processo de formação, nesse sentido

é fundamentalmente imprescindível uma discussão no âmbito dos direitos humanos, pois o direito a uma educação de qualidade é sempre violado, em especial quando analisamos os processos de formação dos jovens de origem popular, sua condição social e as dificuldades de competirem nos processos seletivos que oportunizam uma vaga na universidade.

Essa preocupação nos movimenta a investigar como os jovens de origem popular estão construindo sua habilidades linguísticas, como essa construção influencia no processo da emancipação discursiva e por fim como essa emancipação impulsiona o ingresso do jovem na universidade.

Para tanto tomamos com norte para explicar o processo de construção de emancipação o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual prevê a formação do sujeito de direitos, para tanto requer um processo educativo multidimensional que devem explorar as dimensões do saber, desde a apreensão do conhecimento historicamente construídos sobre os direitos humanos; a afirmação de valores; atitudes e práticas sociais. A formação de uma consciência capaz de se fazer presente em níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos desenvolvendo metodologias participativas e de construção coletiva utilizando linguagens e materiais contextualizados.

No entanto a elaboração discursiva que garante o direito, não garante a prática, é justamente essa contradição que nos impulsionam a investigar a relação entre a emancipação discursiva e seus impactos com o ingresso de jovens de origem popular no ensino superior.

2.1 Os sujeitos da pesquisa: quem são os jovens e os adultos de origem popular?

Pensar em jovens, juventude nos remete a agitação, calor, euforia, vida fácil e grandes perspectivas com relação ao futuro, mas espera! Estamos falando de quais jovens? Quem são eles?

Ao nos aproximarmos das questões que rodeiam os jovens certamente dos depararemos com realidades distintas, sem dúvida a vida de todos não é um mar de expectativas calorosas, eufóricas e recheadas de perspectivas, pelo menos, não para a maior parte dos jovens que estão inseridos em escolas públicas no Brasil, poucos que estão lá conseguem construir perspectivas do ponto de vista do acesso ao ensino superior. É bem provável que sonhem com essas oportunidades, porém as dificuldades enfrentadas no ensino ofertado pela educação básica é um elemento desmotivador.

Esses jovens são em sua maioria oriundos das grandes periferias, negros, incluídos nas classes marginalizadas, desprovidas de atenção social, em situação de vulnerabilidade e personagens da violação de direitos humanos vivenciada por meio da rotina concreta de negação de direitos. Jovens que enxergam na escola um escape para fugirem do modelo social no qual estão inseridos.

> Percebemos o tom de tragédia, quando a grande imprensa divulga os baixos índices de desempenho educacional dos jovens brasileiros. São índices que colocam o nosso país com uma das piores atuações da América Latina, equiparando o desempenho dos estudantes brasileiros ao de seus pares em países do continente africano, desempenho geralmente associado à desigualdade de renda e à pobreza. (HOLLERBACH, 2007.p.33).

Quando nos deparamos com situação, compreendemos a dimensão da violação de direitos vivenciada por jovens de origem popular, os quais em sua maioria são negros, inseridos nas grandes periferias e que não conseguem desenvolver as habilidades de linguísticas necessárias para ingressarem no ensino superior. Desse modo acreditamos que o ingresso no ensino superior mantem uma relação direta como a mudança de vida dos indivíduos envolvidos nesse processo, a pesar de óbvia, tal mudança se apresenta primeiro do ponto de vista discursivo uma vez que é por meio que percebemos o como como as pessoas estão agindo sobre o mundo Fairclough (2001) .

O discurso é portanto o lugar no qual o texto se constitue por meio do se próprio contexto, Charaudeau e Maingueneau (2004). Tal perspectiva justifica a relação entre as habilidades linguística que constituem o discurso e sua relação com a emancipação do sujeito. Os seres humanos estão a todo momento inseridos em, processos discursivos que influência, que inserem e movimentam os homens em função de sua intenção comunicativa, quando pensamos nessa contexto e levamos em consideração o processo de formação de jovens de origem popular inseridos em contexto no qual a leitura e a escrita não são utilizados de modo a garantir a emancipação.

A ideia de emancipação e de discurso naturalmente se constituí com uma projeção política, uma vez que a emancipação está voltada ´para a libertação, na obra Pedagogia do Oprimido (2002), Freire aponta e defende uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que "só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores" (FREIRE, 2002, p. 30).

Para Bakhin (1981), é através das vozes, concebidas como manifestações de consciências que dialogam, debatem, confrontam e concordam, silenciam a voz do outro ou a si próprio, que são expressos os valores, plurais ou não, de uma dada época, em uma dada situação, em um dado grupo social. As vozes, personificação de diferentes sujeitos, de diferentes visões de mundo, de opinião, estabelecem entre si um tipo de relações.

É com base nessa realidade que nos propusemos a refletir sobre o processo de emancipação discursiva, por acreditar que essa emancipação abrirá portas para os jovens ingressarem na universidade. A crença de que o acesso ao ensino superior transforma a realidade a realidade dos jovens de origem popular, os fazem reconhecer sua realidade.

2.2 A emancipação discursiva

A hipótese de que a emancipação discursiva se constituí a partir do contato com a leitura e a escrita trabalhadas de maneira associadas em função da construção de significados , isto é, impulsionando o pensamento crítico surge nas aulas de língua portuguesa ministradas no Curso pré-universitário gratuito desenvolvido pelo PET/CONEXÕES DE SABERES "ACESSO E PERMANÊNCIADE JOVENS DE ORIGEM POPULAR À UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS UNIVERSIDADE –COMUNIDADE, o Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal da Paraíba, cujo objetivo é propor uma nova visão de ensino necessariamente conjugada a construção de práticas que permitam um ensino pautado na autonomia dos estudantes.

Nesse contexto, elegemos como campo de pesquisa o curso pré-universitário, especificamente as aulas de língua portuguesa, por acreditarmos que as habilidades linguísticas são exploradas de maneira a favorecer a emancipação discursiva do sujeito. Entendemos que nessas aulas, a leitura e a escrita são trabalhadas do ponto de vista emancipatório, tal característica nos permite afirmar que práticas previstas pela Educação em direitos humanos são aplicadas na metodologia, uma vez que as práticas de

leituras e escrita são embaladas por textos que discutem temas que exigem uma reflexão sobre liberdade, igualdade, dignidade e tantas outras temáticas que perpassam a discussão da EDH.

Além disso, a metodologia aplicada, baseada da tríade: leitura, escrita e reescrita permite ao estudante uma reflexão sobre a língua, sobre a própria leitura e a escrita. Tal metodologia tem nos chamado a atenção pelo fato de permitir a construção de habilidades linguísticas necessárias para que o estudante consiga um bom desempenho no ENEM, tal afirmação vem sendo confirmada por meio dos resultados obtidos pelos estudantes, que após o curso conseguem ingressar no ensino superior. Atribuímos, entre outros fatores, tal resultado ao processo de construção da emancipação discursiva apresentada por meio da escrita na redação, "carro chefe do ENEM", além disso, ao longo do curso percebemos que os estudantes assumem uma postura empoderada no que tange as habilidades de leitura e escrita.

Sabemos que o ENEM exige habilidades leitura, escrita, compreensão de texto, percepção de sentidos explícitos, implícitos, denotativos e conotativos, isso faz com que os estudantes precisem apresentar um posicionamento diante de vários aspectos sociais, os quais são explorados no exame. Diante disso, muitos estudantes chegam às aulas sentindo-se desacreditados e incapazes de conquistarem uma vaga na universidade. O curso pré-universitário está atualmente na terceira edição, isto é, desde 2017 vem oportunizando a jovens e adultos de origem popular concretizarem seus sonhos de ingressarem no ensino superior.

Trabalhar a leitura, a escrita e a reescrita permite aos estudantes um contato mais íntimo com o uso da língua, e consequentemente a superação de algumas dificuldades no que diz respeito às habilidades exigidas pelo ENEM, em especial na redação e por falar em redação, essa será um dos recursos para coleta de dados da pesquisa.

Daqui partiremos para explicar o objeto de pesquisa do estudo em construção, da emancipação discursiva e sua relação com o ingresso de jovens de origem popular à universidade. A ideia de emancipação discursiva se constitui a partir dos conceitos apresentados na Pedagogia do Oprimido apresentada por Paulo Freire (1970) cuja base teórica está fundamentada na sintonia existente entre a ação pedagógica e o oprimido, isto é, a ação pedagógica é produzida pelo oprimido e não para ele. Diante desse conceito freiriano podemos explicar o que chamamos de emancipação, sentido diretamente ligado a ideia de liberdade um dos princípios dos Direitos Humanos.

Recorreremos também aos conceitos de Bakhtin (1992) segundo o qual a língua é essencialmente social dada as condições inquestionáveis de comunicação entre os falantes. Sendo assim, a interação verbal social constitui a realidade fundamentada da língua e sua existência encontra-se atrelada a situação comunicativa a qual o sujeito está inserido. O que nos permite afirmar que o discurso está diretamente ligado a construção social dos sujeitos de comunicação. Diante disso, explicamos o objeto de pesquisa e inferimos que a emancipação discursiva é na verdade a habilidade de ler o mundo em suas dimensões variadas, perceber-se como parte importante do contexto no qual está inserido e por fim empoderar-se do seu próprio discurso para explicar sua existência.

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] (BAKHTIN, 2000 [1952-53], p. 279).

Sendo assim, o fato da utilização da língua efetuar-se em diversas formas de enunciados, sejam eles orais ou escritos exprimem sempre as necessidades humanas, sendo estes também uma ferramenta para emancipação e aquisição de direitos básicos e inerentes aos ser humano. No contexto da emancipação discursiva, o empoderamento do jovem de origem popular é visível no processo de leitura, escrita e reescrita dos textos, pelos quais os jovens apontam suas ideias, seus posicionamentos diante das questões discutidas.

Podemos afirmar que esse processo de empoderamento e emancipatório de dá de forma gradativa, percebemos por meio das produções dos jovens que há uma evolução significativo tanto do ponto de vista da organização do discurso quando do ponto de vista da emancipação. Nesse contexto o homem é visto como ser social que constitui consciência sobre a realidade, não deve ser concebido como produto passivo dessa, mas como agente transformador.

Nessa perspectiva o ser humano precisa ser encarado como produtor de diálogo. Para Freire (1987) o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade, pois é por meio desse que o sujeito se aproxima, contextualiza, problematiza, sistematiza a realidade. Freire (1987) discute as concepções da educação bancária (domesticadora) e da educação problematizadora (libertadora) a partir das ideologias da sociedade. "O diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação" (GADOTTI, 1996, p. 80).

Assim, é possível afirmarmos que a linguagem e suas diferentes facetas constituem o diálogo, uma vez que ela surge em meio às relações sociais, pelas quais os interlocutores são participantes em suas práticas comunicativas. Para Voloshinov (2009) o sujeito é visto sob o ponto de vista do olhar da interação constitutiva com a sociedade: desse modo há uma relação dialógica entre o sujeito e a sociedade, uma vez que esse precisa da sociedade para existir e ao mesmo tempo é esse mesmo sujeito que constituí a sociedade na qual atua por meio da relação com outros sujeitos.

É também a partir das relações estabelecidas por meio da linguagem que os seres humanos constroem o que Freire chama de desumanização, as interações acabam se sustentando por meio das relações de poder existente entre os indivíduos em uma sociedade. Contexto onde surge a luta de classe, apontada por Marx (1989*).*

Assim inferimos que o discurso e a emancipação pressupõe a ideia de liberdade, tal percepção pode ser acompanhada por meio da produção textual. O homem é um ser pensante, logo quando tem acesso ao conhecimento esse passa a perceber sua realidade e passa a lutar em função de sua liberdade, como afirma Freire:

> E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (1987).

A luta a qual Freire se refere é travada todos os dos dias , a busca por recuperar a humanidade pode ser comparada a necessidade de conquistar uma vaga na universidade. Luta travada todos os momentos pelos estudantes do curso pré-universitário, desconstruir a opressão vivenciada pelas dificuldades de tentativas de ingresso na universidade.

Nessa direção, podemos inferir que a construção linguística do sujeito depende muito das relações sociais que este estabelece no meio onde está inserido. Para Bakhtin, a linguagem se organiza no meio, assim a filosofia de linguagem bakthiniana leva em

consideração a relação dada entre o eu e o outro como um fator primordial da construção da linguagem e de suas variadas facetas, nesse sentido o convívio com o mundo e os diversos outros que nos constituem são manifestados e o ser humano passa a expressar todos as suas necessidades.

Para Bakhin, o outro não se reduz a uma só pessoa, pois não se trata de um diálogo entre duas pessoas, esse representa a sociedade como Figueiredo explica:

> O outro é tudo o que circunda o eu: o meio social em que vive, a história do indivíduo e a história de seu meio, os textos com os quais este indivíduo já teve contato, as várias vozes trazidas por esses textos, os textos com os quais ele ainda terá contato. Ao mesmo tempo, este outro é constitutivo do eu, pois, segundo essa perspectiva, somos resultado desse confronto entre nossa individualidade, o meio social em que nos inserimos e a história (2005, p. 12).

O outro constitui-se do eu e o eu constitui-se do outro no processo de construções das habilidades linguísticas. A emancipação discursiva nasce justamente na superação de conflitos entre a realidade individual do eu e a condição vivida pelo eu dentro do outro, isto é, a emancipação discursiva é justamente o resultado do reconhecimento do meio por parte do sujeito. Nesse contexto, percebemos que o contexto é um fator fundamental para aquisição de habilidades linguísticas, necessárias primeiro para emancipação do sujeito do ponto de vista da reflexão do uso na linguagem na produção e depois do sujeito como ser capaz de reconhecer todas as suas potencialidades. Nesse sentido, Bakthin dialoga diretamente com Freire:

> (...) se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 1987, p. 121).

O homem enquanto ser social transforma o meio, se uto transforma e ressignifica sua realidade, vale ressaltar que para esse processo é necessário oferecer metodologias baseadas na educação voltada para emancipação do sujeito em todas as suas dimensões possíveis. Tal perspectiva é possível ser perecbida nas aulas de língua portuguesa do curso pré-universitário onde nos dedicamos investigar a emancipação discursiva, vejamos um exemplo a progressão dessa emancipação a partir de dados apresentados a seguir.

2.3 A construção da emancipação discursiva

Entendemos a linguagem como um fator fundamental para comunicação, para exposição de compreensão do mundo, dos sentimentos e das ideias dos sujeito, independentemente se essa projeção é colocada via modalidade oral, escrita, verbal ou não verbal, a linguagem constrói e reconstról aspectos sociais, históricos, econômicas, emocionais, entre tantos.

A perspectiva é compreender como os estudantes interpretam temas complexos e externam suas opiniões, habilidades linguísticas. No entanto, além dessa abordagem oral, buscaremos perceber como essas interpretações são colocadas na forma escrita, para tanto passaremos a compreender os protocolos verbais para além do conceito que a literatura apresenta. Portanto, serão interpretados como resultado de um processo de

escrita em relação a uma temática discutida, nesse sentido, tomaremos a proposta de redação modelo ENEM como um protocolo escrito, tomaremos nesse estudo a noção de protocolo verbal, não apenas as oralizações, porém partilharemos da noção de verbal toda atividade que tiver como fundamento a palavra, seja ela oral ou escrita.

Para isso propomos a utilização do instrumento protocolo verbal aplicado via grupo focal, vale salientar que nossos dados estão em processo de construção, no entanto apresentaremos uma amostra de nossas análises. Lidar com coletas de dados, resultados de processos de elaboração de leitura e escrita requer uma sistematização para que os dados possam ser apresentados de maneira a colaborar com a discussão por eles embasados, uma vez que tais processos são resultados do processamento cognitivo do pensamento. O protocolo começou a ser aplicado num grupo focal composto por cinco pessoas, cujo perfil é basicamente ser de origem popular, estar cursando o curso PRÉ-UNIVERSITÁRIO PET CONEXÕES DOS SABERES e estar disponível para os encontros semanais.

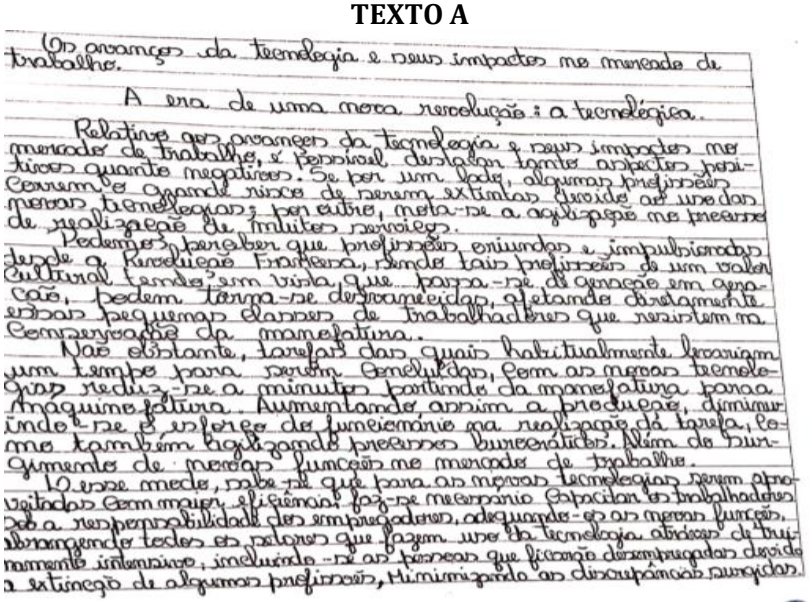
Nesses encontros buscaremos discutir acerca das dificuldades linguísticas vivenciadas pelos participantes na educação básica, a perspectiva deles com relação ao acesso no ensino superior, discussões sobre a identidade de origem popular, suas percepções sobre o mundo, seu lugar de fala e as questões que envolvem sua percepção do direito a educação, vejamos um exemplo:

Aqui traremos como resultado da emancipação discursiva algumas considerações que estão sendo construídas a respeito do objeto de pesquisa:

A análise que aqui traremos é o resultado do trabalho de leitura, escrita e reescrita de uma mesma proposta de redação, por meio dessa amostra é possível perceber o crescimento linguístico do ponto de vista das habilidades linguística trabalhadas.

As condições de produção dos textos são diferentes, no texto A não houve orientação por parte do condutor do grupo focal. A construção do texto se dá mediante a proposta de redação, a qual "A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado do trabalho."

TEXTO A


Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado de trabalho.

A era de uma nova revolução: a tecnológica.

Relativo aos avanços da tecnologia e seus impactos no mercado de trabalho, é possível destacar tanto aspectos positivos quanto negativos. Se por um lado, algumas profissões correm o grande risco de serem extintas devido ao uso das novas tecnologias; por outro, nota-se a agilização no processo de realização de muitos serviços.

Podemos perceber que profissões oriundas e impulsionadas desde a Revolução Industrial, tendo tais profissões de um valor cultural tendo em vista, que passa-se de geração em geração, podem tornar-se desconhecidas, afetando diretamente essas pequenas classes de trabalhadores que resistem na conservação da manufatura.

Não obstante, tarefas das quais habitualmente levavam um tempo para serem concluídas, com as novas tecnologias reduz-se a minutos bastando da manufatura para a máquina faltura. Aumentando assim a produção, diminuindo-se o esforço do funcionário na realização da tarefa, tornando também agilizando processos burocráticos. Além do surgimento de novas funções no mercado de trabalho.

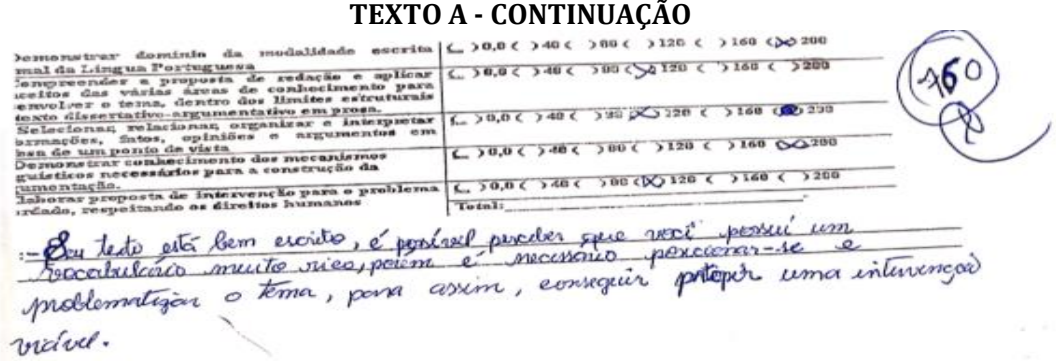
No entanto, sabe-se que para as novas tecnologias serem aproveitadas com maior eficiência faz-se necessário capacitar os trabalhadores sob a responsabilidade dos empregadores, adequando-os as novas funções, abrangendo todos os setores que fazem uso da tecnologia, atrelado de treinamento intensivo, incluindo-se as pessoas que ficarão desempregadas devido a extinção de algumas profissões, minimizando os discrepâncias surgidas.

Fonte: prontocolo verbal instrumento de pesquisa aplicado em grupo focal.

O texto apresentado pelo participante apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, no entanto apresenta alguns truncamentos do ponto de vista da argumentação e intervenção. Embora tenha um vocabulário rico sem nenhuma problematização, o que diminui a possibilidade de persuasão, pois não há um posicionamento por parte do participante mediante a temática discutida.

O participante apresenta um argumento frágil com pouca interpretação das informações, fatos, opiniões e argumentos pouco contextualizando em relação ao tema e, principalmente, ao seu ponto de vista, baseado na simples reprodução de informações dos textos motivadores ou de seu próprio conhecimento. Sem muitas estratégias argumentativas e ideias selecionadas sem mecanismo para a defesa do ponto de vista. Argumentos mal interpretados podem confundir o leitor quanto ao ponto de vista defendido no texto, podendo, inclusive, invalidá-lo, uma vez que não contribuem efetivamente para a discussão. Diante disso, o texto recebe a seguinte avaliação:

TEXTO A - CONTINUAÇÃO



Fonte: prontocolo verbal instrumento de pesquisa aplicado em grupo focal

Tal resultado apresenta um texto mediano do ponto de vista do discurso, é um discurso pouco organizado, embora com um vocabulário rico, as ideias se mostram soltas, além de não haver uma proposta de intervenção para a problemática presente na proposta de redação, pois o participante não consegue apontar possíveis solução para o problema.

Para Bakhtin O discurso é sempre endereçado a alguém em resposta a outros e daquele que o recebe exige-se uma atitude responsiva, a qual ele dará, pois, como respondente ativo, ele participa nas práticas sociais é dessa forma que o sujeito se constitui de linguagem, em um movimento no qual a linguagem é sempre a base da interação. Para Bakhtin há duas formas de se colocar no discurso, essa participação pode ser de forma ativa ou passiva, essa participação do sujeito evidencia-se na escrita, pois, considerando-a uma prática social, podemos afirmar que ela é a resposta do autor a alguma coisa, a alguém, à sociedade.

Com relação ao tipo de resposta dada pelo sujeito Bakhtin/Voloshinov (1997[1929]) afirmam que não se espera dos interlocutores apenas respostas que concordam ou reafirmam uma ideia exposta, no entanto refutações, polêmicas, controvérsias, variando conforme a individualidade de cada um, pois, embora o eu apresente uma construção baseada no outro, sempre haverá as peculiaridades com relação ao estilo de sua resposta. Segundo a teoria bakhtiniana, o que determinará o nível da resposta será o tipo de compreensão.

Bakhtin apresenta dois tipos de compreensão: a ativa e a passiva a primeira está ligada a capacidade que o produtor tem de receptar o conhecimento advindo do outro, porém não o reproduz na integra, do contrário, ele recepciona o conhecimento do outro,

no entanto aplica aquele conhecimento recebido suas experiência com o mundo, em consequência passa a ressignificar, a atribuir sentidos próprios ao que está lendo. Aqui é onde encontramos o maior elo entre a ideia de transformação apontada tanto por Bakhtin, quanto por Freire e que adotamos aqui para construir a ideia de emancipação discursiva.

> [...] a compreensão ativa , somando-se àquilo que é compreendido no novo círculo do que se compreende, determina uma série de interrelações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-os de novos elementos (BAKHTIN, 2002, p. 91).

Nesse contexto , o texto A no que tange a habilidade de interpretar e transcrever sentidos as ideias apresentadas apresenta um autor passivo, sem muita habilidade em defender o ponto de o que representa um discurso passivo sem uma postura ativa diante dos fatos.

A condição de escrita do texto B se dá mediante as orientações apresentadas no texto A, uma vez que esse é "segunda versão" do texto A. Nesse contexto, vemos uma um declínio do ponto de vista da competência I, a qual no primeiro texto havia recebido 200 pontos, em seguida vemos que III competência apresenta um avanço significativo se comparado ao texto A, uma vez que não havia a organização de ideias, o que eleva o texto para uma percepção mais autônoma, uma vez que é possível perceber indícios de autoria presentes no 2° parágrafo do texto.

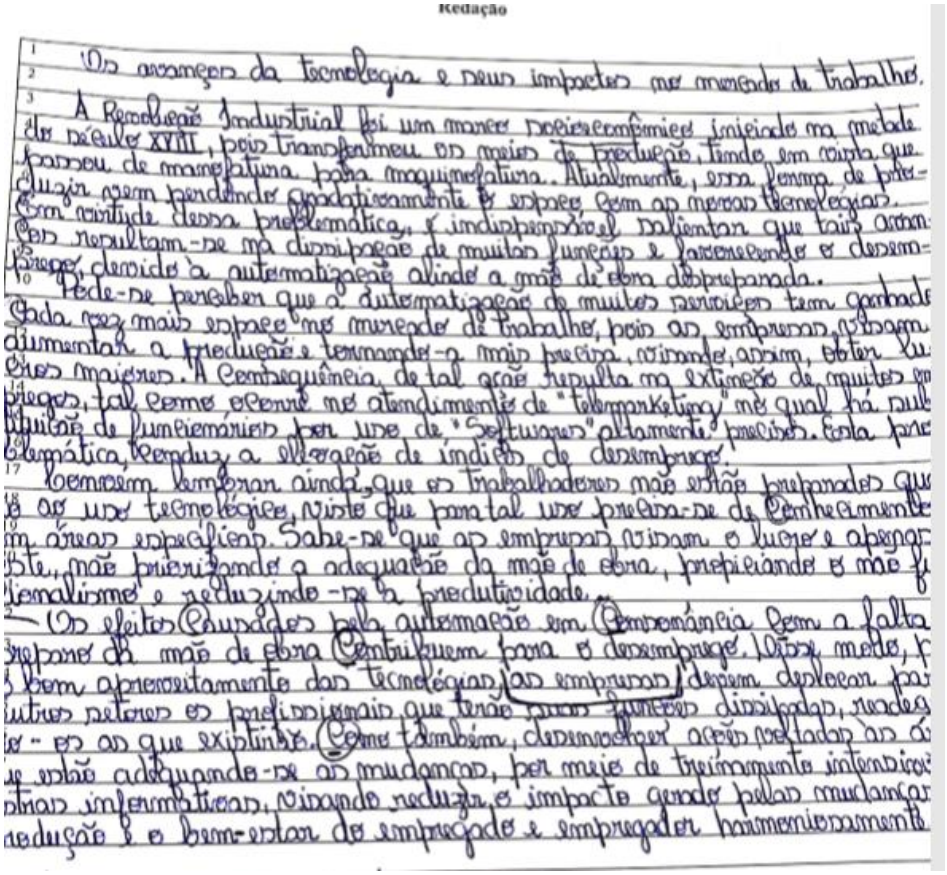
Já é possível perceber traços de autoria no texto, uma vez que as ideias sobre o texto são colocadas de maneira a permitir um a construção de tese sobre a temática solicitada na proposta. Aqui podemos perceber um avanço em relação a organização das ideias, Para Bakhtin a compressão ativa corresponde um entendimento sobre a proposta, só com essa compreensão é possível dá sentido a interação, nesse caso o interlocutor constitui novos significados.

Não à toa a evolução da emancipação discursiva é constatada na tabela de avaliação. É mediante a esse processo de coparticipação tanto do mediador quanto do participante que há uma transformação na produção textual. Percebemos quando comparamos os textos A e B uma evolução significativa do ponto de vista da construção de novos discursos, baseado no conhecimento recebido, não reproduzido da mesma forma, transformado mediante a experiência de vida do participante.

Não à toa a evolução da emancipação discursiva é constatada na tabela de avaliação. É mediante a esse processo de coparticipação tanto do mediador quanto do participante que há uma transformação na produção textual. Percebemos quando comparamos os textos A e B uma evolução significativa do ponto de vista da construção de novos discursos, baseado no conhecimento recebido, não reproduzido da mesma forma, transformado mediante a experiência de vida do participante.

Nossa hipótese é de que quando o estudante é inserido em um contexto onde a educação seja emancipatória, voltada para descoberta e baseada na vida cotidiana dos sujeitos envolvidos é possível construirmos práticas de leitura e escrita que favorecem a construção das habilidades linguística necessárias para a emancipação discursiva.

TEXTO B



Redação

Os avanços da tecnologia e seus impactos nos mercados de trabalho.

A Revolução Industrial foi um marco importante iniciado no século XVIII, pois transformou os meios de produção, tendo em vista que passou de manufatura para maquinofatura. Atualmente, essa forma de produzir vem perdendo gradativamente o espaço com os novos tecnologias. Em virtude dessa problemática, é indispensável salientar que tais avanços resultam-se na dispensação de muitas funções e consequentemente o desemprego, devido à automatização afinal a mão de obra despreparada.

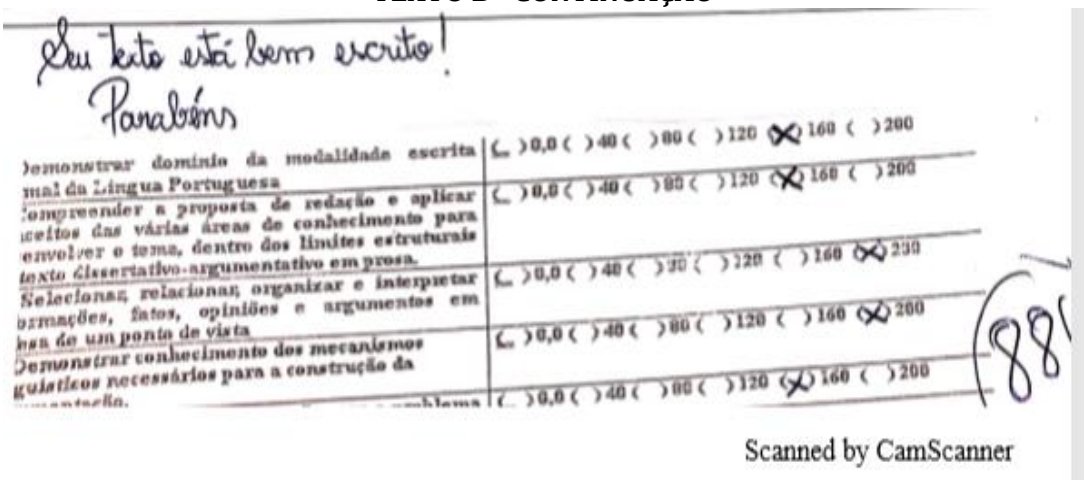
Pode-se perceber que a automatização de muitos serviços tem ganhado cada vez mais espaço no mercado de trabalho, pois as empresas visam diminuir a produção e terminando a mão precisa, visando, assim, obter lucros maiores. A consequência de tal ação resulta na extinção de muitos empregos, tal como ocorre no atendimento de "telemarketing" no qual há substituição de funcionários por uso de "softwares" altamente precisos. Esta problemática, reduz a ilegalidade de índices de desemprego.

Devemos lembrar ainda, que os trabalhadores não estão preparados que se os usa tecnologias, visto que para tal uso precisa-se de conhecimento em áreas específicas. Sabe-se que as empresas visam o lucro e abrangente, não priorizando a adequação da mão de obra, prejudicando a não formalismo e reduzindo-se a produtividade.

Os efeitos causados pela automação em concomitância com a falta preparo da mão de obra contribuem para o desemprego. Logo, mesmo, bem aproveitamento das tecnologias, as empresas deixam de investir para outros setores os prejuízos que terão com funções dissipadas, mesmo se - as que existirão. Como também, desenvolver ações voltadas aos que estão adequando-se as mudanças, por meio de treinamento intensivo, outras informativas, visando reduzir o impacto gerado pelas mudanças reduções e o bem-estar dos empregados e empregadores harmoniosamente.

Fonte: prontocolo verbal instrumento de pesquisa aplicado em grupo focal

TEXTO B - CONTINUAÇÃO



Seu texto está bem escrito!

Parabéns

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	( )0,0 ( )40 ( )80 ( )120 (X)160 ( )200
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( )0,0 ( )40 ( )80 ( )120 (X)160 ( )200
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	( )0,0 ( )40 ( )80 ( )120 ( )160 (X)200
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( )0,0 ( )40 ( )80 ( )120 (X)160 ( )200

Scanned by CamScanner

Fonte: prontocolo verbal instrumento de pesquisa aplicado em grupo focal

Vale ressaltarmos que nossa pesquisa ainda tem um caráter preliminar, uma vez que os dados estão sendo construídos e em fase de análise, o que apresentamos aqui é uma amostra que foi utilizada com o objetivo de fundamentar a discursão apontada nesse artigo.

3 CONSIDERAÇÕES

A fim de compreendermos o fenômeno da emancipação discursiva dos cursistas do curso Pet Conexões de saberes, relacionar tal fenômeno ao direito à educação de qualidade, ao acesso no ensino superior e a condição emancipatória humana.

O desenvolvimento de uma consciência crítica está diretamente ligado ao processo de compreensão, o modo como o sujeito compreende a realidade, a qual se dá a partir de uma educação problematizadora que visa a emancipação.

Apresentamos uma amostra do objeto de pesquisa, refletimos a cerda da qualidade de educação fornecida pela rede pública, sobre o impacto dessa na construção de habilidades linguísticas que na maioris das vezes são insuficientes para ingressar no ensino superior.

Aqui defendemos a ideia de que é necessário o um trabalho voltado para construir criticidade nos estudantes, mesmo diante desse direito e apesar dos debates sobre alfabetização, letramento e sobre a formação crítica reflexiva do educando, pouco temos avançado. Estamos cada vez mais distantes de um processo educativo inspirado no ideal de transformação, iteratividade como direito previsto na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica (LDB), n° 9.394/1996, em um diálogo com a Constituição Brasileira (1988) prevê, sobretudo educação, a qual é dever da Família e do Estado baseada nos princípios da liberdade, nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando no seu exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante de tudo que foi exposto e discutido até aqui, consideramos que as habilidades de leitura e escrita devem ser trabalhada de maneira a contribuir para o ingresso de classes populares à universidade, faz necessário investimento com relação à qualidade ofertada pela escola pública. É emergente a melhoria para a educação básica no Brasil, além de tudo, é a educação pública receba mais atenção por parte do estado, ofertando meio para o acesso e a permanência dos jovens primeiro na escola pública, que certamente esses estarão aptos para ingressarem no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.[1920-24]. **Para uma filosofia do ato.** Trad.de Augusto Ponzio, São Carlos – SP: Pedro João Editores, 2010.

_____; VOLOCHINOV, V. N. [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo). _____; VOLOCHINOV, V. [1929]. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENEVIDES, Maria Victoria (2000). Educação em DH: de que se trata?

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70 (Coleção Sinos 5), 119p., 1974.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à sociolingüística**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR. 2013. Caderno de Educação em Direitos Humanos.

COSSON, Rildo. Sequência básica. In: livro **Letramento Literário:** teoria e prática, 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam**.** 5ed. São Paulo: Associados, Cortez. 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Mercado das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Alaide Lisboa. **Ensino de língua e literatura.** Rio de Janeiro. Editora Cátedra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir**. Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa**.** 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. & SHOR, Ira**. Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

INGEDORE Vilaça & Vanda Maria ELIAS. 2009. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: EditoraContexto.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de tolerância. In: **Cidadania e Educação.** 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 79-84.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura**.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

MARTINS ,Maria Helena.2005. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense. (Coleção primeiros passos).

ONU. **Declaração Final e Plano de Ação. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, 1993.** Disponível em: acesso em: 22 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: http://bit.ly/1yAeHbb. Acesso em: 02 de Mai de 2018.

PINHEIRO, Edna Gomes. **A renovação da biblioteca através do marketing. R. Comunicação Social.** Fortaleza, v.18, n.1, p.23-42, jan./jun.,1988.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE E OS DIREITOS HUMANOS: NOTAS SOBRE O ENSINAR E APRENDER PELOS VIÉS DAS PRÁTICAS SAGRADAS DOS POVOS INDÍGENAS E DA EDUCAÇÃO POPULAR

Rosângela Soares Xavier
Roseane Maria de Amorim
Alba Cleide Calado Wanderley

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Os acontecimentos relacionados com a desvalorização da vida e o processo de degradação ambiental sinalizam, em uma mesma direção, que a educação é uma variável importantíssima para um olhar diferenciado na formação de sujeitos que sejam conscientes do seu passado, seu presente e com uma visão de um futuro integralizado com os demais para construção de uma sociedade melhor. Sendo assim, garantir e repassar os saberes que garantem a vida é um instrumento indispensável, e nesse processo está o ensino de História; pois, o que somos hoje, as crenças, os valores não surgiram hoje, ou seja, o presente que vivemos não surgiu do abstrato, sem um passado não temos o futuro. Segundo Aranha (2003), o passado não é algo sepultado, aprisionado, não devendo ser enterrado, nele estão às raízes do presente. Perceber o sentido no passado para dar um propósito ao presente e preparar o futuro é de grande importância para todos nós.

No poema *Perguntas de um operário letrado*, Bertold Brecht, o dramaturgo e poeta, atrai nossa atenção para o estilo classista e excludente da História, ou seja, uma máquina de eternização dos poderosos e das elites. Ironizando essa visão parcial histórica, fazemos a reflexão indagando onde estava o restante da sociedade, os indivíduos comuns? A História se faz de sujeitos comuns, nos seus fazeres cotidianos, no desempenho das tarefas diárias, não apenas dos poderosos que sempre tentaram eternizar seus acontecimentos "históricos".

A História brasileira, de uma forma ou de outra, sempre foi omissa à cultura indígena, não considerando suas particularidades, suas crenças, sua história. Sendo negligenciada, sofrendo quase um verdadeiro extermínio. Há comprovação de que línguas foram extintas e as poucas que restam estão ameaçadas segundo o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas por ser um povo de tradições de luta e resistência, os povos indígenas conseguiriam perpetuar sua cultura.

Nesse sentido, temos como hipótese que a concepção do sagrado vivenciada pelos povos indígenas favorecem a construção de uma nova versão sobre o mundo e sobre a relação com o outro e com a natureza, construindo uma alteridade recíproca. Proporcionando a inteiriça de professor e professora, e estudantes, já que no espaço escolar predomina o prestígio social do conhecimento científico, desprezando a troca de outros saberes. A História contada nos livros didáticos, que conhecemos e estudamos, não nos proporciona a aproximação com nossa ancestralidade indígena nem a reflexão sobre ela.

Durante muito tempo, esses povos foram vistos como um único grupo, submissos, que não gostavam de trabalhar, apenas citados nos livros de História na temática descobrimento do Brasil quando os colonizadores implementaram a colonização e o processo de aculturação. A invisibilidade aos povos indígenas é também uma reprodução que se caracteriza por limitação da disseminação pedagógica no contexto escolar. Essa

limitação é causada por uma associação entre a proposta pedagógica elaborada e a dinamicidade do domínio de ações para pensar no conhecimento efetivo. A falta de informações associadas ao uso do paradigma e de uma metodologia baseada no positivismo são fatores desencadeantes para as crises e consequências à invisibilidade da cultura indígena.

Contudo, esse povo resistiu mesmo após esses mais de 500 anos, lutando pela preservação de sua cultura que diz respeito diretamente à sua identidade, sendo guardiões e responsáveis por sua disseminação. Firmados em valores ancestrais e em sua experiência e resistência acumulada ao longo desses vários séculos de opressão. Apesar das mudanças sociopolíticas como a Lei n.º 11.645/2008 nos espaços escolares, são apenas citados no dia 19 de abril. Precisamos de um olhar muito crítico e reflexivo, melhor preparo por parte dos profissionais da Educação para a elaboração do currículo da Educação Básica visibilizando esses povos. O âmbito moderno da produção do conhecimento científico se sustenta em função do monopólio de distinção entre o que é falso e o verdadeiro, tendo as demais formas de conhecimento como produção invisibilizada, tais como os saberes populares, leigos, camponeses, indígenas entre outros. Trazendo uma ruptura com a história e cultura própria dos povos.

Esta pesquisa é fruto da seguinte inquietação: de que forma as práticas sagradas indígenas podem ressignificar o ensino de História e como seus saberes sagrados ajudam na construção de conhecimentos que permitam sermos seres mais inteiros e integrados? É importante dizer que o primeiro direito humano é o direito à vida. O direito de simplesmente existir e ser valorizado pela cultura e seu modo de vida. Os direitos humanos como somatória de valores e princípios proporciona a dignidade humana independentemente da cultura, classe social, da etnia, orientação sexual ou qualquer outra forma de diferença.

Dessa forma, por meio da pesquisa realizada nas seções que seguem, iremos apresentar a metodologia trilhada além de discutir o direito de ensinar e aprender sobre o sagrado no ensino de História. Não tivemos condições de esgotar a temática em razão do período curto do trabalho e o tamanho do artigo. Contudo, certamente apresentamos algumas contribuições para que outros pesquisadores/docentes possam avançar na temática com base no que foi levantado provisoriamente.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS E HISTÓRIAS CONTADAS A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO POPULAR

Este trabalho é metodologicamente qualitativo, bibliográfico, com análise de sites e blogs referentes ao estado de Pernambuco e da Paraíba à luz de estudos teóricos sobre o ensino de História em consonância com as pesquisas sobre os povos indígenas discutindo seus dizeres e a forma de pensar o sagrado. Estamos também filiados à história cultural na qual as culturas dos sujeitos são consideradas na construção da História. Conforme salienta Pesavento (2003):

> Aquelas concepções mais antigas foram agora substituídas por esta modalidade vencedora de entendimento da cultura, que ganhou espaço junto à universidade e à própria mídia. Sim, pois tanto em termos mundiais quanto no Brasil, assistindo a um fenômeno: nunca se escreveu nem se leu tanto sobre História e isso se deve, em grande parte, a essa aludida virada na área (PESAVENTO, 2003, p. 15).

Iniciamos a pesquisa com a revisão literária referente à produção sobre os povos indígenas, os direitos humanos e o ensino de História, procurando fontes virtuais no Brasil e nos estados estudados sobre a temática. Como instrumento das informações qualitativas coletadas, elegemos pela análise a palavra-chave, o sagrado indígena, promovendo, por meio dela, o aprofundamento do ponto investigado. O estudo para o qual nos referimos ao sagrado não está relacionado com a religião, mas com a relação do sujeito com a vida, com a natureza e a si mesmo. Teoricamente, estamos também filiados à Educação Popular. Sousa e Silva (2017, p. 20) salientam que,

> A Educação Popular é caracterizada por se afastar da pretensa neutralidade educativa e possuir uma intencionalidade política, cultura e social explícita; buscando atuar a favor das classes sociais economicamente menos favorecidas e que são exploradas no seu trabalho.

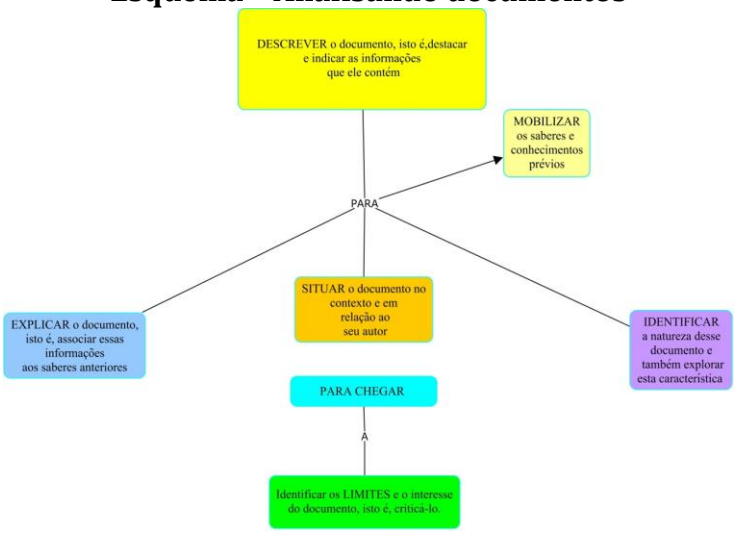
Os materiais empregados foram notebook, celular, textos referentes ao objeto da pesquisa e fichamentos. As informações extraídas por meio dos aparelhos de coleta anteriormente referidos foram transcritas formando categorias mediante semelhanças na construção do material analisado. Conforme Gomes (2003), as categorias podem ser estabelecidas antes ou depois da coleta de dados. Seguindo a análise mencionada por Gomes sobre categorias, foram estabelecidos os seguintes agrupamentos, inventários das fontes virtuais conforme quadros que veremos adiante: a) inventário das fontes virtuais no estado da Paraíba (sites/blogs/vídeos dos povos indígenas) produzidas por terceiros em relação aos povos indígenas; b) Inventário das fontes virtuais no estado de Pernambuco (sites/blogs/vídeos dos povos indígenas) produzidas por terceiros em relação aos povos indígenas; c) Inventário das fontes virtuais no estado da Paraíba (sites/blogs/vídeos dos povos indígenas) produzidas por indígenas; d) iinventário das fontes virtuais no estado de Pernambuco (sites/blogs/vídeos dos povos indígenas) produzidas por indígenas. Mediante a construção das categorias de organização citadas que serão apresentadas em forma de quadros, debruçar-nos-emos para uma análise mais aprofundada. Salientamos que no referido artigo não foi possível a discussão de todas essas categorias nem houve espaço para aprofundamento de cada questão.

Buscamos algumas fontes virtuais no Brasil e nos estados estudados (Pernambuco e Paraíba) sobre a temática em tela. Na análise realizada, escolhemos alguns blogs e sites que foram produzidos por indígenas e não indígenas. Procuramos estudar pelo menos dois blogs ou site de cada seguimento. A seguir, apresentamos um esquema de análise documental.

Com base no esquema produzido por Circe Bittencourt (2017), elaboramos algumas questões: Quem produziu esses sites, blogs ou vídeos? Por que produziu? "como podemos recuperar o sentido do seu dizer?" (MARSON apud BITTENCOURT, 2004, p. 235). Como e por que foi produzido? De quem fala? Por que fala? A compreensão de um documento não é algo fácil. Exige tempo e cruzamento com o campo teórico. Descrever o documento e indicar as informações que ele contém é o primeiro passo. Após essa fase, buscar situar o documento no contexto para poder ir explicando, mobilizando e explorando as características do material analisado e discutindo na perspectiva dos direitos humanos. Por fim, é preciso fazer crítica e chegar a algumas considerações finais.

Para análise dos documentos, tomamos como base o seguinte roteiro:

Esquema – Analisando documentos



Fonte: Bittencourt (2017).

3 O DIREITO DE ENSINAR E APRENDER SOBRE O SAGRADO REFERENTE ÀS PRÁTICAS DOS POVOS INDÍGENAS: O QUE DIZEM OS DIREITOS HUMANOS?

> Reafirmando também que no exercício
> de seus direitos, os povos indígenas devem estar
> livres de toda a forma de discriminação.
> (NAÇÕES UNIDAS, 2008, p. 3).

Conforme as Nações Unidas, os povos indígenas não devem ser discriminados por suas diferenças. Quanto mais cedo conhecermos sua cosmovisão, mais compreenderemos o mundo de forma diferenciada. Dessa forma, o sagrado refere-se ao que se relaciona com o mais fundamental de uma adoração, que se acredita ser divino, poderoso, primordial. Segundo Eliade (1995), a manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo. Qualquer coisa que explana suma estimação para um grupo de pessoas através da fé. Sendo pertinente a religião, magia, crenças, mitos, aparecendo como um fato distinto dos naturais, remetendo ao extraordinário, ao transcendente. A palavra sagrado provém do latim *sacrum*, que se referia às divindades ou a determinado acontecimento em poder.

O sagrado para os povos indígenas está estreitamente ligado a divindade, culto, mundo, ancestralidade, transcendência. Na cosmovisão dos povos indígenas, o sagrado está intrinsecamente ligado à vida, são indissociáveis; à cultura e à relação com a natureza em sua totalidade. Não há divisão para a prática de adoração dos ritos e rituais. Geralmente nessas sociedades o sagrado esta intrinsecamente ligado à vida. Os povos indígenas não compactuam com a dialética bárbara do poder centralizado nas mãos de uma parcela em detrimento da vida humana. Para os povos indígenas, a unidade é para o coletivo, e não para o individual. De modo geral, a perspectiva comunitária e plural de vida é parte integral da cultura indígena, ou seja, o sagrado está indissociável da condição humana, cultivando a visão comunitária e sagrada da natureza, em que tudo tem um significado imensurável. A forte ligação entre a identidade cultural e a vinculação com as simbologias advindas da natureza é um bem comum.

Nesse sentido, podemos observar que os rituais sagrados têm um significado de demonstração de religiosidade por meio da fé, do agradecimento e purificação. Sendo utilizados nesse processo, elementos considerados sagrados obtidos e produzidos por meio da natureza como o maracá, o cachimbo, a jurema, o cocar e tantos outros, sendo representada pela música e demais atributos vivenciados em momentos de transcendência.

Conhecer e acessar a cultura e elementos relacionados com os diversos povos indígenas nos faz repensar na forma de estar em contato com a natureza, com a experiencia da vivência da natureza retornando à conexão com a vida, da qual o indivíduo faz parte (CAMPELL, 1990). Nessa relação, o sagrado está intrínseco no mito e é parte da cultura, das histórias, das identidades indígenas perpassadas em todos os momentos de forma coletiva. A herança cultural registrada pela ancestralidade tem um valor inestimável para os povos indígenas. Cultura essa mantida por meio de diferentes formas ao longo das gerações; e mesmo sobre forte opressão eurocêntrica, mantém viva a cultura ancestral por meio da religiosidade, crenças, modo de viver e respeito imensurável à natureza e toda simbologia relacionada com o sagrado. Conforme orienta Tose (2010:

> Os direitos do homem são mais do que meros direitos no sentido estrito da palavra; são valores que orientam o próprio direito, e que o Estado e a sociedade civil procuram realizar através das instituições o conjunto de 'valores republicanos' (respeito às leis, respeito ao bem público, sentido de responsabilidade no exercício do poder) e de 'valores democráticos' (amor à igualdade e horror aos privilégios, a aceitação da vontade da maioria e o respeito às minorias) constitui o ethos coletivo que tem como horizonte o respeito integral aos direitos humanos (TOSE, 2010, p. 66).

Dessa forma, mediante todo o processo em que o mundo vem sofrendo fortes influências socioeconômicas advindas do capitalismo, ocorreu sua consolidação no início do século XVIII, modificando as relações de trabalho e o setor produtivo, e da globalização que define as atuais conjunturas praticadas por esses processos nas sociedades ocidentais e orientais. Há uma fragmentação e separação do ser humano em relação à natureza. Percebemos que é necessária uma movimentação contrária ao processo de desumanização do ser humano, baseado no racionalismo instrumental partindo por uma exacerbação de bens de consumo que degradam a natureza, exercendo ações predatórias, máxima exploração dos recursos naturais e a exploração do homem pelo homem. Por fim, uma fragmentação do indivíduo a si mesmo e ao outro pondo em risco a vida, constituindo um ambiente de desigualdades sociais, a consolidação de uma sociedade excludente e a devastação ambiental.

Nesse contexto percebemos que estamos aprendendo em nossas escolas tecnologias, acumulando informações sem princípios que coloquem a vida como centro do processo. Leff (2006) afirma:

> [...] a crise ambiental nos leva a interrogar o conhecimento do mundo, corporifica um questionamento da natureza e do ser no mundo, com base na flecha do tempo e na entropia vistas como leis da matéria e da vida, com base na morte vista como lei limite na cultura que constitui a ordem simbólica do poder e do saber. A complexibilidade ambiental inaugura uma nova reflexão sobre a natureza do ser, do saber e do conhecer, sobre a hibridização de conhecimentos na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, sobre o dialógo de saberes e a inserção da

> subjetividade, dos valores e dos interesses nas tomadas de decisão e nas estratégias de apropriação da natureza. (LEFF, 2006, p. 194-195).

Como bem foi bem explicitado por Leff (2006), chegamos ao ponto da história da humanidade em que precisamos retomar quem somos, as formas como nossos antepassados compreendiam o mundo e nele agiam. Paulo Freire (1996, p. 40) afirma: "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia." Por isso, as crianças, os jovens e adultos precisam conhecer as formas de pensar, agir e de ser dos povos indígenas. Vejamos a seguir os quadros construídos para a análise do material pesquisado.

Pelo Quadro 1, é possível verificar seis blogs/sites que têm como característica-chave a produção de terceiros sobre os povos indígenas da Paraíba. No primeiro site referente ao Jornal da Paraíba, verificamos que o jornal trata de assuntos diversos, e na vida urbana, o jornal tenta esclarecer que a Paraíba é o 4.º estado da região Nordeste com o maior número de povos indígenas de acordo com os dados do Censo Demográfico 2010 do IBGE (2011).

Quadro 1 – Inventário das fontes virtuais no estado da Paraíba produzidas por terceiros em relação aos povos indígenas

SITES/ BLOGS	DESCRIÇÃO GERAL	SAGRADO	SIGNIFICADO	ETNIA
http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/pb-tem-mais-de-25-mil-indios.html	Criado no intuito informativo ao público em geral para difundir o número de indígenas na Paraíba e no Brasil	Informativo	Notícia informativa sobre os povos indígenas na Paraíba	poPOP Potiguara Tabajara
http://professormarcianodantas.blogspot.com/2012/12/paraiba.html	Blog de cunho informativo ao público em geral sobre a História da PB, porém com artigo sobre os povos indígenas	Informativo	História dos povos indígenas na Paraíba	Potiguara Tabajara
http://ensinoreligioso19cre.blogspot.com/2010/10/religiosidade-indigena.html	Blog de interação entre professores de ensino religioso Da 19ª CRE	Sagrado	Informativo sobre o sagrado dos povos indígenas	Não especifica
https://mirim.org/node/17217	Site de uma organização da sociedade civil	Toré	Ritual que une dança, religião, luta e	Kariri-Xocó, Xukuru-

	de interesse público – Instituto Socioambiental		brincadeira! Ele pode variar de acordo com a cultura de cada povo	Kariri, Xocó, Potiguara, Pankararé, Pankakarú, Truká e os Fulni-ô
https://catracalivre.com.br/educacao/indigenas-montam-site-e-contam-sua-versao-da-historia-em-materiais-didaticos/	Site produzido por organização da sociedade civil de interesse público	Diversos	Com o intuito de resgatar o respeito da diversidade da cultura indígena	Várias etnias
https://pt.wikipedia.org/wiki/Xucurus	Site para informação geral	Diversos	Intuito informativo sobre o povo indígena	Xucuru.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

O que chama a atenção é que o texto afirma que 18.296 desses povos indígenas permancem nas aldeias e 6.645 estão espalhados na cidade de João Pessoa. De acordo com a reportagem, os Tabajara não possuem território demarcado até o momento da reportagem. A produção do site é uma marca da Rede da Paraíba de Comunicação. Como é um site de cunho jornalístico, não se aprofunda nas discussões e foi produzido com o intuito de oferecer algum tipo de informação. O sentido da produção não esclarece de forma profunda a problemática indígena do estado da Paraíba. A reportagem é de 15 de agosto de 2012 e não apresenta uma única imagem desses povos, nem inserida na vida urbana nem na aldeia. A categoria que inferimos na reportagem é a invisibilidade. Mesmo quando pretende apresentar os povos indígenas, sua cultura, os problemas e as lutas não são esclarecidos para a população. Dessa forma, é possível dizer:

> A presença da História Cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão. Pode-se mesmo aventar que a História tenha sido uma das últimas ciências humanas a enfrentar essa revisão de pressupostos explicativos da realidade (PESAVENTO, 2003, p. 16).

Precisamos reinventar esse passado, pois perguntamos até que ponto os professores, estudantes e a comunidade de modo geral sabem sobre esses povos. Paulo Freire enfatiza que (1996, p. 46):

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam as experiências profunda de assumir-se.

A questão da construção do reconhecimento de si e do outro é fundamental.

Outra reportagem em forma de vídeo de 2016, em homenagem ao carnaval, na qual são entrevistados jovens (algumas crianças também aparecem), faz referência à cultura de modo geral e ao Torê, contudo não faz nenhuma relação ao significado com o sagrado.

A análise do documento histórico não é algo fácil. Conforme esclarece Cellard (2012):

> [...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretação e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações. (CELLARD, 2012, p. 296).

Pelo que foi esclarecido acima e pelo número de site e blogs pesquisados, deixamos claro que, no fragmento estudado, é possível ter inúmeras interpretações por meio de uma única fonte. O segundo blog é de um professor de História que procura trazer reflexões sobre as etnias indígenas que faziam parte do estado da Paraíba. Assim está escrito no blog:

AS TRIBOS INDÍGENAS QUE HABITAVAM A PARAÍBA
Antes da chegada dos portugueses aqui na América e a consequente ocupação do território brasileiro, a Paraíba já era habitada por grupos indígenas que ocuparam primeiramente o litoral; pertenciam a grande tribo Cariri e vieram, provavelmente, da região amazônica.
Devido à sua agressividade, foram chamados de tapuias por outros nativos, que significa inimigos. Por volta de 1500 chegaram novas famílias indígenas, pertencentes à Nação Tupi-Guarani: eram os Potiguaras, emigrados do litoral maranhense e que se situaram na parte norte do litoral paraibano, desde as proximidades da Baía da Traição até os contrafortes da Borborema, de onde moveram guerra aos Cariris. O resultado foi o deslocamento destes últimos para as regiões sertanejas.

Fonte: Blog do Professor Marciano Dantas, 2012.

O blog tenta esclarecer a ocupação dos povos indígenas antes da chegada dos portugueses. O criador do blog, por ser um professor de História, tenta resgatar a importância desses povos para nossa cultura. Por isso, saber o lugar social do autor é fundamental para entender o que ele quis dizer. É importante destacar na perspectiva dos direitos humanos o direito à cultura e o direito ao sagrado como garantia social e aos valores que dão sustentação à dignidade huamana. Vejamos os dizeres no blog.

[...] Na época da conquista da Paraíba - segunda metade do século XVI - chegaram outros silvícolas, dessa vez pertencente à tribo Tabajara, também de origem Tupi-Guarani, mas logo tornaram-se inimigos tradicionais dos Potiguaras, fixando-se na várzea do rio Paraíba. Na segunda metade do século XVII, a maior parte da população ainda era constituída de índios.
O nível de civilização do índio paraibano era considerável. Muitos sabiam ler e conheciam ofícios como a carpintaria. Esses índios tratavam bem os jesuítas e os missionários que lhes davam atencão.

Fonte: Blog do Professor Marciano Dantas, 2012.

O blog ainda apresenta o seguinte:

OS CARIRIS

Os índios Cariris se encontravam em maior número que os Tupis e ocupavam uma área que se estendia desde o planalto da Borborema até os limites do Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Os Cariris eram índios que diziam ter vindo de um grande lago. Estudiosos acreditam que eles tenham vindo do Amazonas ou do Lago Maracaibo, na Venezuela.

A Nação Cariri dividia-se em várias tribos. Os que habitavam a Paraíba eas áreas próximas do Estado eram: Paiacus, Icós, Sucurus, Ariús, Panatis, Canindés, Pegas, Janduís, Bultrins e Carnoiós. Destes, os Tapuias Pegas ficaram conhecidos nas lutas contra os bandeirantes.

Fonte: Blog do Professor Marciano Dantas, 2012.

Mapa das tribos indígenas que habitavam a Paraíba.

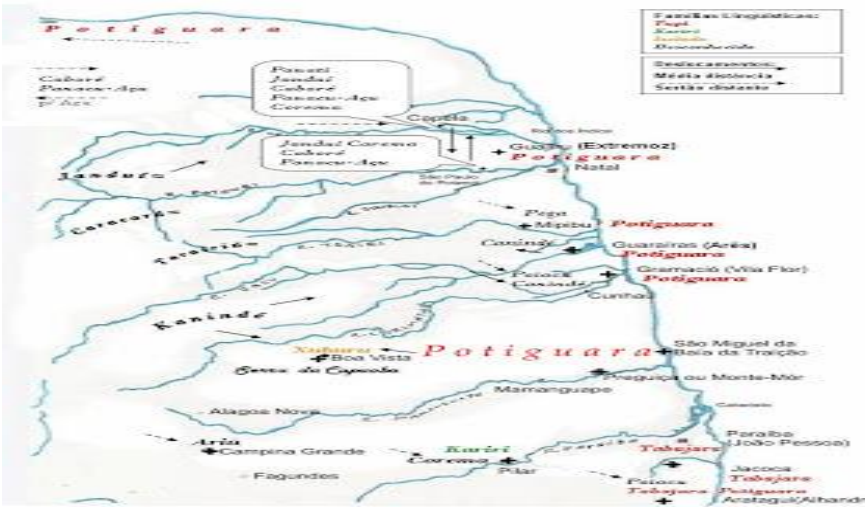


TUPIS

Os Tupis habitavam a zona mais próxima ao litoral e estavam divididos em Potiguaras e Tabajaras:

a) TABAJARAS - na época da fundação da Paraíba, os Tabajaras formavam um grupo de aproximadamente cinco mil pessoas. O seu nome indicava que viviam em tabas ou aldeias. Eram sedentários e de fácil convívio. A aliança que firmaram com os portugueses foi de grande proveito para os índios quando da conquista da Paraíba e da fundação de João Pessoa. Todos os aldeamentos ao sul de Cabo Branco pertenciam aos indígenas dessa tribo e deram origem a muitas cidades e vilas, como Aratagui (Alhandra), Jacoca (Conde), Piragibe (João Pessoa), Tibiri (Santa Rita), Pindaúma (Gramame), Taquara, Jacaraú, Pitimbu.

Mapa das tribos Tupis



POTIGUARAS

Eram mais numerosos que os Tabajaras e ocupavam uma pequena região nos limites do Rio Grande do Norte com a Paraíba. Estavam localizados na parte norte do rio Paraíba, curso do rio Mamanguape e Serra da Copaoba. Com esta constante locomoção os índios ocuparam áreas desabitadas. Da Serra da Copaoba, foram rechaçados para o Rio Grande do Norte e aldeamentos na Baía da Traição, onde ainda hoje se encontram seus remanescentes.

Fonte: Blog do Professor Marciano Dantas, 2012.

Percebe-se que, pela formação do autor do blog, ele tenta esclarecer fases da nossa história que nem sempre são explorados pelos livros didaticos. Constamos que os livros didáticos trazem algumas vezes informações incorretas sobre os diferentes povos indígenas e docentes do ensino fundamental nem sempre estão preparados para realizar um trabalho em relação às diversas etnias que vivem no Brasil. Mostrar as contradições existentes entre os povos indígenas e as relações de poder existentes enre os colonizados e os colonizadores. Foucault (1979) foi categórico ao esclarecer:

> [...] seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias. Frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do lado; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 1979, p. 75).

Podemos perguntar, por que o professor discursa sobre esses povos no blog? Emerge por meio da reflexão de como as identidades indígenas e negras são negadas em nosso currículo. Por ser comprometido com a história dos invisibilizados o referido estudioso aprofunda alguns pontos necessários para a compreensão da formação do povo brasileiro.

Passsemos ao Quadro 2, onde temos 7 sites/blogs, que têm por característica comun a produção por terceiros no estado de Pernambuco.

Quadro 2 – Inventário das fontes virtuais no estado de Pernambuco produzidas por terceiros em relação aos povos indígenas

SITES/BLOGS	DESCRIÇÃO GERAL	SAGRADO	SIGNIFICADO	ETNIA
http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/972-ouricuri	Site para informação geral	Diversos	Intuito informativo sobre o povo indígena.	Ouricuri
http://www.cultura.pe.gov.br/canal/nacaocultural/cuidando-do-futuro-dos-povos-indigenas/	Site do governo do estado de Pernambuco	Cultura	Difusão e resgate da cultura indígena	Xucuru
http://www.alepe.pe.gov.br/2016/08/09/a-longa-caminhada-por-direitos-povos-indigenas-de-pernambuco-obtem-reconhecimento-legal-mas-ainda-vivem-situacoes-de-conflitos-e-preconceitos/	Assembleia Legislativa do estado de Pernambuco	Cultura Direitos	Difusão e resgate da cultura e direitos dos povos indígenas	Xucuru
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Fulni-%C3%B4	Site criado com o intuito de mapear informações e análises de todos os povos que habitam o território nacional	Diversos	Intuito de manutenção da cultura indígena	Fulni-ô.

SITES/BLOGS	DESCRIÇÃO GERAL	SAGRADO	SIGNIFICADO	ETNIA
https://www.ufpe.br/nepe/povos-indigenas	Universidade Federal de Pernambuco	Cultura	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade	Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu Pipipã, Truká, Tuxá, Xucuru
http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=649	Site de cunho informativo sobre história dos povos indígenas em Pernambuco	Cultura	Intuito informativo sócio-histórico	Várias etnias
http://arquivodepernambuco.blogspot.com/p/patrimonio-cultural-povos-indigenas.html	Blog criado no intuito de disseminação de informações tecnológicas científicas e culturais	Cultura	Intuito informativo sócio-histórico	Geral.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

O primeiro site é produzido pelo Museu do Índio, localizado no Rio de Janeiro, criado em 1953. Instituição governamental que passou por diversos orgãos responsáveis pela assistência e formulação de politicas indígenas de cada época, mantendo parceria com povos indígenas. Atualmente, vincula-se à Fundação Nacional do Índio (Funai) e tem por objetivo a preservação, conscientização e o respeito sobre a importância das culturas indígenas, a diversidade étnica. A instituição tem um rico acervo relativo à maioria das sociedades indígenas contemporâneas. Sendo curador de diversas peças etnográficas, publicações nacionais e estrangeiras especializadas em Etnologia, documentos audiovisuais incluindo fotos, filmes e gravações sonoras, de produção com parceria entre os povos indígenas. Coordena o Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas (Progdoc), com participação direta de indígenas.

Observar a história dos povos indígenas e refletir sobre o passado é uma ligação para a construção de outros valores culturais e históricos, ajudando-nos a compreender e resgatar a história da identidade cultural do povo brasileiro. Conforme Mattos (2003):

> Em vez de reforçar culturas e identidades de origem, resistentes à mudança, mais ou menos 'puras' ou 'autênticas', proponho educar para a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamene constituídas. Neste sentido, a história se apresnta como disciplina-chave para construir esta possibilidade de trabalho. (MATTOS, 2003, p. 129).

Pensar nesse espaço como fonte historiográfica nos faz refletir: Para que o museu foi criado? Para quem foi criado? Qual o real intuito de sua criação? No tempo que foi inaugurado, em algum momento, pensou-se na dizimação dos indígenas? Será um "lugar de memória coletiva", espaço vivo para a dinâmica criativa e do fazer histórico atualmente? Segundo Le Goff (1990):

> [há] os lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como cemitérios e arquitetura; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais, como manuais, as autobiografias ou as associações (LE GOFF, 1990, p. 473).

Cabe-nos perguntar e refletir por que, apesar de termos um museu do índio, os povos indígenas continuam invisibilizados? Vejamos o que diz ainda a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas:

> Reconhecendo a necessidade urgente de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e de sua concepção da vida, especialmente os direitos às suas terras,territórios e recursos (NAÇÕES UNIDAS, 2008, p. 4).

Nesse sentido, indagamos: Não está na hora das nossas crianças, jovens e adultos aprenderem outra forma de compreender o mundo por meio da cultura dos povos indígenas? Em realação ao segundo site, é governamental do estado de Pernambuco, vinculado à Secretaria de Cultura para divulgação de eventos e dos espaços culturais existentes no estado. Dentro disso, analisamos que falta maior divulgação aos povos indígenas. É curioso como, ao longo da história, inúmeras iniciativas de preocupação para a divulgação dos povos indígenas são descontinuadas, deixadas para trás, e nos perguntamos: qual o porquê dessa situação?

Prosseguimos com o Quadro 3.

Quadro 3 – Inventário das fontes virtuais no estado da Paraíba (sites/blogs/vídeos dos povos indígenas) produzidas por indígenas

SITES/BLOGS	DESCRIÇÃO GERAL	SAGRADO	SIGNIFICADO	ETNIA
https://www.youtube.com/watch?v=hvOmf5ksCjY	Vídeo produzido por índios Potiguara, demonstrando a tradição da dança Toré, no terreiro sagrado, Baía da Traição	Toré	Ritual que une dança e religião	Potiguara
https://www.youtube.com/watch?v=BiFPgTB0WHw	Vídeo produzido por índios Potiguara, demonstrando a tradição da dança	Toré	Ritual que une dança e religião	Potiguara

SITES/BLOGS	DESCRIÇÃO GERAL	SAGRADO	SIGNIFICADO	ETNIA
	Toré, no terreiro sagrado, Baía da Traição			
https://www.youtube.com/watch?v=N4cHBK2MQp0	Vídeos produzidos por índios Potiguara, demonstrando a tradição.	Música	Manutenção da cultura	Potiguara.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

No Quadro 3, os sites/blogs categorizam-se pelo ponto comum de serem produzidos pelos povos indígenas no estado da Paraíba. Analisaremos o primeiro vídeo que diz respeito aos Potiguara e à tradição do Toré, dos Potiguara, no terreiro sagrado na Baía da Traição no estado da Paraíba.

O Toré é uma expressão da cultura, do sagrado, em uma prática vivenciada de forma milenar trazendo a união, fortalecimento de laços e ligação com o mundo dos encantados, momento de transcendência. Os Potiguara cultivam e vivenciam o Toré como uma ritualização cultural, religiosa e política.

No dia 13 de setembro de 2007 foi aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Após 22 anos de reivindicações dos líderes indígenas pelo reconhecimento, por parte da Organização das Nações Unidas (ONU) e das nações do mundo, para que os povos indígenas sejam tratados com dignidade. É o que discorre o artigo 27 da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas:

> §7- Os povos indígenas têm o direito de reviver e praticar sua identidade e tradições culturais, incluindo o direito de manter, desenvolver e proteger as manifestações de suas culturas, passadas, presentes e futuras, tais como os sítios e estruturas arqueológicas e históricas, objetos, desenhos, cerimônias, tecnologia e obras de arte, assim com o direito à restituição da propriedade cultural, religiosa e espiritual retiradas deles sem seu livre e informado consentimento ou em violação às suas próprias leis.
> §8 - Os povos indígenas têm o direito de manifestar, praticar e ensinar suas próprias tradições espirituais e religiosas, costumes e cerimônias; o direito de manter, proteger e ter acesso em privacidade aos sítios religiosos e culturais; o direito ao uso e controle de objetos cerimoniais; e o direito à repartição de restos humanos.

Vemos que o Toré traz uma religação do indígena com a espiritualidade e com a natureza sendo indissociáveis. No segundo vídeo, também produzido por indígenas, identificando-se como Índios Potiguara da Paraíba em Foco, com inscrição desde 31 de janeiro de 2012, com 275 inscritos membros e 57.715 visualizações. O vídeo Dia do Índio 2008 No Terreiro Sagrado dos Índios Potiguara PB, Aldeia São Francisco, Baía da Traição, PB Parte 4 tem 2.249 visualizações e produção de seis anos atrás, segundo descrições informativas do vídeo.

A religiosidade é praticada e conservada pelos Potiguara por meio de rituais tradicionais, transmitidos pelos antepassados nos rituais sagrados. O vídeo mostra a

dança do Toré; a religiosidade é um dos aspectos marcantes desse povo nessa resistência de preservação da sua cultura. O Toré é definido por Macêdo e Silva (2016):

> [...] é um ritual indígena que solidifica não apenas as fronteiras étnicas, os sinais diacríticos, mas ser o oceano para onde confluem todas as águas do cotidiano potiguar, traduzidos em rituais sagrados de agradecimento, luta, festa, brincadeira, contestação, comemoração, dor, reivindicação e esperanças. (MACÊDO; SILVA, 2016, p. 28).

Notamos que a herança cultural é um dos valores inestimáveis aos povos indígenas. Mesmo sofrendo ainda muita invisibilidade, percebemos uma simbiose ativa de natureza e os Potiguara. Nesta análise ainda podemos ver que as produções são antigas, mas de um valor incalculável. O indígena é protagonista da sua história. Segundo Brito:

> Ninguém poderá falar pelos indígenas sobre a diversidade de seus povos, sobre os significados objetivos dessa diversidade, sobre as suas dificuldades e limites no relacionamento com os não-índios. Nesse sentido, é imprescindível que tais questões sejam '[...] contadas e ensinadas por seus legítimos representantes, os indígenas (2009, p. 69).

Ainda no contexto analisado, parece que na cultura indígena o sagrado só faz parte de um interesse momentâneo, desprezando todo o seu potencial para se trabalhar na sala de aula, no ensino de História para um resgate de ancestralidade perdida, desvalorizada para uma conectividade com a natureza, com o próprio eu e com os outros. Para que deixemos de coisificar o ser humano e passemos a valorizar a vida, tornando alienado, sem conhecer a própria origem. Segundo Fromm:

> As pessoas são transformadas em coisas; suas relações umas com as outras assumem o caráter de propriedade [...] Mas a questão essencial não é tanto o que seja o conteúdo do eu, senão que o eu seja sentido como uma coisa que cada um possui, e que essa 'coisa' seja a base de nosso sentido de identidade (FROMM, 1987, p. 82).

Para que professores, professoras e o alunado se aprofundem na cultura dos povos indígenas apresentamos a seguinte proposta didática:

PLANO DE AULA

SAGRADO, OS POVOS INDÍGENAS E SUAS CULTURAS

OBJETIVOS

Geral
Analisar a forma de viver dos diferentes povos indígenas no tocante ao sagrado.

Específicos
Conhecer a história dos povos indígenas pela ótica das diferentes etnias
Estabelecer um paralelo com a história oficial a respeito dos povos indígenas com os direitos humanos
Identificar os traços culturais dos grupos indígenas considerando suas diferenças e o modo como cada elemento cultural se integra à vida dos grupos refletindo, desse modo, a respeito da importância do respeito, valorização, defesa e afirmação da cultura indígena

Identificar as contribuições da cultura indígena para a sociedade brasileira; meio ambiente e relação com o outro
Identificar os modos de organização social, as formas de viver e os desafios que os indígenas enfrentam atualmente no Brasil e como seus direitos devem ser garantidos.

PARTICIPANTES

Nível: Ensino Fundamental II
Ano: 6.º ao 9.º
Faixa etária: 10/15 anos

RECURSOS DIDÁTICOS

Exposição oral do(a) professor(a)
Uso da série "Índios no Brasil".
Letras das músicas
Datashow
Caixa de Som
Notebook
Lápis de cor
Giz de cera
Pincel atômico
Papel de metro
Cópias de imagens dos diferentes povos indígenas

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sequência Didática 1 - 25 minutos
Vídeo/Música/Imagem
- Distribuir letras das músicas "Todo dia era dia de índio" e "um índio". Colocar os vídeos das músicas e deixar os alunos escutarem. Orientar que os alunos deverão anotar as impressões a respeito das ideias sobre os índios trazidas pelas músicas. Colocar as músicas novamente. Deixar os(as) alunos(as) apresentarem suas reflexões por meio de frases que sintetizem suas anotações. Discutir a relação desses povos com a Terra. Iniciar a discussão sobre o que eles entendem por sagrado? E para os povos indígenas, o que é o sagrado? Discutir ações do cotidiano que fazemos e que desconsideramos o sagrado. Apresentar algumas considerações sobre os direitos dos povos indígenas.
Pedir que os estudantes pesquisem em dicionário o significado de sagrado e confrontar com a cosmovisão dos povos indígenas.

Sequência Didática 2 – 25 minutos
Exposição oral por parte do professor
- Em seguida, o professor, com base nas contribuições dos educandos, deverá trazer questões relacionadas com a organização dos indígenas antes do período colonial e durante o período colonial dando ênfase aos processos de resistência indígena à colonização imposta pelos europeus tanto no aspecto do trabalho quanto na imposição religiosa empreendida pelos portugueses. Durante a exposição, o professor deverá falar sobre os estereótipos construídos em torno do indígena no Brasil. Apresentar DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS

Sequência Didática 3 – 20 minutos
Produção escrita em grupo (alunos/alunas)

- Por meio da exposição realizada pelo(a) professor(a), os(as) alunos(as) irão aprofundar o tema por meio da observação de imagens diferentes sobre os indígenas na História do Brasil que serão expostas em slides utilizando o Datashow. O(a) professor(a) solicitará aos(às) alunos(as) que, com embasamento no que já refletido anteriormente, construam análises que revelem os estereótipos relacionados com os indígenas. No fim, os(as) alunos(as) deverão apresentar uma paródia sobre o assunto.

Sequência Didática 4 – 30 minutos
Vídeo/Música/Imagem
- Veicular a Série Índios no Brasil e ao final refletir sobre as culturas indígenas, a importância de sua preservação, o modo de vida indígena atualmente, as diferenças culturais e os desafios que os indígenas enfrentam. A reflexão será desenvolvida mediante questões previamente apresentadas aos(as) alunos(as). Retomar a ideia do sagrado para esses povos.

Sequência Didática 5 – 20 minutos
Outro tipo de produção (cartazes, produção de desenhos à mão livre)
- Os (as) alunos(as), em dupla, deverão fazer uma síntese da presente aula por meio da produção de cartazes. No fim, os cartazes deverão ser socializados.

Atividade de pesquisa:
Fazer entrevista com familiares e pessoas da comunidade. Pergunta: o que você sabe sobre os povos indígenas do Brasil e da Paráiba? Confrontar com os dizeres do livro didático.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Exposição oral do professor
- Uso da série "Índios no Brasil"
- Letras das músicas
- Datashow
- Caixa de som
- Notebook
- Lápis de cor
- Giz de cera
- Pincel atômico
- Papel metro
- Cópias de imagens

AVALIAÇÃO

Produção textual após as discussões desenvolvidas.
Enfim, o objetivo do plano é apresentar um caminho e não esgotar o assunto para que novas ideias surjam e novos caminhos sejam abertos.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base em Andrade (2016).

Com base em Sousa e Silva (2017), acreditamos que o reconhecimento de nossa história passa pelo reconhecimento de nossa identidade, isto é, na consciência de si mesmo, proporcionando a abertura para a busca pela liberdade e a superação da condição de opressão em que vivemos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nesse cenário que os professores do ensino de História devem estar atentos para o campo de lutas e disputas que se encontra no campo educacional para manter o desenvolvimento da construção crítica do aluno que transita no ambiente escolar.

Devemos pensar no currículo de forma a transmitir um conjunto de saberes, práticas e experiências abrindo-se para o novo e gerando a liberdade, promovendo o multiculturalismo no sentido ético de respeito às diversidades culturais. Nessa abordagem, chamamos a atenção para a diversidade cultural como constituição de maior riqueza para a humanidade. A cultura indígena é rica, pois nos faz repensar em conceitos, atitudes e dimensionar o olhar em uma visão mais abrangente do que estamos acostumados a olhar. De forma que todos nós produzimos conhecimentos e podemos compartilhar no propósito de um bem maior, o respeito à vida, a natureza, em uma perspectiva para o ser e para o meio ambiente em que nos encontramos. Dessa forma, as práticas sagradas indígenas podem ressignificar o ensino de História, e seus saberes nos ajudam na construção de conhecimentos que permitam sermos seres mais inteiros e integrados. Pensando de forma coletiva e não individual como têm sido transmitidos os valores na sociedade capitalista em que vivemos.

Nesse caminhar a Educação Popular e os Direitos Humanos são fundamentais para guiar novos conhecimentos e práticas realizadas em sala de aula. Ressaltamos, com base em Sousa e Silva (2017), que a Educação Popular tem características emancipatórias que podem ser estimuladas pelas práticas educativas dos docentes. Por sua vez, as discussões sobre os Direitos Humanos e especificamente os Direitos dos Povos Indígenas proprorcionam a abertura para que as furturas gerações repensem no mundo em que estamos vivendo.

Além disso, os fatos até aqui pesquisados nos possibilitam sugerir um engajamento acirrado para o fato de haver invisibilidade em relação ao sagrado. É como se o sagrado estivesse relacionado com a religião se contrapondo à religião católica muito presente desde a colonização e também, na atualidade, a religão protestante. Verificamos mediante os dados analisados que é necessário maior investimento do estado da Paraíba nas pesquisas e estudos sobre nossos povos índigenas.

Repensar em processos educativos é repensar na vida, conhecer como o sagrado está articulado com a vida desses povos não é somente uma questão histórica, mas também uma questão identidária, pois somos descedentes desses povos.

Nossa perspectiva é que, de alguma forma, esta pesquisa venha colaborar para que possamos recuperar ações de pessoas (anônimas) que fizeram história para além das ações do Estado. Conhecer e reconhecer a história de grupos que estiveram sempre em situação de vulnerabilidade é um passo para contribuirmos em uma ação crescente de aprendizagem e educação como um processo de aprendizagem para toda a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Peixoto. Ser índio é ser gente: plano de aula. 2016. Disponível em: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/3-curso/planos_de_aula/plano/162. Acesso em: 4 fev. 2019.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 69-90.

BRECHT, Bertold. Poemas de um operário letrado. **Revista de Ouro**, 2017. Disponível em: https://www.escritas.org/pt/t/1499/perguntas-de-um-operario-letrado. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**, Dourados, Mato Grosso do Sul, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

CAMPELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Atena, 1990.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROMM, Erich. **Análise do homem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1960.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitatitva. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, metódo e criatividade. Petropólis: Vozes, 1994.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: LE GOFF, Jacques. **Memória e história**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1990. p. 423-483.

MACÊDO, Maria Sônia Barbalho de; SILVA, Aureni Maria da. **Mergulhando na história dos direitos humanos e entre o povo Potiguara**: suas práticas e processos educativos. São Paulo: Acta Científica, 2016. Disponível em: https://revistas.unasp.edu.br/actacientifica/article/download/960/866. Acesso em: 4 fev. 2019.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. 107.ª Sessão Plenária, 13 de setembro de 2007. Rio de Janeiro: Unesco, Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil, 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Israel Soares de; SILVA, Severino Bezerra. **Educação popular e ensino de história local**: cruzando conceitos e práticas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

TOSI, Giuseppe. O que são esses "tais de direitos humanos"? *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi. **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO NA LUTA POLÍTICA: ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL, FRENTE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO FIO INDISSOCIÁVEL

Dayse Guedes de Oliveira Nóbrega
Rebeca Eloísa da Silveira Nogueira
Euza Raquel de Sousa
Giordano Gubert Viola

"Aos esfarrapados do mundo e *aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam."*
(FREIRE, 1987, p. 23)

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da formação de estudantes do Ensino Médio e docentes do IFRN- Campus Mossoró que trabalham no projeto de extensão "GerAção Solidária" e (In)visibilidades – direito a ter direitos. O foco dos projetos está ligado à Economia Solidária, à Agroecologia, ao Feminismo e à inclusão da juventude. Sendo assim, temos a percepção de que estes aspectos permeiam ou se entremeiam com os Direitos Humanos e, com isso em mente, para ampliar a formação acadêmica e humana das bolsistas e docentes, resolvemos realizar esta pesquisa e elaborar a escrita do manuscrito com o intuito de participar do X Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB.

Dentro desse contexto, o tronco estrutural histórico da criação das universidades brasileiras deve ser colocado em evidência. Haja vista, que aquelas foram fundadas a partir da necessidade da elite colonial em fortalecer seu sistema opressor em que a educação opera como um dos instrumentos de controle. Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente no Brasil, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Com a independência política em 1822 não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação.

A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidades no período 1808-1882, nenhum dos quais aprovado[166]. Depois de 1850 observou-se uma discreta expansão do número de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política.

A ideia de universidade mobilizou gerações de propositores e críticos desta forma de ensino. O projeto elaborado pela elite intelectual laica defendia a universidade pública em oposição ao modelo de instituições isoladas e propunha a institucionalização da pesquisa em seu interior. Em contraposição, o pragmatismo português não permitiu que

[166] Teixeira A. O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.

o Brasil dispusesse de universidades no período colonial, e a formação do núcleo de ensino superior só teve início com a vinda da família real portuguesa. O seu desenvolvimento foi voltado para a formação profissional sob controle do Estado. O modelo adotado combinou o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal (para libertar o ensino dos entraves conservadores tidos como responsáveis pelo atraso do país em relação aos demais europeus), e o modelo napoleônico que contemplava o divórcio entre o ensino e a pesquisa científica. Esses modelos, se travestem hoje por meio de outras figuras, mas o objetivo se perpetua: a hierarquização e mercantilização do ensino.

Percebe-se, portanto, na raiz pedagógica de nosso ensino uma desigualdade estrutural em forma de força motriz que separa a escola e universidade do pobre e do rico, construindo assim, um abismo aparentemente intransponível (RIBEIRO, 1995). Por isso, devemos ficar de prontidão diante dos processos pedagógicos nos quais estamos imersos, porque neles e a partir deles são perpetuados as normas e práticas que serão pactuadas por longos tempos. Em contraposição, encontra-se o movimento por uma Educação Popular como medida de intervenção política nesse quadro em que se relacionam opressor e oprimido, enquanto agentes cativos de conhecimentos vazios em si mesmos- pois estão distantes do vetor de transformação social essencial aqueles esfarrapados para quem a educação foi e ainda é negada.

Refletindo sobre essa questão, pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas.

Paulo Freire (2005) destaca a importância do papel interventor e a liberdade proporcionada pela educação com vistas a pedagogia, pois uma vez que o oprimido se reconhece no mundo educativo, rebela-se e protesta em fala, voz e vez munido da educação. Então, há o reparo de sua percepção de humanidade, anteriormente usurpada por seu opressor, pois vem a poder apropriar-se de sua realidade, partindo numa jornada de conhecimento e do autoconhecimento das tensões existentes inter-relacionando opressor e oprimido. Nesse sentido, por opressor e oprimido estarem intrinsecamente ligados ao tecido educacional, essa luta nas encruzilhadas de uma educação voltada ao povo se faz necessária na medida em que com isso busca-se o que deveria ser concedido a todos, pois são direitos constitucionais.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu "posto cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2005). Isto posto, a raiz do movimento por uma educação popular reivindica reforma universitária crítica e de luta assegurando assim, os direitos das camadas populares a fim de uma ruptura com um sistema de caráter mercadológico infiltrado no âmbito educacional opressor que tem filtrado direitos e remanejando deveres.

Segundo a pedagogia do oprimido, seu opressor (dentro de nosso recorte) rouba o senso de humanidade daquele a quem oprime. Nega-se a educação, a voz e a vez na costura do tecido social aos pobres, consequentemente encontra-se o digladiar desses dois atores históricos diante das relações políticas em que se permeiam. Por outro lado, a mesma liberdade que foi gritada nas primaveras da América Latina e nos levantes revolucionários contra os vários sistemas desse tear de luta, reverbera o tom da liberdade. Essa que desfaz e refaz símbolos de direitos roubados da humanidade do oprimido que deveria ser coletiva -nos moldes de uma educação popular e em construção de mais do que diretos, mas, sobretudo, de valores humanos que libertam tanto aquele que subjuga pedagogicamente quanto o subjugado por meio da chave do espírito educativo.

Nossa questão fundamental de análise é: como a Educação Popular investida na defesa dos Direitos Humanos se relaciona com a libertação da relação oprimido-opressor pela liberdade democrática de ser um sujeito politizado-enquanto fio indissociável frente ao obscurantismo ainda impregnando nas bases pedagógicas de nosso sistema educacional brasileiro. Partindo desse mote, analisaremos o projeto "GerAção Solidária" do IFRN- Campus Mossoró aliado ao projeto de extensão (In) visibilidades- direito a ter direitos pela ótica de seu impacto social transformador de realidades. Desta forma, a experiência viva do tripé pesquisa, política e extensão impactam sobre a autonomia de mulheres e jovens na economia; refletindo também na construção de criticidade política educacional perante os docentes, estudantes e as famílias de agricultores/as bem como os/as filhos/as da classe trabalhadora que se encontram, e na possibilidade desse encontro escrevem juntos o protagonismo de acesso à universidade pública, popular e gratuita.

A metodologia adotada nesta pesquisa possui cunho qualitativo à medida que procura responder a questões que permeiam o universo dos significados, motivos, aspirações, crença, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2015). Desse modo, a base de investigação do presente trabalho se deu a partir de revisão bibliográfica de publicações. Além disso, analisaremos os projetos de extensão "Geração Solidária" e "(In)visibilidades - direito a ter direitos", promovidos por discentes e docentes do IFRN - Campus Mossoró, e seus resultados como caminhos a serem traçados em busca de uma pedagogia de liberdade e autonomia política cidadã em benefício dos direitos das classes populares da cidade de Mossoró – RN.

Para tanto, este texto busca compreender as encruzilhadas da Educação Popular, frente a educação em Direitos Humanos como fio indissociável. Nesse sentido, está dividido em três partes inter-relacionadas: Movimento por uma educação popular universitária nos seus contextos e apontamentos com fins ao fortalecimento da pesquisa e extensão; Educação em Direitos Humanos como produto do acesso a uma pedagogia crítica e política, chave para libertação da relação oprimido-opressor em Paulo Freire. E por fim, unifica as problematizações na experiência do projeto "GerAção Solidária" e propostas correlacionadas com vistas a luta de direitos humanos, sociais e políticos articulados também no álbum musical "*No Jardim da Política*", evidenciado na obra do cantor, compositor e poeta Tom Zé (1998) como manifestações das diretrizes culturais populares educacionais.

2 Educação popular, democrática e solidária: contextos na América Latina e aplicações pelas vias de pesquisa-extensão.

O Movimento por uma Universidade Popular (MUP), busca por meio da educação transformar realidades e mentalidades partindo de um viés crítico e de luta. Dentro desse arcabouço teórico, o conhecimento é instrumentalizado para tentar compreender as necessidades das classes populares, e assim tem como objetivo potencializar a articulação solidária contra a lógica capitalista, que por sua vez, visa mercantilizar o sistema educacional. O MUP ainda tem a seu favor o fato de que a educação não é mercadoria e sim direito assegurado constitucionalmente; diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Enquanto a lógica capitalista tem a seu favor o domínio da classe política e do todo midiático, além de uma população não acostumada a cobrar e lutar por seus direitos.

Contudo, uma sociedade democrática não é só aquela que legisla, executa leis ou mesmo respeita a liberdade, a divisão dos três poderes, eleições e partidos. Uma sociedade democrática institui direitos, e esses direitos devem ser assegurados por e para seus cidadãos, que devem controlam e cobrar as ações do Estado. Uma democracia só acontece com a participação efetiva do povo e ampliação da cidadania o que deve ocorrer dentro de uma proposta educativa que liberte. Sendo, a universidade uma das cabeças pensantes da sociedade democrática, bem como, a educação superior universitária, um campo democrático de inclusão aos saberes ativos, participativos e em última instância políticos, na verdade, é um equívoco se referir ao Brasil como república democrática.

Tem-se que, numa democracia, todos devem se submeter ao mesmo senso de justiça. Mas, tratando da ideia de democracia que temos hoje, o Estado persegue os pobres e dá privilégios aos ricos, fazendo isso sem que a população perceba que se trata de um ato ilegítimo, sentindo somente insatisfação, mantendo-se num estado de letargia cega. Ou como diria o poeta: Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que veem, cegos que vendo, não veem. (SARAMAGO, 1995). Paralelamente, temos em curso uma reforma universitária gritada através de um processo histórico que separa e resguarda privilégios às castas sociais muito específicas pelo instrumento da lei.

> Para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. A lei não figura o polo público do poder e da regulação de conflitos, nunca define direitos e deveres dos cidadãos porque, em nosso país, a tarefa da lei é a conservação de privilégios e o exercício da repressão. (CHAUI, 2008, p.71).

Entretanto, se faz necessário uma contextualização das demarcações históricas que permeiam as camadas da importância de uma educação que atenda às necessidades das camadas populares e se ocupe na educação dos setores sociais dominados, agentes fundamentais na construção de uma democracia efetiva em todos os âmbitos da sociedade. Pois de acordo com o patrono da pedagogia crítica brasileira: “Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem, em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”. (FREIRE, 1996 p. 25).

Algumas demarcações históricas serão imprescindíveis na compreensão de nossa análise, porque o social se configura histórico e por ser assim se perpetua por longos tempos, tocando essencialmente também aquilo que nos compete debater: contextos da fragmentação das lutas democráticas, políticas e pedagógicas na universidade brasileira,

frente a uma pedagogia da liberdade revestida em pesquisa e extensão. Primeiramente, com a modernização conservadora (a partir da década de 30) e inserção tecnológica, consolidaram-se cursos e centros de fomento à pesquisa com o intuito de reforçar a produção do conhecimento, visando primordialmente a sistematização técnica aplicada a setores estratégicos como extração de petróleo e siderurgia com fins ao fortalecimento de um capitalismo monopolista.

Com a Ditadura Militar de 1964, o que podemos visualizar através da ciência historiográfica já produzida sobre o assunto e que serve de alicerce teórico acerca do pensamento educativo vigente neste período é que o ensino na ditadura militar era tecnicista e que se manifestava dessa forma em todas as nuances (GERMANO, 1992 p. 106). Os anos de chumbo proporcionaram de um lado, a implementação, com a ajuda do governo americano de Jonh F. Kennedy aliado ao presidente Juscelino Kubitschek, que tinha como objetivo uma espécie de salvação messiânica ao Brasil tendo-se como alegação uma bandeira de erradicação dos "ideais comunistas", "de cunho subversivo a juventude", fato que volta à tona na atual conjuntura política em forma de estilhaços históricos e no cerceamento de direitos. Portanto, o que ocorria na época e ocorre atualmente, de fato, nos remonta à Grécia antiga em seus moldes de dialética maiêutica. Sendo que, o Sócrates a ser morto desta vez em solo tupiniquim é a Universidade Pública e o acesso do pobre à dignidade do conhecimento científico como a cicuta da liberdade política.

Em paralelo, a ditadura civil militar que teve início em 1964 não afetou apenas costumes no campo social, mas principalmente no econômico. Aquela que foi considerada época dourada só foi possível graças a implementação de um sistema educacional que formava operários, então o país tinha a mão de obra adequada para realizar suas grandiosas construções civis- enquanto isso o aspecto civil do direito era gradativamente sufocado e aterrado. Nesse sentido, na esfera universitária os aprendizados que não fossem compreendidos em continência e na contingência da lógica capitalista (afinal, a ditadura é consolidada com a finalidade de barrar o socialismo), eram completamente deturbados e censurados. Diariamente, as faculdades de ciências humanas sofriam ataques não só porque politizavam seus estudantes a fim de irem contra a corrente positivista de ataques e por não se enquadrarem na categoria lucrativa de operação dos militares. Na prática o corpo político sombrio que se colocava remonta a atualidade pelas suas marcas comuns: a censura, fechamento de cursos, elitização, perseguição ao pensamento plural e aos movimentos estudantis. Portanto, temos que está consolidado uma série de aspectos que se interligam no decorrer de nossa histórica eletiva e presente que dificultam uma educação popular.

> Em síntese, a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis; estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a teoria de capital humano, entre educação e produção capitalista e incentivo à pesquisa vinculada a acumulação de capital. Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. (GERMANO, 1992, p. 105-106).

Em contrapartida, a reforma estudantil consentida pelos militares toma o seguinte corpo político: perseguir educadores e estudantes que lutaram contra o sistema de superioridades voltado apenas para lógica de sua gênese colonial no tocante ao fundamentalismo autoritário brasileiro, isto é, o funcionamento dos saberes da classe

dominante que segregam direitos e deveres humanos até ao âmbito racial (SCHATZ, 2019, p. 26). Esse mesmo dogma aliado a emergência de um capitalismo com seu fetichismo mercantilizado que se apodera da educação em seus moldes de privatização de acesso, dividindo assim as pessoas num abismo intransponível de castas e guetos.

> O mais grave é que esse abismo não conduz a conflitos tendentes a transpô-lo, porque se cristalizaram num 'modus vivendi' que aparta os ricos dos pobres, como se fossem castas e guetos. Os privilegiados simplesmente se isolam numa barreira de indiferença com a sina dos pobres, cuja miséria repugnante procuram ignorar ou ocultar numa espécie de miopia social, que perpetua a alteridade. O povo massa, sofrido e perplexo, vê a ordem social como um sistema sagrado que privilegia uma minoria contemplada por Deus, à qual tudo é consentido e concedido. (RIBEIRO, 1995, p. 24).

Nesse sentido, a luta é por uma Universidade Popular, compreendida em uma estratégia com princípios gerais que devem ser constantemente apresentados como horizonte para resolução positiva dos problemas candentes (direitos estudantis, pesquisa e extensão, reformas circulares, planos de carreira, isonomia salarial), ou seja, como ponto de chegada de programas e ações viáveis. Precisamos enfrentar todas as medidas que precarizam ainda mais o ensino superior através das contrarreformas. (PROUI, REUNI, EBSERH). Tendo por finalidade erradicar a lógica dominante, partindo de direcionamentos históricos fracassados para então promover questionamentos favoráveis a causa popular. Para tanto, embora a classe estudantil tenha sido protagonista no decorrer da história social pedagógica de nosso país, se faz imprescindível a união interna de técnicos administrativos, estudantes, prestadores de serviços com fins a emancipação coletiva e política. Esse engajamento é urgente para a construção de uma universidade que zele sobretudo pela condição humana, visando a luta pelos direitos da classe trabalhadora e sua unificação enquanto força interventora na lógica opressora preestabelecida de educação como mercadoria. Haja vista que justiça social não se faz sem conhecimento.

> A universidade não deve erigir-se num fosso que separe o jovem e o isole do fluxo da reconstrução social. Ela deve servir como o verdadeiro fulcro de um estado de participação social consciente e responsável. Só há um meio para evitar que o radicalismo degenere em problema social: a sua canalização socialmente construtiva. (FERNANDES, 1975, p. 31).

É por isso que lançamos alguns questionamentos fundamentais no armamento por meio da pesquisa e extensão. Segundo Florestan Fernandes (1975) alguns problemas da universidade devem ser pontuados: Como transformar a "radicalidade intelectual", em motor dessa sociedade; Como romper a "situação intramuros" atual, em que a universidade se fecha em si mesma; Como superar a "tutela exterior cega e inflexível", impondo uma agenda autônoma de nosso povo, na direção da resolução das necessidades mais sentidas; Como fortalecer a condição do jovem no fluxo da reconstrução dessa sociedade; Um dos caminhos é repensar a "extensão universitária" nestes dilemas.

Segundo François Jacob, 1991, somos seres programados para aprender, pois o processo de aprender foi descoberto historicamente na tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador (JACOB,

1991**).** Dentro dessa perspectiva criadora, encontra-se na efetividade de uma extensão universitária a possibilidade das três vias sistêmicas características: A pesquisa pode ser entendida como o processo de construção do saber a partir da constatação da realidade posta. O ensino representa a transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado. Por fim, a extensão é o processo de objetivação ou materialização desses conhecimentos. (MARTINS, 2012). Contudo, dentro do arcabouço de uma instituição educacional se faz urgente uma pedagogia política, por meio do aparato extensão-pesquisa cuja configuração seja solidária, popular e autônoma com a finalidade de estreitar laços entre a classe estudantil, trabalhadora e operária com as diretrizes acadêmicas de nosso país.

Em tempos de obscurantismo conservador, planos nacionais de privatização das universidades federais, cursos pagos, lógica alienante de pedagogia do capital, mais do que nunca, uma reforma política pedagógica urge no seio nacional. Além de pensar o todo universitário enquanto coisa institucionalizada, precisamos pensá-la como coisa orgânica, portanto viva. Então, declaramos abaixo ao imediatismo administrativo e leso na percepção de seu papel e obrigação social. Segundo o patrono da educação brasileira, ensinar exige pesquisa pois:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram no corpo um do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1969, p. 29).

Portanto, nossa investigação também recai sobre a ótica política da educação popular aliada a ampliação do conhecimento científico, uma vez que a autonomia proporcionada pela visibilidade de aprendizado dos indivíduos que se relacionam e necessariamente se posicionam, demanda uma radicalidade intelectual, inerente ao jovem e necessária a construção histórica do ensino**.** Para além muros do cerco instrucional, engessado em normas e processos seletivos se encontra a realidade social gritante de comunidades carentes, fome, opressão, miséria, seja esta humana e em última instancia educacional. Para intervir efetivamente nesses caminhos que se fazem em cinzas por todo o Brasil necessitamos de uma pedagogia de ação social e luta com fins a prática de justiça social que transcende a sala de aula.

> Está errada a educação que não reconhece a justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perdem-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 1969, p. 40-41)

É nessa guerrilha intelectual que se trava a verdadeira batalha por meio do destrave a crítica interna das instituições de ensino. Culminando assim na quebra do intramuros em que a universidade se fecha impossibilitando real comunicação com a sociedade civil e em especial as camadas populares, estas que foram histórica e socialmente excluídas do processo educativo. Esse mote transporta o estudante da teoria à pratica como medida paliativa e resgate sólido de sua percepção na comunidade em que está inserido e no sujeito político mundo -feito e refeito por meio somente, de uma revolução universitária real em luta constante com a classe dominante com foco a assegurar educação em direitos humanos. Configurando desse modo, o produto equalizado na transformação social nos moldes de uma educação primordialmente

popular, solidária e autônoma em si mesma para libertação humana dos indivíduos enquanto motor dessa sociedade.

2.2 A luta por uma educação popular na perspectiva dos direitos humanos

A busca por uma educação libertadora está intrinsecamente ligada à luta dos direitos humanos básicos. É muito claro que a educação hegemônica sempre esteve dentro de uma lógica dominante que vai de encontro a todos os princípios de direitos sociais. É também por isso que quando se luta por uma educação se está lutando pelas transformações sociais que teoricamente seriam básicas, como a reforma agrária e uma mudança radical na estrutura econômica, deixando-se assim, para trás a desigualdade social e toda a escassez da dignidade humana que a acompanha. Isto posto, temos que o capitalismo é um modelo que traz consigo uma relação societária na qual é necessário ferir afundo os direitos humanos. Pois, para manter-se vigente como modelo e "superando" suas "crises", alguém deve pagar esse ônus. Sendo assim, as classes populares devem continuar oprimidas pelos braços do sistema, garantindo as benesses dos opressores. Portanto, para o capitalismo se sustentar, faz-se necessário alienar e tornar cativa a população, e nada mais fácil e produtivo do que usar uma estrutura de educação com diferentes propósitos para os diferentes grupos, fato que funciona dentro da lógica capitalista. Não obstante, o sistema consegue manter em muitos membros da classe trabalhadora a ideia de que precisam e/ou merecem estar dentro de uma perspectiva de vida sem dignidade, e estes continuam trabalhando para manter um sistema opressor, responsável por sua própria exploração e quando podem se comportam como o opressor, pois é o comportamento que lhes foi ensinado.

Dentro desse arcabouço, a educação em direitos humanos se torna propositalmente escassa. Conhecer e entender seus direitos significa querer reivindicá-los, e se não podemos, quer dizer, teoricamente, que lutaremos por eles. É nesse contexto que traremos a experiência do projeto (In)visibilidades – direito a ter direitos. Desenvolvido pelo IFRN – Campus Mossoró, este projeto de extensão tem como objetivo promover discussões no campus Mossoró e em escolas da comunidade sobre direitos humanos, que possam ajudar a desenvolver maneiras de se superar as dificuldades do ser humano em conviver com o diferente e de coexistir sem silenciar, negar ou invisibilizar o outro. O projeto deu início em meados de 2019 e algumas visitas às escolas para discussão do tema com gestores já foi realizada. Foi perceptível a insegurança e a desconfiança em trabalhar esse tema dentro de cada uma das escolas visitadas. A discussão sobre direitos humanos no ensino básico, e mesmo no ensino superior, é uma barreira muito rígida a ser quebrada. Sendo assim, sabemos do desafio e de sua importância, assim como da necessidade de uma revolução intra e extra muros das escolas, para que ocorra uma real mudança no sistema educacional em favor da classe trabalhadora.

É neste contexto que se faz necessário uma discussão sobre qual deveria ser o objetivo do ensino público. Para isso, podemos recorrer ao artigo 207 da Constituição Federal que impõe à universidade o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim como, diversos artigos não cumpridos, não é surpresa que este também não o seja. Se o que se encontra no artigo 207 fosse de fato colocado em pratica, teríamos uma universidade pública crítica que trabalhasse na perspectiva das demandas sociais, e não que buscasse conservar as desigualdades, reforçando e multiplicando princípios de injustiça social.

Nesta perspectiva podemos entender o porquê de ser tão fácil transformar a educação pública em uma perspectiva de mercadoria. A dissociação entre os pontos

citados traz como consequência a interferência privada dentro das instituições. Podemos trazer um exemplo claro da conjuntura política, o projeto Future-se, que entrega nas mãos do setor privado toda a estrutura mínima conquistada pela luta protagonizada por estudantes durante tantos anos. Neste projeto está proposto que entreguemos também toda a estrutura de pesquisa científica do país, que atualmente é realizada na sua maior parte por universidades públicas, e que com este projeto posto em pratica, docentes e discentes universitários, passariam a trabalhar, cada vez mais, a favor de uma pequena parte do setor privado, que não em busca melhorias para a sociedade e que, via de regra, não se preocupa com as questões ambientais.

Em outros países a educação é vista de forma diferente, por exemplo, fazendo-se um recorte histórico, podemos discutir sobre a educação e saúde em Cuba - um dos poucos países que perpassam por uma transição socialista. De antemão, é necessário se questionar como um país com renda per capita menor que a brasileira consegue superar, de forma extrema, a qualidade do ensino brasileiro (CARNOY, 2009, p. 18). Aqui vale relembrar como é difícil o desenvolvimento de um país socialista dentro de um mundo comandado pelo capitalismo, com os Estados Unidos sendo o condutor desta operação.

Martin Carnoy, em seu livro 'A vantagem acadêmica de Cuba' deixa claro os fatores presentes em Cuba que fazem com que se alcance uma educação pública que amplia os direitos humanos. Dentre eles, podemos destacar: valorização dos educadores, busca pelo fim da desigualdade social e a garantia de alimentação e saúde dos estudantes, formando cidadãos desde o ensino básico. Cuba já superou a luta pela extensão universitária, garantindo uma universidade que trabalhe a favor do seu povo e que esteja diretamente ligada à realidade da população cubana e mundial, caso dos profissionais em medicina de Cuba, que encontram-se prestando serviços humanitários por todo planeta. Neste sentido, não é inesperado que a ciência voltada a saúde pública promova um sistema assistencialista que atenda às necessidades dos cubanos.

> Para elevar os níveis de saúde da população, os esforços da Revolução começaram com a Campanha nacional de alfabetização em 1961, que abriu o caminho para a educação sanitária; e a aplicação, desde 1960, de uma política social que permitiu estabelecer a equidade no acesso a serviços, que foram progressivamente ampliados com postos médicos rurais, maternidades e policlínicas que iniciaram o atendimento primário no país, para priorizar a assistência aos grupos mais vulneráveis da sociedade (OSA, 2011, p. 92).

Está claro que desde a Revolução, a perspectiva da educação do país se transforma, e com ela começa a caminhar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto, podemos reafirmar a discussão que fizemos mais acima sobre como a educação pública deficitária está intrinsecamente ligada à estrutura capitalista e é parte do projeto hegemônico vigente. Como diria o Darcy Ribeiro, a crise educacional do Brasil, não é uma crise, mas um projeto (RIBEIRO, 1986, p. 20), projeto este que se afirmar na natureza da exploração humana. Entendendo-se isso, fica claro que a emancipação das classes deve ser um dos pilares da extensão universitária, barrando a reprodução e o fortalecimento de um sistema desumano.

3 A EXPERIÊNCIA DO PROJETO "GERAÇÃO SOLIDÁRIA" COMO VIA DE LUTA POR DIREITOS

O projeto 'Mulheres e Jovens: Economia Solidária como alternativa para a ampliação do trabalho e renda em Natal e Mossoró no Rio Grande do Norte', também conhecido como GerAção Solidária, foi uma iniciativa de professores do IFRN em colaboração com a sociedade civil organizada, com o intuito de desenvolver atividades que buscassem trabalhar os princípios de uma alternativa econômica contra hegemônica para aqueles, que dentro de uma perspectiva capitalista, se tornam oprimidos. Perante o exposto, o projeto desenvolveu diversas atividades com o objetivo de fomentar, capacitar e fortalecer os empreendimentos econômicos solidários (EES) já existentes no Rio Grande do Norte. Navegando junto a esta discussão, os conceitos e fundamentos sobre feminismo, liberdade, direitos humanos e educação também foram englobados.

O projeto se encontra em seu terceiro ano de execução, agora já sem o apoio do governo federal. É perceptível que durante a sua execução os EES em sua maioria se tornaram mais sólidos. Um dos exemplos claros de ampliação da educação popular é a Feira de Economia Solidária do IFRN – Campus Mossoró. A Feira é um espaço de comercialização de mercadorias produzidas pelos beneficiários do projeto, se colocando, assim, como importante meio de impacto social e oportunidade de crescimento de renda de forma justa e humanitária. Adicionalmente, a feira é um local de troca de conhecimento, entre feirantes e docentes/discentes, de percepção de que o conhecimento não é gerado somente na Academia, mas que também é gerado nesses espaços, visto que, a feira é objeto de estudo de estudantes do Ensino Médio, que além de trabalharem na feira, pesquisam sobre ela e levam seus trabalhos a diferentes eventos científicos.

Este projeto é um ponto importante na realidade da perspectiva da educação brasileira, que pouco da vez e voz a população excluída no capitalismo. Por meio de editais do governo, o IFRN teve a possibilidade de colocar os estudantes em contato direto à trabalhadores rurais e da periferia, incentivando-os a trabalhar e a desenvolver atividades em benefício dessas comunidades. Além disso, foi um momento de abrir as portas do instituto para a população do Rio Grande do Norte e procurar entender as diferentes comunidades de cidades como Natal e Mossoró, além de cidades próximas. Neste sentido, temos que lembrar que a universidade pública teoricamente é do povo e deveria trabalhar a favor do povo, mas que a maioria das pessoas não tem acesso a elas e não sente sua importância, o que a fragiliza e a torna um alvo mais frágil a ataques de diferentes grupos. Neste sentido, o ingresso de um bom grupo de estudantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) é um exemplo de mudança no acesso ao ensino universitário e produz uma série de reflexos no estimulo a mais trabalhadores vislumbrarem o ensino formal como forma de mudança de sociedade. Em 2018, assentados do projeto de assentamento Paulo Freire em Mossoró, que são estudantes da LEDOC, ministraram um curso intitulado: Uma abelha e duas caixas: o potencial agroecológico, para produtoras rurais no I Congresso de Economia Solidaria no IFRN. Pensamos que esta é uma manifestação clara de confiança no próprio conhecimento que vem a ser desenvolvida através de uma educação popular e libertadora.

3.1 Relação oprimido e opressor em três vias de análise: A situação de opressão, a contradição e o desvencilhar pela via pedagógica autônoma e libertadora

Neste momento, nos ateremos ao aprofundamento do ser educando e aos processos pelos quais se liberta e aprisiona. Ao refletirmos sobre a Pedagogia do Oprimido e com a visão voltada aos espaços de fala e, por conseguinte de poder, percebemos que essencialmente não se faz democracia, escola e universidade sem

participação popular. E o agente protagonista dessas ações é, evidentemente, o ser humano dotado de consciência e razão, portanto, nossa problematização recai diante daquele senso incrustado ao homem, seja este o senso de humanidade na prática social, histórica e particularmente na crítica educacional das relações da prática de humanização.

> Humanização e desumanização dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas se ambas são possibilidades, só a primeira parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2005, p. 32).

É dentro desse mote, que se configura a relação oprimido e opressor, discutida em todo esse manuscrito e concatenada na ideia de que o sistema universitário primeiro em seus moldes mais arcaicos de capitalismo se fez opressor e suas vítimas, isto é, seus oprimidos foram todos aqueles em que as misérias educacionais oprimiram socialmente. Outrossim, essa engrenagem mecânica opressora continua girando, hoje, entre outras formas, com os cortes orçamentários e precarização das condições de existência política, impactando na permanência da classe trabalhadora na educação pública, que deveria ser direito, no Brasil. E ainda mais, visto que, se encontra arraigada dentro do oprimido, cujo a lesa letargia cega do mesmo ajuda a perpetrar e manter a opressão, sonegando-lhe direitos que deveriam lhe pertencer e que deveriam ser construídos em coletividade e para a coletividade. Sendo assim, essa ideia só se fará concreta quando o oprimido se libertar primeiramente do opressor alojado dentro de si mesmo.

> Sofrem uma dualidade que se instala na 'interioridade' do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas tem medo de ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de 'dentro' de si. Entre se desalienar ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores (FREIRE, 2005, p. 38).

Em sua obra Paulo Freire propõe uma explicação da importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão. Nesta pedagogia, o educador, através de uma educação dialógica problematizam-te e participante, alicerçada na confiança no povo, na fé nos homens e na criação de um mundo onde cada homem seja valorizado pelo que é, onde a liberdade do povo deve atender à perspectiva do oprimido e não do opressor, procura conscientizar e capacitar o povo para a transição da consciência ingênua à consciência crítica com base nas fundamentações lógicas do oprimido. Assim, caracteriza-se por um movimento de liberdade que surge a partir dos oprimidos, sendo a pedagogia realizada e concretizada com o povo na luta pela sua humanidade. Temos a despeito disso um recorte semântico da experiência no projeto GerAção solidária como já foi tratado e agora reiterado:

> É a formação de uma rede de auxílio, trocas e trabalho coletivo que pode dar força a esses grupos para superarem seus obstáculos. Juntos, esses sujeitos costuram uma alternativa ao modelo excludente da sociedade capitalista ocidental e fundam suas práticas em novas bases: a da solidariedade (RÊGO, 2018, p. 255).

A maioria das instituições de ensino se baseiam em pedagogias que caracterizam-se por relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras entre um sujeito narrador, o educador, e objetos ouvintes, os educandos, por falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e completamente alheio à experiência existencial dos educandos e por recorrer à palavra esvaziada da dimensão concreta que devia ter. A educação é vista como um ato de depositar, o homem é considerado um ser adaptável e ajustável, em que educador e educando se arquivam por não haver criatividade, transformação e saber. Por outro lado, uma educação popular deve ter em conta as características do seu povo e partir do conhecimento inerente a realidade daquela população. Paulo Freire propõe que só existe saber e aprendizado, na invenção, reinvenção, busca inquieta, impaciente e permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros, o que se traduz numa busca esperançosa. Enquanto na educação vigente, que segue a visão bancária da educação o saber é uma doação fundamentada na absolutização da ignorância, manifestação instrumental da ideologia da opressão, que visa transformar a mentalidade do oprimido e não a situação que o oprime.

> Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- liberta-se a si e aos opressores (FREIRE, 2005, p. 33).

Conclui-se nesse aspecto, que essa liberdade pedagógica evocada na Educação Popular encabeçada na luta pelos direitos humanos em todas as salas de aula em quadros na sociedade se explicita também na tentativa por parte do opressor de ofertar uma liberdade, uma falsa generosidade em troca do aprisionamento e usurpação da humanidade do oprimido. É perigosa essa noção e real prática histórica, social e pedagogicamente instituída pois a ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2005). Outro pensador se expressa no seu álbum No Jardim da Política sobre as questões supracitadas e nos ensina:

A liberdade é vaidosa,
Quer cuidados e desejos
Quer escovas e limpezas.
A liberdade é muito prosa,
Quer azeite pelas juntas
Penteada e caprichosa.
(ZÉ TOM, 1998)

Consideramos todos os versos supracitados reflexo da dimensão cultural de dominação presente nas instituições de ensino por todo o Brasil. Segundo Florestan Fernandes (1975), os meios de combate a essa liberdade vaidosa é a esperança de combate constante frente as encruzilhadas da Educação. Nesse aspecto, a defesa pelo conhecimento e as investigações ativas socialmente até então enclausurada a muros, cercas sociais e presentemente cortes orçamentários, privatizações -aquilo que deve ecoar na juventude dentro de sua revolução universitária, tendo em vista que as falhas tentativas de reformas foram atestadas como falhas pela própria história de nossa realidade política de manutenção dos privilegiados por aparatos legais como já foi explanado. Em contrapartida, deve ser por esse fio indissociável da esperança e luta pela alvorada revolucionária e a vigília para não se tornar também opressor que deve residir a guerrilha educacional popular sem bater jamais em retirada.

> Os que defendem a ciência, o pensamento crítico e a pesquisa criadora vivem de esperanças. Uma esperança tênue e irracional, mas que se alimentam de lutas incessantes e sem tréguas. Os ganhos podem ser irrisórios e a própria causa excessiva para as forças que conseguimos mobilizar socialmente. Não obstante, não estamos em confusão moral e retirada (FERNANDES, 1975, p. 159).

Ainda na narrativa politizada e lírica do Tom Zé, encontramos uma letra que muito se enquadra enquanto possível conclusão das questões abordadas no decorrer do presente trabalho. Seja a justiça social efetivada somente pelas vias educativas populares, seja o ideal de transformar o mundo pelo espírito educativo enquanto prioridades do papel dessa duplicidade da escola (LIBÂNEO, 2012 p. 13-18). Tais rosas se encontram no campo macro essencial da pedagogia política, logo é no jardim da política em que nossa luta se trava pelos direitos humanos, por uma educação popular que atenda a demanda do povo na sua real democracia, é nesse jardim em que vamos passear. Miguel Cervantes (1605), na ótica lírica e política bem nos ensinou em Dom Quixote: “Mudar o mundo, amigo Sancho, não é loucura nem utopia.... é justiça!”

Em uma sociedade democrática devem ser garantidos alguns direitos, estes por sua vez precedem essencialmente da participação do povo, onde todos são iguais perante a lei e podem se expressar com intuito de chegarem a um consenso para decisão que favoreça a maioria. Donde o maior problema de a democracia numa sociedade de classes ser o da manutenção de seus princípios - igualdade e liberdade - sob os efeitos da desigualdade real resultando assim numa democracia relativa.

Eu te dou um beijo esquerdista na ponta do pé
Você se irrita e diz que
Essa servidão capitalista não lhe conquista
Eu te ofereço a boquinha molhada de saliva
Minha diva, você diz
Que essa liberdade é excessiva
E diante dessa contradição ideológica
Te ofereço a rosa comemorativa
Desta tua democracia relativa.
(ZÉ TOM, 1998)

Pelo pacto universitário em defesa dos direitos humanos, oferecemos e fazemos desse pressuposto jurídico nossa rosa comemorativa. Em combate a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção a defesa dos direitos humanos façamos disso o processo em curso frente a nossa democracia relativa. É no refletir e prática de uma pedagogia de liberdade que entramos em acirrada luta contra a alegação da liberdade excessiva dos direitos humanos e da educação transformadora. É também na construção da efetividade desse pacto em todos os setores da sociedade civil em que se coloca os moldes vociferados historicamente por liberdade, igualdade e fraternidade. Ademais, tomados dessas ideias inculcadas pela prática do ensino se faz válida um fecho de reflexão: desde os primórdios das lutas políticas e falhas reformas no entre muros da universidade que se enclausuram em si mesma encontramos o protagonismo da juventude brasileira e dos movimentos sociais.

Sendo assim, o jovem que tenha caráter de vigor idealista de transformação social após consciente de seu lugar como ator histórico e não apenas espectador, sua paixão deve transcender ao desejo por "beijo esquerdista na ponta do pé" frente a democracia em vertigem em que vivemos. Os clamores pelo simplista investimento financeiro na educação diante da atual conjura como resolução de todos os problemas é infantil, é flertar com a contradição ideológica do opressor. Investimento sem conscientização de ser sujeito mundo, sem a real compreensão da inclusão e cooperação do povo como formas de revolução institucional universitária é falha histórica. Refazer caminhos na educação é um imperativo dever dos esfarrapados do mundo, portanto caminhemos unidos em luta encabeçados pelo bem-estar e desvencilhar do oprimido educando daquele a quem fora cativo e agora se faz amigo pela conquista de uma Educação Popular e em Direitos Humanos como fio indissociável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro desta perspectiva, podemos observar a realidade do sistema educacional brasileiro enquanto via reprodutora de uma educação alienadora, criada e desenvolvida por um capital financeiro que estrutura uma propaganda de uma educação tecnicista e formadora de mentes não-pensantes, com o fim de contribuir para um modo de produção que se sustenta na exploração da mão de obra barata. Não só a formação de pessoas sem criticidade política e moral é um dos pilares, bem como a reverberação de uma crença que impõe aos aprendizes uma cultura de segregação, e os ensina que este modelo se faz necessário para o bem comum da sociedade, banindo qualquer outro modo de organização e bilhões de seres humanos de uma vida digna.

Os projetos de extensão citados e analisados neste texto são exemplos de caminhos que precisam ser fortalecidos dentro das instituições de ensino, traçando a educação de queremos. Mas, como estes projetos são realizados, majoritariamente, através do fomento estatal, que esteve, está e estará nas mãos do governo, as limitações impostas são barreiras firmes para aquilo que queremos desenvolver. Neste sentido, devemos entender que apesar de importantes, apenas o desenvolvimento de projetos como estes não satisfaz a necessidade dos oprimidos e a busca deve ser ampliada e trazida para o intramuros das instituições de ensino.

Vivemos em uma república democrática que garante em sua constituição que a educação, por também ser dever do Estado, deve ser garantida por ele. É neste sentido que podemos entender que a democracia não se resume somente a "decisão da maioria", mas respeita este processo garantindo os direitos básicos de todos os indivíduos: liberdade, sobrevivência, bem-estar (BAPTISTA, 2013, p. 196). Em suma, a democracia

deve garantir a educação para todos, mas uma educação que preze pela liberdade enquanto entendimento de um indivíduo emancipado.

Como diria o grupo de rap Face da Morte:

Filhos de ricos, têm professores particulares;
Laboratório de línguas, aulas de arte;
Natação, ginástica e outros mais;
Aquela porra torna recursos áudios-visuais;
Frequentam essas escolas modelos;
E o pobre três dias na fila não acha vaga pro seu filho;
Que desespero;
O moleque pobre de baixa renda;
Não tem professor, incentivo, merenda; [...]
Pro pobre o estudo é tudo;
Pros ricos desgraçados é um processo sofisticado;
De recursos, frutos da sociedade desigual;
Origem de todo o mal; [...]
Aí ministro, Brasil ta sem educação ano 2000, que nada;
É hora da virada.
(FACE DA MORTE, 1999)

É neste sentido que reafirmamos a necessidade de uma revolução, enquanto conceito de transformação radical no nosso sistema educacional e na sociedade. Além de travarmos uma luta pela extensão universitária realmente pública, que não seja criada para alimentar o capital financeiro, por meio de financiamento das universidades privadas, necessitamos também chegar ao patamar de luta de uma educação autônoma, no sentido de ação em prol da classe trabalhadora. Só assim, iniciaremos a construção de caminhos que nos levem a uma educação libertadora e que forme cidadãos críticos, cientes de seus direitos e deveres, construindo uma organização emancipada e solidária.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Fernando. **O direito das minorias na democracia participativa.** Prisma Jurídico [en linea]. 2003, 195-205 [fecha de Consulta 4 de Octubre de 2019]. ISSN: 1677-4760.

CHAU Í, Marilena. Cultura e Democracia. En: Crítica y emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales.** Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. ISSN 1999-8104.

FACE DA MORTE. **Brasil sem educação.** Face da Morte Produções: 1999. (6min12s)

FERNANDES, Florestan. As contradições da modernização. IN: FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo:** últimos escritos e outros textos. São Paulo; Ed. Xamã, p. 145-157, 1995.

_____. **Universidade Brasileira:** reforma ou revolução? São Paulo, Alfa- Omega, 1975.

FLORES, Elio; FERREIRA, Lúcia; MELO, Vilma. **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Extensão ou Comunicação? 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia do Oprimido. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2005.

MARTINS, Antônio. **Ensino superior no Brasil:** da descoberta aos dias atuais**.** São Paulo: 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. Disponível em: http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%202%20-%20Tema%203.pdf. Acesso em: 04 out. 2019.

REGO, Diogo. Et al. **Geração Solidária:** Mulheres e Jovens tecendo sonhos para a construção de uma economia solidária e feminista. Rio Grande do Norte: 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. Portugal: Companhia das letras, 1995.

SCHWARCZ, Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** Brasil: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, M.; MUZZETI, L. Educação brasileira: projeto de uma crise. 2017. **Trama interdisciplinar**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 223-243 maio/ago. 2017. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OSA. J. Estudos avançados: Um olhar para a saúde pública cubana. **Estud**. av. vol.25 no.72 São Paulo May/Aug. 2011.

A FUNÇÃO EDUCATIVA DA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA OAB/PB À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA

Ana Cristina Madruga Estrela
KadydjaMenezes da R. Barreto
Leilane Soares de Lima

1 INTRODUÇÃO

A atual conjuntura politica e social do Brasil está sendo marcada pela intolerância generalizada, pelo preconceito exacerbado, pela crescente violação dos Direitos Humanos e, principamente, pelas ameaças constantes à democracia. Esses fenômenos sociais foram intensificados após o golpe[167] parlamentar, jurídico e midiático que a presidenta Dilma sofreu em 2016. Para Vieira[168], em tempos de confronto com a ditadura, os direitos humanos passam a ser uma gramática utilíssima, sobretudo para garantir o Estado Democrático de Direito.

Durante e após a última campanha eleitoral, as políticas públicas relacionadas aos direitos humanos (DH) vêm se tornando alvo de ataques diários pela corrente conservadora e fundamentalista, especialmente no campo da educação em e para os direitos humanos. Nesse contexto, a Ordem dos Advogados do Brasil seccional Paraíba (OAB-PB), enquanto instituição não governamental e para além de sua atividade de fiscalizar o exercício da função liberal do advogado, preocupou-se em exercer a defesa das garantias previstas na Constituição Federal no que diz respeito aos direitos humanos, bem como a promoção da justiça social. Para tanto, a ordem é subdividida em várias comissões, dentre essas comissões, focaremos na Comissão de Direitos Humanos e na sua função pedagógica como proposta de intervenção social a partir de um processo educativo crítico dentro do contexto de um projeto de sociedade baseada nos direitos humanos.

O tema proposto neste artigo visa apresentar as atividades pedagógicas desenvolvidas pela Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB, especificamente no período entre janeiro de 2019 até a presente data, enfatizando os direcionamentos da atual gestão frente aos diversos ataques relacionados aos direitos fundamentais da pessoa humana na cidade de João Pessoa e cidades circunvizinhas. Optamos em andarilhar pela perspectiva teórica da pedagogia social crítica por se tratar de um estudo em construção, mas que se destina a todas as pessoas que sonham e acreditam em um mundo melhor a partir da transformação concreta do humano e, consequentemente, das demais esferas sociais. A pedagogia social crítica se baseia em princípios e ideias de valorização do ser humano, baseando-se na solidariedade e na libertação dos "grilhões" do preconceito, da exploração, da exclusão e da desumanização dos sujeitos a partir da intervenção educacional.

Como metodologia analítica para a escrita desse texto, a escolha foi por uma pesquisa exploratória, apresentando as "rotinas" da atuação da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB em um contexto geral e, mais especificadamente, seu desempenho em prol do desenvolvimento da educação em e para os direitos humanos de forma voluntária ou a partir de provocação de qualquer membro da sociedade que necessite da assistência e do assessoramento da Comissão. Vale ressaltar que as autoras do texto são

[167]Em 2017, o professor Pedro Paulo Zahluth Bastos escreveu o texto: Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia.
[168] VIEIRA, José Carlos. **Democracia e Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

atualmente membros integrantes da referida OAB-PB.

Importante mencionar que não há como se pensar em uma educação emancipadora, transformadora e que seja pautada nos direitos humanos sem mencionar a pedagogia freireana. A trilha teórica do professor Paulo Freire demonstra uma profunda preocupação com a preservação da dignidade da pessoa humana e a promoção da justiça social, os quais são revelados a partir da proposta de uma educação libertadora, democrática, solidária e emancipadora. É dessa proposta de educação que o autor credita a transformação dos sujeitos e, consequentemente, a transformação da sociedade por meio das lutas, dos movimentos sociais, do agir coletivamente, ou seja, da categoria da solidariedade social e política[169].

Portanto, o estudo destaca o papel pedagógico e educativo da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB a partir de uma perspectiva crítica de modo a entender a necessidade que lhe cabe prestar aos sujeitos sociais em defesa dos direitos humanos e da busca pela preservação da dignidade humana.

2 A OAB E SUA FUNÇÃO NA SOCIEDADE: HISTÓRIA E ATUAÇÃO

Em 1930, a OAB foi criada através do art. 17 do Decreto nº 19.408 com o objetivo de prestar serviço público específico: viabilizar o exercício do advogado e trabalhar pela defesa da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, bem como do pluralismo político.[170]

De 1930 até 1988, ano de promulgação da Constituição Federal, a Ordem passou por diversas lutas democráticas, sendo mencionada pela primeira vez na Constituição de 1946[171] e poucos anos depois, participou ativamente do projeto político de redemocratização do país conhecido nacionalmente como "Diretas Já!".

A Constituição Federal de 1988, caracteriza-se pela adoção de uma extensa carta de direitos, cujo reflexo reside em combinar os diretos humanos aos direitos do cidadão, de tal sorte que a luta pela extensão da cidadania democrática e pelo enfrentamento radical das desigualdades no Brasil se confunde com a luta pelos direitos humanos[172]. Especificamente para a advocacia, a Constituição estipula em seu artigo 133 que "o advogado é indispensável à administração da justiça", determinando à insdispensabilidade deste profissional, por exercer função social essencial à efetivação da justiça, uma vez que cabe ao advogado demandar em nome do cidadão pelo reconhecimento de seus direitos em juizo.

Assim sendo, pode-se afirmar que o regime jurídico da OAB tem sua gênese na própria Constituição Federal, reproduzindo-se no ordenamento infraconstitucional através da Lei nº 8.906/94[173], que, em seu artigo 44, define as suas finalidades, como

---

[169] Falar da categoria freireana da solidariedade é entender a importância da presença do outro, do estar com o outro, do sentir o outro, do comunicar-se com o outro, do lutar com o outro. Freire afirmou que "O individualismo é a antítese da solidariedade" (2018, p. 86). Por isso, enfatizou que a "boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, **de trocar**. Esta é a essência da educação democrática" (2018, p. 30).

[170] MAMEDE, Gladston. **A Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

[171] SODRÉ, Ruy. Ética Profissional e Estatuto do Advogado. LTr, 4ª ed., p. 239, *apud* RAMOS, Gisela Gondim. Estatuto da Advocacia – Comentários e Jurisprudência Selecionada. Florianópolis: OAB/SC Editora, 4ª ed., 2003. p. 702

[172] BENEVIDES. Maria Victoria d Mesquita. Fé na luta. São paul: Lettera.doc, 2009.

[173] BRASIL. Lei 8906, de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm. Acesso em 23 set. 2019

sendo:

> Art. 44. A Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, serviço público, dotada de personalidade jurídica e forma federativa, tem por finalidade: I - defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas; Evidencia-se que a Ordem dos Advogados do Brasil consiste em entidade dotada de funções públicas e sociais, na medida em que o legislador ordinário, reconhecendo e disciplinando o papel constitucional dos advogados e da OAB, atribuiu-lhe a missão de 'defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas'.

A OAB se auto intitula como a casa da advocacia e dos direitos humanos. Deste modo, o já mencionado artigo 44, I, do Estatuto da OAB, enquadra os direitos humanos como finalidade precípua do Conselho Federal da Ordem. Por isso, é tarefa fundamental dos membros deste conselho a amplitude e a execução de tal finalidade. Para tanto, a Ordem dos Advogados ainda é berço do "patriarcado heteronormativo branco" deste país, o que ocasiona algumas disputas internas acerca da presevação dos ideiais de direitos humanos da população paraibana, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, raça e classe.

2.1 A Comissão de Direitos Humanos da OAB Nacional

Apesar de muitas lutas internas relacionadas à preservação dos ideais de direitos humanos em detrimento aos inúmeros discursos segregadores dos próprios advogados da casa e que se perpetua dentro da instituição, a OAB conta com uma Comissão de Direitos Humanos (CDH) heterogênea, pela pluralidade de sujeitos que a compõem, porém, unida e atuante, a qual foi vencendo as barreiras do preconceito, da exclusão e da desumanização a partir de muito trabalho a frente de situações de vulnerabilidade e de desrespeito aos direitos humanos.

Ante a esse quadro, pode-se dizer que a CDH atua em cumprimento na defesa dos valores indispensáveis ao Estado Democrático de Direito, na defesa pelos direitos das minorias políticas e da preservação dos direitos sociais ameaçados, uma vez que o atual cenário político e social do país demonstra que conquistas históricas e direitos fundamentais previstos e garantidos na Constituição de 1988 estão sendo visivelmente atacados e, que, necessitam urgentemente de muito esforço educacional, político e jurídico para sua efetivação. Como bem lembra Paulo Freire[174], "é imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício desse direito vire uma obviedade".

[174]FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. P. 24

3 SOBRE A COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA OAB/PB E SUA FUNÇÃO EDUCATIVA

A comissão de Direitos Humanos da Seccional Paraibana é constituída como comissão permanente conforme dispõe o artigo 39, VI do Regimento Interno da OAB/PB e tem, entre várias competências, a de elaborar trabalhos escritos, promover pesquisas, seminários e demais eventos que estimulem o estudo, a discussão e a defesa dos temas respectivos, conforme alínea b do §1º do mencionado artigo. Ainda a inframencionada legislação, em seu inciso III e V, o artigo 69, reforça que a comissão de direitos humanos é responsável por instaurar processos, elaborar trabalhos escritos, emitir pareceres, promover seminários, painéis e outras atividades culturais com o objetivo de estimular e divulgar o respeito aos direitos humanos, o acesso à Justiça e o alcance dos direitos sociais, além de cooperar, manter intercâmbio e firmar convênios com outros organismos públicos e entidades, nacionais ou internacionais, de defesa dos direitos humanos.

Por isso, a CDH despertou para a importância de um processo educativo em direitos humanos como alternativa de promoção de reflexão desses sujeitos sociais, pois a capacidade de reflexão faz desses sujeitos um ser da ou para a *práxi*[175][3]. Paulo Freire[176] dizia que a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, mas de transformação dessa realidade com o objetivo de Ser Mais[177].

Diante da necessidade de dialogar sobre os direitos humanos entre os próprios membros da instituição, que tantas vezes usam dos conceitos e significados de direitos humanos de forma equivocada ou contaditória, a CDH passou a promover formação continuada com temas relacionados aos direitos humanos. Tal iniciativa surge como possibilidade de que cada advogado/a, estágiário/a e visitante das rodas de diálogo pudessem refletir sobre os temas propostos e assumirem a função de multiplicadores das témáticas discutidas. Esses encontros passaram a se chamar "Café Pensante" e são executados dentro da própria sede da OAB/PB, mas sendo aberto para a sociedade em geral. Vale lembrar, que os temas dos encontros do "Café Pensante" são discutidos e escolhidos de forma coletiva e democrática nas reuniões ordinárias da CDH, que ocorre a cada quinze dias, a partir das demandas que vão surgindo dentro da própria instituição.

O primeiro café pensante de 2019, ocorreu em 26 de abril com o tema "Mulheres e ditadura: vozes e resistência". Os debates foram conduzidos por duas mulheres que foram vítimas da ditadura militar e que tiveram a oportundiade de dividir a experiência com os respectivos participantes. Na oportunidade, estavam presentes a professora e advogada Vilma Almeida e a advogada e mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba, Maria Isabel Pontes. Discutiu-se sobre a trajetória das palestrantes durante o período do governo militar enquanto estudantes e militantes de movimentos sociais, sendo Vilma Almeida ligada ao movimento estudantil e Isabel Pontes à luta pela terra.

O segundo café pensante ocorreu no dia 7 de julho e debateu acerca do tema "Justiça Restaurativa e Segurança Pública: o diálogo como alternativa da resolução de conflitos". Nesse encontro, foram convidados educadores sociais, professores, policiais e agentes de mediação de conflitos para discutir a problemática da segurança pública como direito humano fundamental. Foram apresentadas experiências exitosas de práticas de mediação comunitária e que resultaram na diminuição da criminalidade local, através do trabalho de policiamento comunitário realizado pela Unidade de Polícia Solidário do

[175] FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.p. 8

[176] Ibid. P. 16

[177] No livro Educação e Mudança (2018), Paulo Freire anuncia que o homem está no mundo e com o mundo. Estando no mundo tem a capacidade de transformar este mundo.

bairro Mário Andreazza, em Bayeux, coordenado pelo Capitão Alexsandro Souza, que desenvolve atividades que aproximam a polícia da população, trabalhando também a educação e lazer da comunidade, além do apoio prestado ao Centro de Mediação Popular daquele bairro, bem como o trabalho do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, através da fala do seu coordenador regional, Tenente Thiago Carneiro. Também foram apresentadas experiências de sucesso do uso de práticas restaurativas com internos que trabalham na cozinha da Penitenciária de Segurança Máxima Geraldo Beltrão, em João Pessoa, através da vivência do diretor da unidade, João Sitônio Rosas e da facilitadora de práticas restaurativas, Adele Nobre Leite.

O terceiro café pensante tratou da temática "Gênero, direito e políticas públicas" e aconteceu no dia 06 de setembro. Nesse dia, a CDH teve a oportunidade de dialogar com o Procurador do Ministério Público do Trabalho, o Sr. Eduardo Varandas Araruna, e com a Secretária da Mulher e da Diversidade Humana do Estado da Paraíba, Lídia Moura.

O quarto café pensante está agendado para dia 18 de outubro com o tema "Educação e Relações Raciais no Brasil" e trará a palestra da professora Claudilene Maria da Silva, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

FIGURA 1 - I Seminário Estadual de Direitos Humanos da OAB-PB



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Com o sucesso dos "cafés pensantes" promovidos pela CDH, nasceu a proposta de realização do "I Seminário Estadual de Direitos Humanos da OAB-PB" que ocorreu no dia 23 de agosto com a temática "Democracia e Direitos Humanos". O evento durou o dia inteiro com palestras, oficinas e debates, tendo a participação de membros de outras comissões, estudantes do ensino fundamental e médio e população em geral.

FIGURA 2 - I Seminário Estadual de Direitos Humanos da OAB-PB



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Na foto acima vislumbramos à mesa de abertura do Seminário (ordem de apresentação da esquerda para a direita): Leonardo Rosas, presidente da Comissão de Justiça Criminal da OAB/PB; Nidja, adolescente representante da rede REMAR; Leilane Soares, presidente da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB; Laryssa Almeida, Tesoureira da OAB/PB; Felipe Mendonça, Secretário Geral da OAB/PB; José Godoy, Procurador Regional de Direitos do Cidadão na Paraíba – MPF; Michelli Ferrari, presidente da Comissão dos Direitos da Criança e do Adolescente; Adriana Torres, vice presidente da Comissão dos Direitos da Criança e do Adolescente; Lorenzo Delaini, coordenador da Rede Margaridas – REMAR.

As ilustrações a seguir são das oficinas realizadas no I Seminário Estadual de Direitos Humanos realizado na OAB-PB.

FIGURA 3 - I Seminário Estadual de Direitos Humanos da OAB-PB



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

FIGURA 4 - I Seminário Estadual de Direitos Humanos da OAB-P



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

A CDH/OABPB também atua junto à Rede Comunitária do Bairro Mário Andreazza no município de Bayeux/PB, acompanhando diretamente o trabalho da Rede Comunitária do referido bairro através de reuniões mensais. Tal ação trata-se de uma intervenção dos líderes comunitários junto com a polícia civil e militar, líderes religiosos, professores, conselhos municipais, associações de moradores formando uma imensa rede comunitária por meio da qual os indivíduos se reúnem como uma cadeia organizada visando o gerenciamento de crises e se beneficiam com processo de melhoria através da escuta e da fala. Insta ressaltar, que a ação coletiva da referida Rede Comunitária fez com que os índices de violência diminuíssem drasticamente naquele local.

Importante salientar, que o bairro do Mário Andreazza é um dos mais pobres da cidade de Bayeux, sendo uma área tradicionalmente carente e que possui inúmeras dificuldades habitacionais como por exemplo, áreas com alto risco de desabamento, mangue, comunidades ribeirinhas e moradias em situação de risco.

Segundo, Graciani:

> A Pedagogia Social suscita a reflexão e ação junto aos excluídos, respeitando e validando suas histórias pessoais de subsistência e sobrevivência como apresentações que denunciam a crueldade da realidade social, tendo em vista a sua promoção político-social. Caracterizada como um projeto radical de transformação política e social, ela objetiva a superação da ingenuidade, da passividade, da descrença e da resignação por parte dos educandos e promove a criticidade, a militância, a esperança e a utopia de um país mais justo socialmente, no qual todos são sujeitos históricos capazes de ocupar a vida política em seu sentido mais amplo e irrestrito (GRACIANI, 2014, p. 21).

A participação da Comissão é de extrema importância para essa comunidade, uma vez que na análise dos dados colhidos pelos próprios agentes de segurança que atuam na comunidade, restou comprovada a diminuição da violência local em relação a roubos, furtos e violações de domícílio. Os dados são colhidos e analisados pelos agentes de segurança e socializados mensalmente em reuniões em que os líderes comunitários de diversas categorias como, por exemplo, representantes do conselho tutelar, diretores de escolas, secretaria dos migrantes, secretaria de cultura, secretaria de esporte e lazer do município, representantes religiosos e, atualmente, representantes da CDH/OAB-PB se fazem presentes e analisam junto com a comunidade, os problemas vividos e quais as soluções que podem ser implantadas para que a comunidade tenha seus direitos respeitados.

Por conseguinte, uma instituição que tem compromisso com os aspectos sociais não pode deixar de refletir, por exemplo, acerca dos ataques relacionados aos direitos humanos já consolidados na sociedade em decorrência de um golpe de Estado sofrido em 2016. Nesse sentido, reconhecer os direitos humanos fundamentais e debatê-los em todos os cantos da sociedade faz parte do processo de formação de cidadania e, consequentemente, da defesa da democracia e da busca de condições mínimas de paz.[178]

Por isso, tomamos como referência a experiência de Freire expressa através de Gadotti e Romão[179]

> [...] as experiências de toda *Pedagogia do oprimido,* não só na América latina, eram experiências não estatais, desenvolviam-se exteriormente ao Estado, e geralmente se confrontavam com as políticas hegemônicas do Estado. Tratavam de refletir os interesses dos setores populares e das classes subalternas que o Estado ou manipulava ou simplesmente ignorava. De alguma maneira estabeleciam uma relação entre saber popular, conhecimento popular, entre conhecimento das ciências sociais – conhecimentos, se quisermos, científicos – e prática educativa.

A CDH- OAB também desenvolveu palestras em escolas públicas e privadas,com rodas de mulheres no cariri paraibano, nas comunidades indígena Potiguara e Tabajara, participaram de oficinas com grupos de policiais militares e civis, desenvolveu diálogos educativos em grupos comunitários que sofrem com processos jurídicos de reintegração de posse, enaltecendo o direito humano à moradia previsto na Constituição Federal.

[178] BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Nova ed.- Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. P. 1

[179] GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª Ed. São Paulo, 2011. p. 28.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Tratam-se de atividades pedagógicas as quais foram sendo tecidas a partir da escuta sensivel[180] de grupos vulneráveis que buscavam na comissão a esperança de dias melhores. A categoria da escuta sensível pressupõe um estar com o outro, entendendo o processo histórico do outro, lutando com este outro para mudar as situações de negação e violação de direitos.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Por isso, para além do processo educativo presente nas ações da comissão, quando se vislumbra violações de direitos, a comissão faz encaminhamentos para outras instituições e órgãos, tais como: Ministério Público Federal, Ministério Público Estadual, Defensoria Pública, Conselhos, Comitês, Procuradorias e orgãos correlatos com objetivo de realizar trabalhos em parceria.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

[180] Saber escutar é um dos saberes necessários à prática educativa, apresentados por Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia (1997). Trata-se de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade. (Dicionário Paulo Freire).

Nesse sentido, mais do que nunca, neste momento histórico do país, em que a democracia vem sendo, brutalmente, ameaçada com propostas do atual governo[181], é que se faz necessário e urgente a construção de debates acerca dos direitos humanos no chão das instituições educacionais e não educacionais, sobretudo, nas comunidades que vivem socialmente segregadas. Vale ressaltar que, "recai sobre o Estado a responsabilidade de proteger e promover as condições que viabilizam a vida com dignidade em prol do bem-estar social"[182], mas "a experiência, todavia, demonstra que os Poderes, especialmente o Legislativo e o Executivo, podem torna-se violadores dos direitos fundamentais"[183]

Deste modo, o processo educativo em ambiente de vulnerabilidade é de extrema importância para que a tomada de consciência desses seres que tem seus direitos humanos violados por uma cultura hegemônica, elitista e preconceituosa, possam transpor-se para uma consciência mais crítica. É importante conhecer os sentidos e os significados dos direitos humanos, refletir as garantias constitucionais e possíveis violações destes direitos para então buscá-los através de ações efetivas. Essa vem sendo a preocupação da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PB ao promover debates acerca das temáticas relacionadas aos Direitos Humanos. Gadotti e Romão[184]reforçam que: "O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele".

Pensar em uma educação crítica e progressista é preocupar-se mais com as interações humanas, com as relações sociais e políticas, do que com as formalidades impostas pelo sistema capitalista. Trata-se de um *"quer fazer"* pedagógico que aponte para novas possibilidades de formação de "gentes" dentro e fora do sistema educativo, capaz de desmistificar o pensamento ingênuo e, que seja, tão somente, promotora de relações entre as pessoas. Uma educação que valorize os direitos humanos.

Sobre a perspectiva de uma educação crítica e emancipadora que vise a promoção da justiça social e de uma educação para os direitos humanos, Maria Victoria de Mesquita Benevides[185] no livro "Fé na luta" discorre sobre três pontos essenciais: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva:

> Para tanto, deve-se partir de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança. E terceiro, é uma formação em valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimento. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que está educação deve ser necessariamente compartilhada por educadores e educandos. Tais pontos são premissas; a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão, quanto a emoção.

A autora ao mencionar uma educação no sentido de ser compartilhada aponta para uma educação baseada na categoria da solidariedade e que, principalmente, visa a

[181] Recentemente as propostas de cortes na pesquisa.
[182] GUERRA, Sidney. **Direitos Humanos Curso Elementar**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
[183] FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 14ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012. P. 91
[184] GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª Ed. São Paulo, 2011. P. 22
[185] BENEVIDES, Maria Victoria. **Fé Na Luta** - A Comissão Justiça e Paz de São Paulo - da ditadura à democratização. São Paulo: Lettera Doc, 2000. P. 323

mudança. Benevides aposta em uma educação formadora de valores. Ela aposta em uma educação pautada nos direitos humanos.

O professor João Moreira Pinto[186], por sua vez, enfatiza o conjunto de movimentos, ações e lutas, aliadas a reflexões epistemológicas e políticas, as quais se identificam como base central do projeto de sociedade baseado nos direitos humanos. Neste contexto de movimentos, ações, lutas, epistemologias e políticas públicas, encontra-se a dimensão educacional aliada a outras dimensões da sociedade, pois o processo educativo não pode ser utilizado como uma ilha isolada das questões sociais, políticas, econômicas e jurídicas.

O professor Pinto[187] defende, como projeto fundamental para a sociedade, a atuação política dos Direitos Humanos como forma de ampliar as possibilidades efetivas desses direitos, tendo como norteador alcançar a emancipação social em contraposição às contradições do capitalismo. O professor ainda ressalta que a ideologia dos direitos humanos deve ser desenvolvida dentro e fora das instituições, nos movimentos, nos grupos, construindo com os diversos sujeitos que batalham em favor desses direitos, bem como, correlacionando com as experiências e lutas tanto locais, quanto regionais ou internacionais. Assim, defendemos neste artigo que a dimensão educacional deve aparecer como norteadora estratégica para as ações políticas que vincule ao projeto de direitos humanos na sociedade.

Portanto, há possibilidade de se pensar em uma sociedade pautada na ideologia dos direitos humanos a partir de uma educação que fomente a emancipação dos sujeitos, uma vez que a educação em direitos humanos possui forte potencial crítico e transformador e tem como fio condutar a escuta sensível e o "estar com o outro", lutando pelos mesmos sonhos políticos. Esta vem sendo a preocupação precípua da Comissão de Direitos Humanos da OAB-PB, junto as minorias políticas e da sociedade em geral, que é promover a educação em direitos humanos em diversos espaços da sociedade por se tratar de uma temática transversal e que deve estar presente em todas as esferas da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de vivermos em um período de grandes ofensas aos direitos hmanos no Brasil em virtude da atual conjuntura política que assola nosso país, acreditamos que ações educativas minúsculas se tornam grandes revoluções. A preocupação que incide sobre a comissão é que a ausência da educação em e para os direitos humanos de forma transversal, compartilhada e crítica inviabiliza a transposição para uma visão mais crítica acerca do processo histórico, social e político de nulidade desses direitos no Brasil e na América Latina, dando evasão à curiosidade, unicamente, ingênua, ou seja, baseada no senso comum.

Verificamos ao longo da andarilhagem epistemológica deste artigo, os reconhecidos esforços da CDH/OAB-PB perante a sociedade e, em especial, sua atuação participativa em favor das minorias políticas, possibilitando a problematização de temas relacionados aos direitos humanos em diversos espaços sociais. Nesse passo, cumpre ressaltar, que esta comissão não age apenas quando é provocada, mas também cumpre seu papel de defensora da Constituição Federal, da democracia, da justiça social, dos direitos humanos, da cidadania plena e ativa disseminando a educação em e para os

[186] PINTO, João Batista Moreira (org.). **OS DIREITOS HUMANOS COMO PROJETO DE SOCIEDADE**: caracterização e desafios. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2018, v. 1. P.7
[187] Ibid. p. 109.

direitos humanos como projeto fundamental de sociedade, o qual se inicia com a escuta sensível, com o diálogo, com a problematização, com a solidariedade humana.

Portanto, defendemos um processo educacional crítico, emancipador e libertador pautado nos direitos humanos e que esteja inserido em todas as esferas da sociedade, seja na instituição escolar e não escolar, formal e não formal, ou seja, uma pedagogia social e crítica que se encontre nas ruas, nos sujeitos, nas "gentes" brasileiras e que seja capaz de transformar a realidade social excludente e desumanizante.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: o poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, número especial, 2017, elocation - e172129, p. 1-63.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Fé Na Luta** - A Comissão Justiça e Paz de São Paulo - da ditadura à democratização. São Paulo: Lettera Doc, 2000.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Entre Paulo e Boaventura algumas aproximações entre o saber e a pesquisa**. In. A pergunta a várias mãos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei 8906, de 04 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)**. Disponivel em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm. Acesso em: 23 set. 2019

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. http://textosdealdercalado.blogspot.com/2018/12/a-forca-revolucionaria-dos- gestos-e.html?view=flipcard, 2018. Acesso em: 30 ago. 2019.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **A força revolucionária de gestos e iniciativas moleculares**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e

proposta. 12ª Ed. São Paulo, 2011.

GUERRA, Sidney. **Direitos Humanos Curso Elementar**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2014.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Educação e Advocacia do III milênio. **Revista de Informação Legislativa.** Brasil. Ano 35. nº 138. Abril/junho 1998.

MAMEDE, Gladston. **A Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAMEDE, Gladston. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191 - plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2019.

PINTO, João Batista Moreira (org.). **OS DIREITOS HUMANOS COMO PROJETO DE SOCIEDADE**: caracterização e desafios. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2018, v. 1

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil:** da ditadura à atualidade**.** In: SILVEIRA, Rosa Godoy et al. Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SCHILLING, Flávia (org). **Direitos Humanos e Educação:** outras palavras, outras práticas. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Alexandre Magno de Tavares da. Protagonismo Juvenil, Pedagogia Social e o Pensamento Pedagógico Freireano: alguns desafios e perspectivas para a formação de educadores e educadoras sociais em projetos socioeducativos. Interritórios | **Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru**. BRASIL | V.1 | N.1 [2015].

SODRÉ, Ruy. **Ética Profissional e Estatuto do Advogado**. LTr, 4ª ed., p. 239, *apud* RAMOS, Gisela Gondim. Estatuto da Advocacia – Comentários e Jurisprudência Selecionada. Florianópolis: OAB/SC Editora, 4ª ed., 2003

STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisar é pronunciar o mundo**: Notas sobre método e metodologia. In: STRECK, Danilo Romeu; BRANDAO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

STRECK, Danilo Romeu. Educ. Soc. Vol. 30, n. 107, p. 539 – 560, maio/ago.2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 08 set. 2019

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares in: SILVEIRA, Rosa Godoy et alii. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Universitária.

A EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Maria Gorete Santos Jales de Melo
Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A motivação para escrever sobre esta temática surge a partir das nossas experiências quando atuamos enquanto "educadoras popular" de um programa federal que desenvolvia atividades de alfabetização para trabalhadores da construção civil em canteiros de obras. Dessa nossa vivência percebemos a importância da relação diálogica entre a Educação e Direitos Humanos como uma maneira de contribui para a formação humana dos educandos, uma vez que, do ponto de vista pedagógico, consideramos necessária à aproximação entre esses dois campos de conhecimento.

No nosso entendimento, a Educação Popular necessita ser pensada e discutida no meio acadêmico e extra-acadêmico como uma Educação voltada para a formação e Autoformação humana, enquanto construção do *ser,* no sentido de existir; do verbo predicativo: ter identidade, particularidade intrínseca que se apresenta em determinada condição ou situação. (HOUAISS, 2001).

Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo destacar a importância de ampliar a discussão e o diálogo entre Educação Popular e Direitos Humanos nos espaços acadêmicos, sobretudo diante da atual cenário sóciopolitico e educacional brasileiro em que estamos viveciando com tanto discurso de intolerância e ódio em diversos setores da sociedade principalmente na Educação. Assim, consideramos urgente à busca de percepções que possam problematizar e refletir sobre esse entendimento de formação integral na educação, visando romper com a fragmentação educacional através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que tem como desafio proporcionar um olhar integral aos educandos.

Nesse momento, cabe uma consideração sobre estes dois conceitos: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para situar a nossa compreensão e embasamento sobre esses dois conceitos. A primeira consideração, retiramos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e está exposta com amplitude na área de implementacão/caderno-de-praticas/aprofundamentos na sua mais atual versão, onde discorre que:

> O princípio da interdisciplinaridade, por sua vez, nos convida a considerar o caráter integrado e complexo do conhecimento e a superar a excessiva fragmentação e a especialização dos saberes nas disciplinas tradicionais da escola. Reconhecendo que a realidade é sincrética e complexa, a interdisciplinaridade permite que possamos combinar a profundidade da especialização de cada área do conhecimento com um olhar atento às conexões, interações e implicações entre os diferentes campos do saber. A perspectiva interdisciplinar amplia a potência das aprendizagens na medida em que favorece a construção de conexões entre os saberes, ativando redes de sentido e significado (BRASIL, 2018, p.205)

Sobre o segundo conceito, o art. 3º da Carta da Transdisciplinaridade apresenta:

> A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A Transdisciplinaridade não procura a mestria de varias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994).

Buscamos esboçar nossa compreensão e visão apoiando-nos também nestes pensadores a fim de desenvolver algumas reflexões em torno da educação enquanto veículo de formação humana e transformação, porém, sem nenhuma pretensão de fazer nenhum apanhado histórico e nem uma análise crítica das teorias filosóficas e pedagógicas. Embora utilizemos as ideias dos pensadores elencados, também não pretendemos seguir uma ordem cronológica de acordo com as respectivas teorias e épocas em que viveram.

Deste modo, o nosso estudo envolve a pesquisa documental e bibliográfica, visto que todo o processo é permeado fundamentalmente por leituras de diversas fontes. Para maior reflexão e melhor compreensão acerca dessa temática faremos interlocuções com autores tais como: Aristóteles (2001); Comenius (1957; 2002) e Rousseau (1999) os quais contribuem com suas visões sobre a educação. Dialogaremos, também, com Freire (2001); Morin (2009), Nicolescu (1999); Saviani (2009); Reiterando as ideias desses pensadores a fim de contribuir para a nossa compreensão e reflexão sobre Educação Popular dentro de uma perspectiva pedagógica mais ampla e abrangente, no sentido também de integralidade humana, que vai além da cidadania e que constituem os desafios educacionais contemporâneos. Enfatizando que esse estudo não tem nenhuma pretensão de apontar respostas ou soluções, apenas refletir e discutir sobre o nosso entendimento da relação entre Educação e Diereitos Humanos.

Inicialmente faremos uma breve contextualização sobra à concepção de Educação, fazendo um confronto e traçando um paralelo entre a teoria tecnicista e outras concepções a partir da visão de alguns teóricos os quais foram escolhidos por nossa afinidade de pensamento e por serem relevantes para a proposta apresentada nesta discussão. Em seguida, abordaremos a importância do diálogo no, *fazer educativo* como um processo importante na formação e Autoformação por parte dos educadores e educandos na perpectiva da Educação Popular reafirmando a percepção enquanto sujeitos sócio-históricos, considerando a realidade educacional pela qual o nosso país enfrenta no que diz respeito às questões que envolvem a luta, o respeito e a garantia por direitos essenciais.

Por último, a partir da compreensão da relação dialógica entre a Educação Popular e os Direitos Humanos, apresentamos como ambas contribuem para uma educação que pode favorecer significativamente sobre a importância da escola na vida do educando como um lugar de influência na sua formação e na sua afirmação de direitos, a partir do qual pode proporcionar o respeito consigo e com o outro, reiterada na Declaração Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena no ano de 1993, que considera

> A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal qual como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possivel conscietizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (VIENA, 1993).

Isto significa, em outra palavra que a relação entre educação e direitos humanos só é possivel mediante a conscietização, por parte dos educandos e educadores, do seu existir, do seu pensar e do seu posicionamento, construidos e incentivados através das práticas educativas dialógicas como afirmação desses direitos sendo mediado por diversos saberes.

2. (DES)ENCONTROS NO FAZER EDUCATIVO

No atual modelo de sociedade capitalista onde temos que responder e corresponder aos anseios de uma sociedade competitiva, tendo que ser melhor cada vez mais, a ciência pedagógica fica cada vez mais complexa, conduzindo a educação formal a se apoiar em perspectivas produzidas pela pedagogia e demais áreas afins, determinando o que é relevante para educação e tendo que qualificar profissionais capacitados em atuar para a competitividade. Assim, surgiu no século XX a tendência liberal tecnicista, com forte influência das teorias filosóficas positivistas e da psicologia americana behaviorista, cujo interesse maior é com investimento em máquinas e em tecnologias, com o objetivo de implementar o padrão empresarial na escola, ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista. Nesse período, houve na educação a implantação do ensino profissionalizante com a inclusão de disciplinas técnicas no currículo e a exclusão de outras, como filosofia e sociologia. Consequentemente, a diminuição da carga-horária de outras disciplinas não menos importante, como Geografia e História.

Para esse modelo de educação os conteúdos estavam embasados na objetividade do conhecimento e os métodos eram programados passo-a-passo, com uso de livros didáticos e apostilas, principalmente. O diálogo entre professor e alunos se dava de maneira técnica, com o intuito de transmitir o conhecimento de forma objetiva e eficaz. A avaliação estava pautada na verificação formal, sendo analisados se os objetivos propostos haviam sido realizados com fins esperados. Dessa forma, com a divisão entre trabalho intelectual e manual, a relação professor-aluno passa a ser estruturada de forma bem objetiva, cabendo ao professor transmitir a matéria e ao aluno receber, aprender e fixar. Era ensinado apenas o necessário para que os indivíduos pudessem atuar de maneira prática em seus trabalhos, conforme explica Saviani:

> A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária (SAVIANI, 2009, p. 12).

Para essa tendência, a escola tem um papel fundamental na formação de indivíduos que se integrem à "máquina social", ou seja, formar mão-de-obra para o mercado de

trabalho. A educação que deveria ser o instrumento para as escolhas do homem livre, democrático, cidadão e autônomo acaba, então, se tornando mais uma ferramenta de manipulação e de homogeneização do pensamento crítico.

Em um trecho do filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, é possível compreender a dimensão do formato behaviorista, utilizado nas fábricas e também nas escolas, onde eram utilizados estímulos, reforços negativos e positivos, para obtenção da resposta desejada, moldando o comportamento do sujeito, de forma a controlar a sua conduta individual. Por incrível que possa parecer, esse tipo de pedagogia ainda é utilizado nos dias de hoje na maioria das escolas do nosso país, em que permanecem resquícios de um modelo instrumental e técnico, cuja preocupação resume-se em formar pessoas para o desenvolvimento intelectual cognitivo, no intuito de preparar o educando para a competição e para o mercado de trabalho.

No entanto, o filósofo grego Aristóteles, já no século V antes de Cristo demonstrava preocupação com questões inerentes ao indivíduo, sobretudo com a virtude humana como uma conquista gradativa. Para o pensador, a alma humana é potencialmente habitada pela bondade e em uma perspectiva bastante otimista, pois considera ele que:

> A magnanimidade, até por seu nome, parece relaciona-se com coisas grandiosas, e a primeira pergunta que cumpre responder é que espécie de coisas grandiosas. Não se faz diferença que examinemos a disposição de caráter ou o homem caracterizado por tal disposição. Chamamos magnânimo o homem que se considera digno de grandes coisas e está a altura delas [...] portanto, o homem verdadeiramente magnânimo dever ser necessariamente bom [...] A grandeza em todas as virtudes deve ser característica do homem magnânimo [...] A magnanimidade parece, portanto, ser o coroamento das virtudes, pois isso é difícil ser verdadeiramente magnânimo, pois sem possuir um caráter bom e nobre é impossível o ser (ARISTÓTELES, 2001, p. 89-91).

Para esse autor o homem se aprimora na medida em que o indivíduo avança trilhando no caminho do conhecimento do bem. Outro pensador atento com a formação humana foi Coménio, no século XVII em sua *Didáctica Magna* considera "O homem é a mais alta, a mais absoluta e a mais excelente das criaturas [...] O homem tem necessidade de ser formado para que se torne homem" (COMÉNIO, 1952, p. 77). Ou seja, a busca do aperfeiçoamento interior e na busca pela edificação moral e ética. Queremos, portanto, dizer que há bastante tempo ao longo da história alguns estudiosos da Educação vem assinalando abordagens que evidenciam diferentes dimensões do ser humanno como mecanismo de formação do ser em sua plenitude e de formação e autoformação.

Para Rousseau, em pleno século XVIII também demonstrava preocupação para com a formação do homem, pois acredita que sua vocação comum é a condição de homem conforme está em seu livro *O Emílio ou da Educação*, cujo principal objetivo da educação é formar o homem livre através da *pedagogia da liberdade*. Conforme este pensador, não há um único modelo ou forma da educação. A educação, para ele, constitui uma expansão das aptidões naturais e só pode acontecer por meio do desenvolvimento interno da criança, pela ação de seus instintos e inclinações. Uma nova maneira de perceber o homem, suas possibilidades, Rousseau expõe o objetivo da educação ao expressar:

> Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se

> preciso, tão bem quanto qualquer outro; e ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (ROUSSEAU, 1999, p.14).

A preocupação de Rousseau, além do desenvolvimento das potencialidades diversas do educando, estava voltada para a sua integridade e retidão, inclusive diante das adversidades da vida. Forma o educando de modo que fosse capaz de se defender das influências negativas advindas da sociedade de forma honesta e ética.

Outro pensador mais contemporâneo que também demonstra preocupação com a formação humana é Edgad Morin. Ele chama atenção para o respeito das diversas dimensões do ser e aponta para a sua incompletude e a incerteza como pontos importantes entre saberes e fazeres como possibilidades de desenvolvimento humano. Sobre essa complexidade, ele diz que

> [...] se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser bio-sociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza (MORIN, 1998, p.138).

Nesse sentido, é importante entender que a *complexidade* considera o ser humano em várias dimensões, entre objetividade e subjetividade. Assim, apontamos para a importância da formação humana como uma abordagem indissociável entre Educação Popular e dos Direitos Humanos.

A afinidade entre essas duas áreas de saberes não é algo tão novo como se supõe, porém, as discussões e pesquisas sobre essa temática atualmente tem assumindo maior dimensão e visibilidade. Assim, trouxemos a relação dialógica entre a Educação Popular e o campo dos Direitos Humanos a fim de refletir sobre a formação humana em uma sociedade que valoriza o *ter* do que o *ser.* Contudo, entendemos que é um desafio, uma vez que, ao longo do tempo, a formação humana fora se trasformando em consequência de modificações das metas e dos objetivos educacionais, para que pudesse atender aos anseios da sociedade em suas determinadas épocas e contextos sociais e politicos,

3. FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DO EDUCADOR E DO FAZER EDUCATIVO

Em primeiro lugar é preciso refletir que o ser humano não é apenas parte da natureza, mas é também a própria natureza e distingue-se dos outros animais por agir com racionalidade e também pela sua capacidade intelectual, que segundo Ferdinand Rörh, essas capacidades fazem parte da “dimensão mental”, que, segundo ele, é uma das cinco dimensões básicas do ser humano. De acordo com o autor, existem dimensões que

compõem a integralidade humana, as quais não podemos concebê-las separadamente. Para que entendamos melhor, vejamos:

> A *dimensão física inclui* a corporalidade físico-biológica, da qual em parte nem temos percepção.
> A *dimensão sensorial* é representada pelas nossas sensações físicas, calor-frio, dor-prazer, doce-amargo, etc. enfim a percepção que temos através dos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar.
> *A dimensão emocional* abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc) e suas respectivas mivimentações e compensações.
> A *dimensão mental* do ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional e lógico no sentido mais restrito, quer dizer aquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática), mas também a capacidade de reflexão – de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo -, a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e a criação de ideias e finalmente a nossa intuição em que sabemos sem poder justificar em última instância por que sabemos (RÖRH, 2012, p. 14-15).

A representação acima permite auxiliar na compreensão sobre a complexidade do ser humano e suas múltiplas dimensões, como num processo contínuo de superação dos limites das potencialidades inerentes ao ser humano e que "a educação dentro de uma perspectiva integral busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão educativa, a saber: a humanização" (RÖRH, 2012, p. 156). Nesse sentido, o educando não está fadado a ter acesso apenas aos conhecimentos formais adquiridas por suas habilidades cognitivas, tendo em vista o ser humano não se resumir apenas a pensamento, mente e conhecimento.

Isto nos faz refletir sobre o pensamento de Paulo Freire em ralação a postura do educador e sua ação, quando ele diz que a prática docente é especificamente humana e profundamente formadora. O autor destaca ainda:

> A educação não pode ser somente técnica, porque a educação tem como caracteristica uma outra qualidade, que eu chamo politicidade. A politicidade da educação é a qualidade que a educação tem de ser política. E um princípio relacionado com esta qualidade é que a educação nunca foi nem será neutra. Eu não estou falando de partidos, dos Democradas ou Republicanos, mas apenas analisando a natureza do processo educacional (FREIRE, 2016, p.38).

Quando se compreende isto, compreende-se que a ação do educador, de certa forma, carece, além de se apropriar da formação sistemática, também de um sentido pessoal mais amplo para que o seu fazer educativo tenha significado, e que só pode ser realizada pela ação consciente. Haja vista, o processo formativo de conscientização do ser professor necessita de um trabalho construido coletivamente na busca de promover uma educação que contemplem todas as dimesões formativas do ser humano.

Nesse sentido, nos direcionamos para os princípios da Educação Popular em uma perpectiva humanística crítica. Essa educação visa à reflexão de uma concepção pedagógica que inclui todos esses aspectos que foram mencionados acima, para a

construção de uma educação que parte da individualização enquanto ser pensante e da formação coletiva e mediados a partir de uma educação que coloca os educandos dentro de um processo de reflexão sobre diversos segmentos da sociedade. Assim, comprende-se como Educação Popular de acordo com Neto (2012, p. 76-77):

> [...] um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologia (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas e dos grupos, com conteúdos e técnicas de avaliação processual, permeada de uma política estimuladora de transformações sociais e orientada para à liberdade, á justiça, à igualdade e para a felicidade.

Conforme o que foi mencionado cima, podemos entender que a Educação Popular promove a construção de saberes de forma dialógica com os conhecimentos formais e dos cotidianos na busca de uma aprendizagem que contribua no desenvolvimento participativo, ativo, transformador do sujeito. Essa educação contribui para que possamos aprender de forma individual e coletiva, a partir de tocas de experiências/vivências com outros indivíduos.

É uma educação que propõe o respeito e a valorização ao "outro" como parte integrante de um contexto de práticas sociais.

Visando conquistar a cidadania plena que deem voz aos sujeitos, principalmente aos que estão em situação de opressão, a Educação Popular, através de práticas emancipatórias, propõe a lutar coletivamente para a transformação social. Sendo assim, de acordo com Guiso (1991, p.32) essa educação,

> [...] tem a responsabilidade de construir um processo pedagógico que recupere o saber popular, contribuindo para a construção, apropriação e aplicação de conhecimentos que respondam, com pertinência e eficácia, às necessidades de vida rumo à participação sociocultural e política dos sujeitos envolvidos.

Conforme observado na citação acima, a Educação Popular ela é mais que um processo pedagógico de ensinar conhecimentos formais. Mais que isto, considera os saberes populares construindo, assim, uma forrmação cidadã, logo uma formação humana. Além de ser uma educação comportamental uma vez que ela e luta pelo respeito e igualdade em diversos seguimentos, convergindo com o Estado e sociedade, busca a formação do sujeito enquanto *ser* e *estar* no mundo apoiado-se em bases sócio-políticas e libertadoras.

As abordagens relativas a essa modaldade de educação compreendem principalmente as questões sociais que incidem na vida cotidiana dos sujeitos como, por exemplo, trabalho, habitação, alimentação, participação, dignidade, paz, direitos humanos, meio ambiente, gênero, gerações, etc. (SOUZA, 1999, p.38). Nesse sentido, ao nos remetermos a Educação Popular logo associamos às questões relacionadas a ética, cidadania, entre outros seguimentos que requer reflexões críticas a esse respeito.

Desse modo, a aproximação entre Educação Popular e os Direitos Humanos para o processo de conscientização é de suma importancia para a construção de uma educação cujas dimensões são pensadas coletivamente em determinados segmentos sociais que são discriminados, excluídos, silenciados, segregados, por parte de uma sociedade voltada para os interesses de classes hegemônicas.

4 CANTEIRO ESCOLA' ENQUANTO LUGAR DE FORMAÇÃO/AUTOFORMAÇÃO E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Sabemos que é tarefa da escola favorecer o desenvolvimento progressivo das diversas potencialidades de cada educando, no sentido de contribuir para que ele entre em contato consigo mesmo a fim de alargar sua capacidade intelectual e cognitiva. Embora a escola faça de parte de uma sociedade que cobra cada vez mais dos educando uma atitude competidora, a mesma deve, por outo lado, buscar alternativas que possam de certa forma, se sobrepor as exigências rígidas do nosso sistema capitalista excludente e segregador.

Considerando estes pontos, é importante, então, destacarmos que esta secção apresenta de forma dialogica a relação entre Educação Popular e os Direitos Humanos através da experiência das autoras como educadoras em um Programa que desenvolvia atividades educativas para trabalhadores da construção civil numa perpectiva de Educação Popular. O Programa era voltado para as camadas populares desenvolvendo atividades pedagógicas para trabalhadores da construção civil e que também auxiliava no processo de formação e cidadania, de fortalecimento do senso crítico numa concepção de escola em espaço não escolares.

O diferencial das escolas, considerada informal, era a sua inserção dentro do próprio canteiro de obra, portanto, denominadas *Escola Canteiro*. Um modelo de escola presente onde os educandos trabalhavam e/ou residiam temporariamente e de extrema importância para acessibilidade efetiva deles. Bem como, do cuidado e preocupação com os mesmos, considerando algumas de suas limitaçõe devido ao cansaço físico de um dia todo de trabalho pesado e exastivo. Sendo assim, havia a possibilitar do acesso ao conhecimento no própro local de oficio, além de não terem nenhuma despesa financeira com transporte e material didático. Também sem ter que passar pelo "constrangimento" de frequentar uma escola formal e permanecendo, então, entre seus pares.

O Programa foi criado na década de 1990 e existiu em parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Sindicato dos Trabalhados nas Indústrias da Construção Civil, Montagem e do Mobiliário de João Pessoa e região (SINTRICOM). Foi desenvolvido inicialmente como um projeto de extensão a partir de algumas constações, a exemplo dos elevados índices de analfabetismo do Estado da Paraíba, especificamente no que diz respeito aos trabalhadores rurais. No ano de 2012 ganhou uma maior dimensão, passando de projeto para Programa, com a finalidade principal de desenvolver alfabetização e letramento para operários da construção civil na perspectiva da Educação Popular, na modalidade de ensino em Educação de Jovens e Adultos. No entanto, em 2018 o Programa deixou de ofertar suas atividades devido às mudanças sóciopoliticas e educacionais dos pais.

O documento que norteava todo o processo educativo da *Escola Canteiro* era o Texto Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho (1998), conforme o referido documento, a Escola tinha os seguintes objetivos:

4.1 Objetivos Gerais:

Alfabetizar trabalhadores da construção civil, a partir do entendimento da alfabetização como um processo que possibilita a ampliação e o aprofundamento de sua compreensão da realidade social, por meio da aquisição da linguagem, da matemática e dos conhecimentos gerais, tendo em vista instrumentalizar esses trabalhadores para lhes possibilitar a reivindicação de seus direitos de trabalhadores e cidadãos e sua qualificação

profissional; Contribuir para melhorar o entendimento do processo de ensino-aprendizagem no campo da alfabetização do aluno-trabalhador; Contribuir para a compreensão da especificidade da formação de educadores de adultos.

4.2 Objetivos Específicos:

Elaborar materiais didáticos específicos para o trabalho com adultos-trabalhadores; Aprofundar a compreensão da relação entre a formação inicial ea formação continuada do aluno-trabalhador; Incentivar estudos sobre a indústria e o operário da construção; Registrar, sistematizar e divulgar os processos teórico-práticos desenvolvidos pelo projeto como uma forma de contribuir para a discussão sobre a educação de jovens e adultos trabalhadores; Contribuir para a discussão do papel do movimento sindical na nova conjuntura brasileira e mundial (TEXTO PRÊMIO, 1998, p.11).

Como podemos identificar diante dos objetivos apresentados, a escola se preocupava em possibilitar a alfabetização e letramento dos educandos a partir de dois níveis que compreendiam como alfabetização e letramento, assim tinhamos a Alfabetização de Primeira Laje (APL), com intenção de desenvolver nos educandos o domínio da leitura e da escrita e tinhamos também o Tijolo Sobre Tijolo (TST), que era para os educandos que já possuem domínio elementar da leitura e da escrita, mas que precisavam desenvolver a o senso de interpretação, reflexão crítica da leitura e escrita nas práticas sociais.

Assim, o Programa partia dos seguintes princípios norteadores para a proposta educativa de Educação de Jovens e Adultos na perpectiva da Educação Popular:

> **O princípio da contextualização:** era-nos fundamental considerar o contexto em que a experiência se realizaria. Na operacionalização do conceito de contexto, fomos privilegiando alguns fatos, como, por exemplo:
> (a) as condições de vida, em geral, dos alunos e, em particular, as condições em que se dá a sua inserção no mundo do trabalho, precipuamente no mundo da indústria da construção;
> (b) as lutas do sindicato dos trabalhadores dessa indústria, o qual desencadeou a elaboração/execução desse projeto escolar, como parte de seu programa de formação de base dos operários que representa;
> (c) a localização da equipe responsável pelo Projeto no atual espectro de teorização sobre educação, de um modo geral, e sobre alfabetização, de um modo particular.
> O principal mecanismo de tradução do princípio da contextualização em matéria escolar foi a elaboração de um texto didático que passou - e continua - a servir como “guia” do processo de alfabetização.
> **O princípio da significação operativa:** defende-se, com este princípio, o exercício da busca cotidiana de sentido para "o que se faz" e "por que se faz", refletindo-se sobre o confronto entre o desejado e o possível, nas circunstâncias dadas.
> **O princípio da especificidade escolar:** defendemos que uma escola tem compromisso com o ensino da lecto-escrita stricto sensu. Por mais elástico que o conceito de "alfabetizado" possa ser, reforçamos a explicitação de nosso entendimento de que os trabalhadores-alunos aprendam a ler/escrever textos, subordinando outras competências à

> realização, pelo menos concomitante, desse aprendizado específico. (TEXTO PRÊMIO, 1998 p. 15).

Diante do exposto, verifiamos que o Programa enfatizava a necesidade de desenvolver nos educandos a leitura da palavra falada e escrita e, principalmente, a *leitura do mundo* que o cerca, em uma perspectiva freiriana. Na nossa observação vivênciada de dentro do Programa, enquanto educadoras e pesquisadoras participantes, essa questão era expressa em nossas formações e planejamentos semanais e dentro do *Canteiro escola*, onde tinhamos a oportunidade de despertar o senso crítico diante da realidade que os educandos estavam inseridos.

Nesse sentido, era estabelecida uma relação dialógica entre o educador e educando, a partir de temas geradoradores que impulsionavam as discussões, na maioria das vezes os temas geradores abordados eram relacionados diretamente ao mundo do trabalho dos educandos, fazendo com que eles refletissem acerca das suas condições e sua posição no trabalho exercido, saindo de uma posição de igenuidade para um processo de percepção investigativo-crítico do contexto social e cultural em que viviam.

Sobre esse pocicionamento, Freire (2001, p. 87) nos diz que:

> Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos 'temas geradores' e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Nesse seguimento, os temas geradores para Freire compreendem a uma abordagem de investigação e problematiação na construção de conhecimento que dialoga com a realidade vivenciada o que se identifica como "consciência de mundo" (FREIRE, 2001). Nesse sentido, a *Escola Canteiro* esforçava-se continuamente para buscar possibilidades para a própria autodescoberta do educando, por alternativas viáveis e que estivessem próximas e fazessem parte do seu cotidiano e de sua realidade. Nesse entendimento, Freire reafirma categoricamente a educação como processo de humanização, assegurando ainda que "Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2011, p. 96). Logo, a *Escola Canteiro* tinha como tarefa formadora e autoformadora, no entanto percebíamos que não era uma busca fácil, pois tínhamos que saber dialogar de forma que não induzisse os educandos a pensar de forma igual a nós educadores. O cuidado e o respeito com o outro era fundamental para que o diálogo fosse satisfatório e, sobretudo, partindo da percepção e construção crítica de cada educando. Essa questão era um dos pontos fundamentais do nosso planejamento e durante e execução das aulas, pois sabiamos que estávamos nos deparando com o fenômeno humano, que exigia cuidado e zelo.

Assim, a formação educacional e humana nesse Programa era algo bastante valorizada e estabelecia que nós fóssemos coerentes nas nossas ações enquanto educadoras. A autoformação fazia parte constatemente desse processo educativo, pois não podíamos distanciar a nossa fala com as nossas práticas, uma vez que o papel do educador é estar em contante reflexão do ser, pensar e agrir em uma dialética de ação-reflexão-ação, de acordo com Freire (2011, p.107),

> Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrifica, ainda

> que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Nesse contexto era como o Programa pensava e incorporarava no seu currículo, organizando e planejando as aulas, promovendo projetos de diversos centros da UFPB no intuito de fornecer subsídios para a promoção da construção da autoformação e formação humana. As Escolas Canteiros eram espaços de aprendizagem e de formação em diversos aspectos, cabendo aos sujeitos envolvidos no processo educativo, tanto os educadores e educandos a refletirem sobre as peculiaridades inerentes a cada um destas pessoas e assim contribuir na formação de transformação a si mesmo.

Pelo fato desse programa ter caracteristca de uma formação humanizadora, as escolas canteiros tinham como base uma educação voltada para os Direitos Humanos, partindo da conscientização de que os Direitos Humanos são fundamentais aos homens, direitos essenciais à vida (Dallari, 2004). Na concepção da Escola Canteiro era importante despertar nos educandos, independentemente da sua classe social, sexo, raça, religião, a compreensão de cidadania, justiça social e dignidade do ser humano.

A partir do diálogo com os educanos era fundamental instigá-los a refletir sobre seus direitos enquanto cidadãos, pensar sobre questões envolvendo moradia, alimentação, educação, saúde entre outros direitos essenciais à vida humana. Nesse sentido temas como estes sempre estiveram presentes nos coteúdos programáticos e no planejamento das aulas, haja vista que, conforme a definição de Magendzo (2006, p. 23) a Educação em Direitos Humanos é uma "[...] prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos." Essa concepção se fortalecia através da reflexão por parte do educando quanto contextualizava e problematizava sobre determinado tema e construia o seu proprio senso critico.

Podemos citar um exemplo prático que realizamos numa aula cujo tema gerador foi cidadania, assim, partimos da concepção prévia dos educandos sobre o que é ser cidadão. A partir do que eles entendiam e iam falando sobre esse tema – que denominávamos de "chuvas de ideias" – o que era dito por eles sobre a concepção que cada um tinha a respeito dessa questão era registrado na lousa, em seguida direcionávamos para uma roda de conversa a fim de discutir sobre as questões que despertavam a reflexão crítica e o interesse em conhecer direitos e deveres.

Através desse diálogo havia a possibilidade de despertar para a comprreensão de questões que se representavam na sociedade e no cotidiano deles numa perspectiva freireana, haja vista que, para este autor, o diálogo é entendido como condição do ser humano, assim de acordo com seu entendimento

> Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela com a viabilidade do diálogo. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 1996, p. 153)

Observa-se, portanto, que as atividades eram planejadas e realizadas nas Escolas Canteiros com o objetivo de construir conhecimentos no coletivo, respeitando e valorizando os saberes prévios dos educandos, dando voz a esses sujeitos numa proposta

de ampliação da *visão de mundo* a fim de que cada educando refletisse criticamente sobre sua realidade. Estimulando assim, a participação popular ativa desses educandos em vista da conquista dos seus direitos e em defesa dos seus direitos, numa perspectiva de educação humanizadora e de uma expectativa de transformação social.

Nessa direção, a educação promovida na Escola Canteiro esteve à frente das diretrizes e das determinações legais uma vez que contribuia sobremaneira para o desenvolvimento total do indivíduo em seus múltiplos aspectos: corpo, mente, espírito, pensamentos, sentimentos e emoções em consonância com o meio social, político, cultural, e simbólico. Ou seja, de compromisso integral do educando, conforme aponta a deliberações da atual BNCC, garantindo que:

> [...] A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

Desse modo, as Escolas Canteiros, além de transmissão do conhecimento formal atuavam no indivíduo no intuito de despertar senso crítico e autonomia, bem como para formular pensamento crítico sobre a sua condição enquanto ser participante e atuante na sociedade e, portanto, sabedores e merecedores de seus direitos enquanto cidadãos.

5 CONCLUSÃO

Diante do exposto, a partir da experiência vivência das educadoras no Programa que desenvolvia atividades pedagógicas nas Escolas Canteiros, numa perpectiva da Educação Popular, nos possibilitiu a refletirmos que a educação deve ser transformadora, no sentido de superação de concepções e visões antiquadas de ensino, reduzida a aquisição de conhecimentos relativos apenas à instrução. Também nos fez reafirmar conforme a visão de Freire, que é preciso construir o processo de conscientização entedendo que a verdadeira educação não acontece de maneira rápida e espontânea. Bem como, "não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens" (FREIRE, 1980, p. 26).

Conforme evidenciado ao londo desse estudo, se faz necessário estar comstantemente atentos ao fazer educativo que possa promover a reflexão sobre as próprias ações e comportamento durante o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a reflexão por parte do educando enquanto um ser social e como participante e atuante de um contexto histórico. Há necessidade das escolas esterem atentas a um olhar mais humano e afetuoso em relação para seus educando. Assim como é importante o reconhecimento coletivo, também é importante entendimento da

personalização de cada *ser* enquanto indivíduo pensante e portador de qualidades e peculiaridades inerentes e necessárias a todo ser humano.

Isto posto, é necessário estar constantemente refletindo sobre os seguintes questionamentos: Qual a meta da educação? Com que finalidade educamos? O que esperamos do nosso educando como resposta a nossa atitude educacional? Diante desses questionamentos evidenciamos que era preocupação das Escolas Canteiros em questão trazer abordagens que contribuiam com o desenvolvimento do senso crítico dos educandos a partir da relação dialética entre duas esferas do conhecimento: a Educaçao Popular e os dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômano**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acessado em: 12 out. 2019.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Maertins Fontes, 2002.

COMÉNIO. J. A. **Didáctica Magna** – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução contido no tomo I das Opera Didactica Omnia. Joaquim Ferreira Gomes. 4ª edição da Academia Scientiarum Bohemoslovenica. Praga. 1957.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que são direitos humanos? Direitos humanos**: noção e significado. 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/oquee/oqueedh.htm. Acesso em: 28 set. 2019.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html. Acessado em: 11 out. 2019.

Texto Prêmio. **Prêmio educação para a qualidade do trabalho**. João Pessoa: Escola Zé Peão, 1998. Fotocopiado

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria; OLIVEIRA Walter F. **Pedagogia da solidariedade.** 2ª edição**.** – São Paulo: Paz e Terra, 2016. 142p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** – 50ª edição revisada. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Conscientização: teoria e prática da liberdade**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1ª. Edição. São Paulo, Objetiva, 2001.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM, 2006.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez: 2009.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo, Triom: 1999. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, João Francisco de. **A democracia dos movimentos sociais populares: uma Comparação entre Brasil e México**. Recife: Bagaço, 1999.

RÖRH, Ferdinand. (org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. 2ª edição revisada – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. (Tradução de Roberto Leal Ferreira). 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA – CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Carline Melo de Sousa
Luzia da Trindade Souza
Andria Vanessa Lina Martins

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência historicamente foram vítimas da exclusão social e relegadas a tratamentos penosos, baseados pela discriminação e preconceitos. Depois de passar por duras lutas essas pessoas conseguiram conquistar o seu espaço na sociedade, e assim galgar o direito à educação.

Há no plano normativo a conquista do direito à educação, mas esta realidade muitas vezes não é palpavel em todos os níveis e modalidades da educação, sobretudo na educação de jovens e adultos, onde há pessoas com deficiência que não acessaram a educação na idade apropriada ou que não conseguiram almejar o sucesso escolar e são relegados a EJA.

Nesse sentido, o presente trabalho foi desenvolvido com a pretensão de apreciar e examinar a educação das pessoas com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e suas convergências com a Educação em Direitos Humanos, partindo do argumento de que a EDH é um elemento fundamental para a promoção da inclusão desse segmento na educação de jovens e adultos.

A fim de definir e ambientar os leitores, nos valemos da definição da UNESCO que compreende a Educação em Direitos Humanos como "o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes" (UNESCO, 2012, p.04), e a partir de então criar uma sociedade mais justa e inclusiva.

O estudo é de caráter qualitativo, sendo desenvolvido por meio da pesquisa teórica-reflexiva através de revisão literária e análise documental. Utilizando documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, algumas legislações que normatizaram a educação especial, a educação de jovens e adultos e a educação em direitos humanos, bem como autores que discutem esses três tipos de educação.

Por fim, sendo a educação oferecida com base nos princípios e concepções dos direitos humanos, será considerada como uma "estratégia única para o desenvolvimento de uma cultura universal dos direitos humanos." (CLAUDE, 2005, p.38) que levará a emancipação dos indivíduos e a inclusão dos mesmos em todos os níveis e modalidades de ensino.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação é hoje importante ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento pessoal e coletivo do ser humano. Ela é um direito fundamental para que os indivíduos possam atuar plenamente como ser humano na sociedade atual. O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pelas Nações Unidas (ONU) em 1948 como direito de todos ao "desenvolvimento pleno da personalidade humana" e como uma necessidade para fortalecer o "respeito aos direitos e liberdades fundamentais". Mas, a conquista desse

direito depende do acesso e permanência de todos à educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que reúne Jovens, Adultos, e idosos – inserindo-se nesta realidade as pessoas com deficiência. Unanime é o entendimento de que a EJA representa uma oportunidade única e de atenção específica para esses sujeitos que não as tiveram quando mais jovens, ou na vida daqueles que por necessidade acabaram por largar os estudos por motivos diversos, impedidos de alfabetizar-se e concluirem os estudos no tempo regular.

A Constituição Brasileira de 1988 e a LDB de 1996 conferem ao poder público, através dos sistemas de ensino, o dever de assegurar gratuitamente aos Jovens e Adultos o acesso à escola. A Constituição trata do assunto no - art. 208, onde estabelece "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". (BRASIL, 1988).

O art. 4° da LDB destaca "a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, p. 159, 2013).

A Educação de Jovens e Adultos, conforme art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n°. 9.394/1996) é uma modalidade da educação básica "[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria", ou seja, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 1996).

Os educandos que chegam à EJA geralmente são vítimas de violação de direitos que se iniciam desde a falta de escolas próximas, sendo esse um dos motivos para que muitos nunca tenham frequentado a escola, até em muitos casos, a exclusão dos estudantes do ensino regular. Os estudantes voltam à escola através dessa modalidade, profundamente marcados pela desigualdade e pela exclusão.

Os adultos da Educação de Jovens e Adultos, geralmente não conseguem concluir a escolaridade por terem que trabalhar muito cedo, procurando assim a escola tardiamente.

Assim como o adulto, o jovem da EJA foi excluído da escola de alguma forma. Porém eles são geralmente alunos repetentes, com déficit de escolarização ou com algum tipo de deficiência, sobretudo a deficiência intelectual.

> O jovem da EJA está marcado pela situação de fracasso escolar em suas trajetórias, as quais remetiam a questões escolares mal resolvidas não somente nessa modalidade. E se encontram na EJA por não ter obtido sucesso nas séries do ensino diurno regular na idade prevista pelo sistema de ensino (FURTADO, 2015, p. 94).

Percebe-se que a maioria desses jovens são tidos como "os indesejáveis" do turno diurno, que são convidados a estudar na EJA, onde encontram uma outra realidade. Retornando a escola na modalidade EJA, esse jovem chega com um elevado grau de desmotivação, devido aos fracassos escolares que enfrentou durante o ensino regular.

Acoplado aos motivos acima, está a questão das aulas sem atratividades desenvolvidas pelos professores, fato que dificulta ainda mais a condição do aluno na escola, principalmente aquele aluno que possui algum tipo de deficiência, que necessita de uma aula, que seja levada em consideração as suas particularidades.

Entre os grupos sociais que encontram obstáculos para acessar a educação estão as pessoas com deficiência, pois seus direitos à educação foram historicamente mantidos

à margem dos sistemas educacionais na idade própria, apesar de existirem importantes legislações que atestam a urgência de garantia do direito a educação para as pessoas com deficiência em todas as modalidades.

A maioria de jovens e adultos com deficiência não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade apropriada, e, portanto, tornam-se em grande parte estudantes da Educação de Jovens a Adultos.

> Como vimos, em geral, as crianças com deficiência não têm acesso à educação em idade própria por razões distintas, abrangendo desde a falta de escolas que aceitem matrícula até ter acesso a ela e ser excluído das atividades escolares porque se acredita que "não vão aprender" (FERREIRA, 2006, p. 50).

Dessa maneira, essas crianças crescem e se tornam jovens e adultos analfabetos que foram privados do convívio escolar, ou analfabetos funcionais, que tiveram acesso a matrícula, mas não à escolarização. Porque quando são matriculados não encontram os meios e recursos necessários à aprendizagem dos conteúdos ou, ainda, participação na vida escolar. É necessário garantir também as pessoas com deficiência a participação na vida em sociedade, que ocorre como consequência do acesso e permanência à educação, e também, a partir de sua integração no mercado de trabalho.

Podemos observar que a exclusão das pessoas com deficiência do sistema escolar é resultado do processo histórico de omissão do estado brasileiro no que tange ao frágil acolhimento a essa grande parcela da população brasileira, que ainda hoje é privada de seu direito a educação.

É fato que existem legislações que beneficiam e colocam a EJA como uma importante modalidade para a educação brasileira, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Embora as políticas públicas federais referentes à educação de jovens e adultos e à educação profissional revelem uma conquista relevante, demostram-se ainda insuficientes.

Atualmente, ainda se observam violações de direitos que são tidos como fundamentais, entre eles a negação do próprio direito à educação. Pensar sobre direitos humanos, presentemente, implica refletir sobre sua efetivação nos espaços escolares, uma vez que, "não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos" (EYNG, 2013, p. 31)

Ao refletirmos sobre os direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, para a inclusão das pessoas com deficiência, logo pensamos na violação do direito à educação que este público já sofreu, ou até mesmo continua sofrendo, tendo em vista os grandes desafios que a modalidade ainda enfrenta, em termos de políticas públicas, que ainda são insuficientes.

É necessário ressaltar que a inclusão do indivíduo no sistema educacional não se consuma com o acesso, pois também é necessário oferecer condições dignas de permanência e qualidade educacional para todos.

A educação é um direito humano e social, porque é parte integrante da constituição da dignidade humana, e contribui para a sua respectiva ampliação. É essencial para a aprendizagem ao logo da vida, para a igualdade de oportunidades, e consequentemente diminuição da desigualdade social, como também para o conhecimento e defesa dos outros direitos.

A consolidação do direito à educação com relação a concepção de direitos

humanos, compreende a educação como requisito essencial para o conhecimento, difusão e defesa de outros direitos, como saúde, habitação, trabalho, entre outros.

Portanto, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. Não basta apenas matricular as pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: é preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, como também formação específica e continuada para os profissionais que atuam na modalidade, para que os educandos tenham os seus direitos assegurados e uma melhor qualificação para a vida.

3 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As pessoas com deficiência, historicamente, ao logo de séculos vêm sofrendo com a marginalização, os estigmas, preconceito e exclusão. A discriminação perseguiu esses indivíduos desde os tempos mais remotos, até os dias de hoje.

> Estigmatizar os diferentes que não se encaixam nos padrões sociais, sempre se caracterizou como uma marca cruel contra aqueles que estão fora dos modelos que a sociedade chama de normal, perfeito, bem constituído. Neste sentido, é profícuo assinalar que processos de rejeição social, diferentes formas de rotular e caracterização do estigma aos diferentes, dentre outros são marcas que a sociedade dispensou às pessoas com deficiência nas mais diferentes nações e continentes (COSTA, s.a, p.100).

Nesse sentido, é evidente que as pessoas com deficiência, percorreram um longo caminho para a afirmação da sua cidadania, e assim, conseguiram ser reconhecidas como cidadãos(as) dotados(as) de direitos e dignidade humana, sobretudo o direito a educação e a políticas públicas que atendam suas demandas com vistas à garantia desse direito.

Conforme o pensamento de Lanna Junior (2010), no Brasil, o atendimento ás pessoas com deficiência teve inicio em meados do século XIX com a fundação respectivamente do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Meninos Surdo-Mudo (1857), hoje, denominados de Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação para Surdos. Esse primeiro momento perdurou até o ano de 1956, fora marcado por iniciativas de caráter privado e de cunho assistencialista, que buscavam a segregação das pessoas com deficiência nas instituições.

De 1957 até os dias atuais, caracteriza-se a fase marcada pela criação das primeiras legislações que visavam a garantia dos direitos fundamentais e da construção de uma política de educação acessível que atendesse as particularidades das pessoas com deficiência (FIGUEIRA, 2008; MAZZOTTA, 2011).

Desse modo, é importante salientar que, o despertar para a possibilidade da oferta de educação para as pessoas com deficiência foi motivada pela promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que defende a concepção de que a educação é uma ferramenta para a expansão e garantia dos direitos humanos e que todos devem receber instrução (ALMEIDA; REIS, 2018). A Declaração também aponta que "a educação não é neutra em matéria de valores" (CLAUDE, p. 39).

Esse pensamento associado às campanhas em prol da oferta de educação para as pessoas com deficiência, garantiu o atendimento educacional para os "excepcionais" no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n° 4.024 promulgada em 1961.

A forma de educação destinada às pessoas com deficiência, no texto da referida Lei, não era ofertada de maneira inclusiva, isso fica evidente no art.88° da LDB, no qual "a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade". (BRASIL, 1961, p.15). Nesse sentido, os alunos classificados como "excepcionais" deveriam utilizar os mesmos serviços educacionais destinados para os alunos no geral ditos normais.

É nesse contexto, que a Educação Especial, destinada para as pessoas com deficiência, começou a ser institucionalizada na década de 70. O primeiro passo foi a criação da Emenda Constitucional n° 12, de 17/10/1978, a qual estabelece que "*uma* lei especial disporá sobre a educação de excepcionais" (FIGUEIRA, 2008, p.99). Anterior a essa Emenda, em 1977 a Portaria Interministerial n° 477 estabelece diretrizes básicas para as ações dos órgãos integrados e subordinados ao Ministério da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social, no que diz respeito ao entendimento educacional para os "excepcionais". Nesse contexto, conforme (FIGUEIRA, 2008; MAZZOTTA, 2011; JÚNIOR, 2010) em 1973 foi criado por meio do decreto n° 72,425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de articular, em todo o território nacional a ampliação e o melhoramento da educação para as pessoas com deficiência.

Apesar dos avanços, não havia ainda uma política pública que promovesse o acesso universal a educação. No entanto, a Constituição Federal de 1988 trás mudanças para esse cenário. No art. 205 a educação é abordada da seguinte forma:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Essa nova forma de pensar a educação trouxe ganhos para o direito à educação das pessoas com deficiência na década de 1990. Segundo Santos (2016), nessa década houve a elaboração de politicas publicas educacionais voltadas a esse segmento. Essas políticas sofreram influência de documentos internacionais como a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Após o processo constituinte, foi elaborada, em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentada pela Lei n° 9.394/96. O capitulo V da LDB, dispõe sobre a educação especial. No art 59° fica claro que os sistemas de ensino deverão assegurar às pessoas com deficiência, currículos adaptados, métodos e recursos educacionais para atender as suas necessidades; e também ofertar a terminalidade específica para aqueles que não conseguiram atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, por ocasião da deficiência. Também é defendido atendimento educacional especializado de maneira gratuita para os alunos com deficiência, devendo ser oferecido em salas ou escolas especiais, desde que não seja possível a inserção deles nas salas comuns de ensino. Este atendimento é transversal a todos os níveis e modalidades de educação, o que inclui a EJA.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Ainda balizando-se no referido documento, destacamos as considerações sobre as deficiências e suas especificidades trazendo conceitos sobre o que vem a ser deficiência

fisica, auditiva, visual, cognitiva e múltipla – esclarecendo ao leitor as respectivas definições.

No mesmo ano aconteceu a Convenção da Guatemala que foi ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001. O documento defende que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Isso acaba repercutindo na educação especial a qual deve ser ofertada buscando eliminar as barreiras que impedem ou dificultam o acesso e permeância das pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

De acordo com Santos (2016), em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência na educação superior.

Em 2008 foi lançada a Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reafirma a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como o atendimento educacional especializado. E, ainda dissemina a educação especial como complementar ou suplementar ao ensino ministrado nas salas de aula comum.

Com base no exposto, a educação especial é uma modalidade de edicação que possibilita as pessoas com deficiência escolarização, incluindo os jovens e adultos que por sua condição de deficiência não tiveram acesso à escola na idade apropriada.

> Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social (SANTOS, 2016, p.5).

A educação especial e a educação de jovens e adultos não estão dissociadas, ambas ofertadas numa perspectiva de inclusão devem promover o crescimento e estimular habilidades que tornem os estudantes com deficiência cidadãos autônomos. Para isso, nosso argumento aponta a educação em direitos humanos como um elemento que viabilize a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, sobretudo as com deficiência mental, que estão mais presentes na educação de jovens e adultos.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Muito embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos haja sido publicada em 1948, tendo o Brasil sido um país signatário em 1966 (em pleno regime ditatorial), do pacto internacional dos direitos civis e políticos e do pacto internacional dos direitos econômicos e sociais - é importante frisar que a temática dos direitos humanos, por muito tempo não fez parte da pauta de debates políticos nem dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos (SADER, 2007, p. 81)

A temática dos Direitos Humanos no país ganha força a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil. Estes se opuseram a um regime ditatorial (1964-1985), de tipo militar, que, por suas deliberadas práticas repressivas, se configurou como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

A oferta e garantia de um sistema pleno de educação (especialmente na rede

pública de base) ainda é uma realidade permeada por fragilidades, seja no tocante à execução de políticas públicas, seja consoante aos sistemas de gestão e às práticas pedagógicas (LIMA; SILVEIRA, 2016, p. 45).

Já trouxemos aqui as fartas diretrizes normativas-legais consolidadas, que confirmam a necessidade de regulamentar a implementação de uma educação digna aos Jovens e Adultos, de maneira especial os esforços a serem realizados para atender as pessoas com deficiência que necessitem de uma atenção específica para a promoção e efetivação da sua inclusão no sistema de educação brasileiro.

Sader (2007) nos recorda que "educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares". Ou seja, a compreensão de que a Educação em Direitos Humanos (EDH) conduz a sociedade para a inclusão e emancipação dos indivíduos e traz consigo a indissociabilidade das considerações da origem dos Direitos Humanos nas matrizes sociais é indispensável.

Silveira (2014) traz a necessidade de compreender a EDH sobre um viés transversal, quando diz:

> Propondo-se a realizar a emancipação humana, a EDH socializa uma concepção abrangente e de universalidade, daí a sua transversalidade, que não se circunscreve a nenhum campo disciplinar específico, não pertence a nenhuma área de conhecimento exclusiva. Caso assim seja concebido e implementado, a EDH estará confinada e tolhuda em suas finalidades de construir um novo modo de pensar e agir dos e para os indivíduos/grupos e sociedades (SILVEIRA, 2014, p. 82).

Carvalho (2014) ensina que Educar em Direitos Humanos significa sensibilizar, conscientizar e humanizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, e para tanto se faz necessária uma conduta humanizada. Para que isso seja permeado em nossas realidades é indispensável que já na formação docente os Educadores recebam, em seu processo formativo, orientações e capacitações adequadas.

É amparada nessa perspectiva humanizadora, que a Educação em Direitos Humanos, se caracteriza como um elemento importante para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência na modalidade da educação de jovens e adultos, visto que a EDH defende a valorização da dignidade humana. Nesse sentido, as pessoas com deficiência, nas salas de aula, seriam vistas primeiro pela sua condição humana e não pela condição de deficiência.

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A Educação em Direitos humanos configura-se como Política Pública no Brasil apenas a partir da instauração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, disposto originalmente em 2003.

O PNEDH é fruto de uma articulação institucional entre governo federal, governos estaduais, municipais e do Distrito Federal; organismos internacionais; instituições de educação superior e sociedade civil organizada (BRASIL, 2003)

Sua estrutura estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior,

Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia.

Mas as normatizações não param por aí. Em 30 de Maio de 2012, sob a justificativa de destacar os objetivos e a maneira de se proceder com tal implementação, o MEC emite a Resolução nº 001, que conceitua:

> Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.
> [...]
> Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes a Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:
> pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.
> Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

O que se pretende demonstrar é que, há uma preocupação normativa na emissão de subsídios para elaboração das diretrizes gerais para uma Educação em Direitos Humanos, em especial na formação de pessoas com deficiência que, marcadas por todo o histórico de exclusão social perseveram na Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, um olhar atento a problematizar as causas de exclusão escolar e subsídios para permanência dos alunos que se enquadram nas especificidades já citadas deve ser lançado.

Mesmo sabendo que vários são os atores envolvidos neste processo específico de ensino-aprendizagem, a figura do Educador é a peça chave que, mediante formações, capacitações, interações e amparado por políticas públicas deve assumir seu protagonismo social na disseminação da Cultura de Direitos Humanos em seus espaços de atuação.

O MEC emite um documento norteador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e em suas considerações finais, registra o apelo:

> Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008).

Incontáveis são as barreiras e as dificuldades experimentadas até a efetivação dos direitos de minorias que por muitas vezes não são classificadas pelo senso comum, mas há entre nós a certeza de que neste longo caminho a ser percorrido, é necessária empatia, identidade, uma conscientização e trazer para a realidade de todos, talvez, a maior das

barreiras: as atitudinais.

Enquanto não nos percebemos, TODOS, como seres humanos que importam e merecem ser atendidos em suas especificidades, estaremos colaborando apenas com visões segregadoras e que não incluem.

Finalizamos este tópico citando os desafios lançados por Bobbio (1992), tessituras que permanecem impregnadas até os dias atuais.

> A quem pretenda fazer um exame despreconceituoso do desenvolvimento dos direitos humanos depois da Segunda Guerra Mundial, aconselharia este salutar exercício: ler a Declaração Universal e depois olhar em torno de si. Será obrigado a reconhecer que, apesar das antecipações iluminadas dos filósofos, das corajosas formulações dos juristas, dos esforços dos políticos de boa vontade, o caminho a percorrer ainda é longo. E ele terá a impressão de que a história humana, embora velha de milênios, quando comparada às enormes tarefas que estão diante de nós, talvez tenha apenas começado (1992, p.48).

Nesse sentido, pensamos a Educação em Direitos Humanos, com sua concepção de emancipação, de valorização dos sujeitos, do respeito pelas diferenças e a busca da igualdade, uma ferramenta que pode promover a inclusão das pessoas com deficiência na modalidade da educação de jovens e adultos, bem como na educação como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a maioria das pessoas com deficiência continua do lado de fora dos sistemas escolares, pois ainda existe entre a população uma incredulidade na capacidade cognitiva desses indivíduos, que gera uma tendência em não os considerar capazes de desenvolverem às aprendizagens dos conteúdos curriculares. Grande parte dos jovens e adultos com deficiência não tiveram acesso ao ensino na idade própria, e, portanto, tornam-se em grande parte estudantes da Educação de Jovens a Adultos.

Podemos identificar avanços na normatização do direito à educação com relação a concepção de direitos humanos, entendendo a educação como requisito essencial para o conhecimento e a defesa de outros direitos. No entanto, não basta garantir o acesso à educação as pessoas com deficiência, é necessário garantir a permanência desses sujeitos assegurando uma educação de qualidade social.

Dessa forma, o papel do Estado, das instituições escolares e da sociedade não se reduz a um cumprimento de oferta obrigatória do ensino. Em todas as modalidades e especificamente na EJA, a escola precisa em sua ação pedagógica, propor ações que visem a propiciar ao seu público o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem, para que os educandos tenham os seus direitos assegurados e uma melhor qualificação para a vida. Essas escolas devem reconhecer as necessidades diversas de sua educandos, e oferecer currículos adequados, boa organização escolar, estratégias pedagógicas de utilização de recursos de modo a garantir uma educação de qualidade para todos.

É imprescindível que os docentes estejam preparados e assumam de fato a responsabilidade de escolarizar essa parcela da população. A Educação de Jovens e Adultos no contexto das pessoas com deficiência necessita de uma formação específica para os seus educadores que seja condizente com as características dos sujeitos desta modalidade de ensino.

Neste sentido, a Educação em Direitos Humanos contribui diretamente na amplitude de uma perspectiva de emancipação e inclusão das pessoas com deficiência, na

medida em que os jovens e adultos com deficiência possuem experiências, condições sociais e psicológicas que carecem que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino.

Reconhecer as interfaces da Educação em Direitos Humanos inseridas em uma proposta de Educação de Jovens e Adultos para pessoas com deficiência, é levar às praticas educativas conceitos integradores e emancipadores capazes de derrubar a maior das barreiras: a atitudinal.

Há um longo caminho, e a nós cabe sermos instrumentos replicadores dessa cultura dos Direitos Humanos, pois não temos dúvidas que o trabalho de implementação de uma educação emancipadora a compreensão de modificação de pensamentos e realidades contidas no espaço escolar, social e comunitário deve partir do individual, incluindo, reconhecendo, respeitando e dialogando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila Nunes de.: REIS, Helena Esser dos. **A educação em Direitos Humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos**. In. RIDH, Bauru, v. 6, n.1. p.45-59, jan/jun, 2018.

BOBBIO, Norberto. **A Era Dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Lei Federal n°. 4.024 de 20 de Dezembro de 1961, fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 31 Jul. 2019.

BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 Jul. 2019.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB [2000]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL, Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, [2007]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 001/2012, **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, publicada em de 30 de Maio de 2012. Brasilia, MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Lei n°. 13.146 de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília 2015.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães Carvalho. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.) **Educação em Direitos Humanos & Educação para os direitos humanos.** João Pessoa: UFPB, 2014, p. 77-92.

CLAUDE, Pierre. Richard. DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**. Ano 2, Número 2, p.37-63 2005.

COSTA, Vanderlei Balbino. **AS MARCAS SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA: os desafios da formação docente.**

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, [1948]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/bases/legal.htm. Acesso em: 20 mai. 2018.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas:** desafios e questões em diálogo. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 29-58.

FÁVERO, O. e FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-ação** (UFG. Impresso), v. 36. p. 365-392, 2011.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Desafios na Educação de Jovens e Adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil**. Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos, Brasília: RAAAB, UNESCO, n. 19, p.39-58, jul. 2006.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em Silêncio:** uma introdução à trajetória das Pessoas com Deficiência na historia do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.
FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de Jovens e Adultos:** Produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**.** João Pessoa: Editora do

CCTA/UFPB, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como direito humano.** EJA em debate. Florianópolis, ano. 2, n. 2, p. 12-29, jul. 2013. Disponível em: http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA.

LANNA JÚNIOR, Mário. Cléber. Martins. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, Max Fernando Silva de Lima; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: justificando os porquês. In: ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de et al. (Org.) **Educação em Direitos Humanos:** Construindo Políticas Públicas. Curitiba: CRV, 2016. (p. 45-58).

MAZZOTTA, Marcos. J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ED. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, A. dos R. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizontes, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições de Educação de Adultos.** 16ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil:** da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy .et.al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007 (p. 75-84).

SANTOS, Lopes Eunice. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE produções didático-pedagógicas**. Secretaria de Educação, Paraná/PR, 2016.

SANTOS, Lopes Eunice. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE produções didático-pedagógicas**. Secretaria de Educação, Paraná/PR, 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. (Org.) **Educação em Direitos Humanos & Educação para os direitos humanos.** João Pessoa: UFPB, 2014, p. 77-92.

A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO A EDUCAÇÃO

Thais Maria dos Santos Silva
Jéssica Holanda de Medeiros Batista
Orlandil de Lima Moreira

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a participação da iniciativa privada na educação brasileira está presente ao longo da história, desde os embates entre católicos, liberais e positivistas no período da Proclamação da República, passando pela aprovação da primeira LDB, à promulgação da Constituição Federal de 1988, até chegar ao atual debate sobre as Parcerias Público-Privada na Educação (PPPE).

Discutir essa temática é importante, sobretudo, em razão desse tema, merece um estudo aprofundado, destacado como uma abordagem que está em pauta e demanda uma discussão mais detalhada no mundo acadêmico, assim como é relevante a sua discussão no âmbito social, pois a partir da década de 1990, o cenário político e econômico do Brasil e o sistema educacional sofreram transformações e a relação público-privado alcançou uma nova configuração no debate nacional.

Essas mudanças acompanharam tanto as transformações do capital internacional, produzidas pela crise do capital o que gerou um movimento de uma nova ordem econômica mundial, tendo por base a desregulamentação dos mercados e a globalização, ao mesmo tempo em que presenciamos às mudanças internas com o processo de redemocratização da sociedade brasileira marcada pelo fim de uma ditadura militar e elaboração de uma nova Constituição Federal e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trouxeram como principais debates a liberdade de ensino, sua laicidade, o financiamento e o papel do Estado na educação (CURRY, 1992).

Este artigo tem por objetivo analisar a fronteira entre a relação público-privada na educação brasileira a partir da reforma do Estado ocorrida na década de 1990, tentando responder a questão de como se dar a relação público-privada a partir dessa década, que era oferecida pelo Estado e passa a ser ofertada pelo setor privado e suas novas configurações.

Do que tange a metodologia realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com a finalidade de analisar, à luz da teoria e dos documentos utilizados, a fronteira entre a relação público-privada na educação brasileira, apresentando o movimento da formação das Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPE) identificados como “quase-mercado” e público não- estatal.

A pesquisa bibliográfica foi baseada na fronteira entre a relação público-privada na educação brasileira buscando leituras voltadas para os autores: Abrucio (1997, 2007), Adrião e Peroni (2005, 2009), Apple (2000), Bresser Pereira (1998 e 2010) , Bueno e Kassar (2005), Costa (2010), Di Pietro (2007), Giddens (2007), Freitas (2012), Frigotto (2006), Medeiros e Rodrigues (2014), Montaño (2005), Motta (2013), Peroni (2009, 2012, 2013), Robertson e Verger (2012), complementada pela pesquisa documental acerca da Constituição de 1988, da Lei nº 11.079 de 30 de Dezembro de 2004 e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado .

O artigo está estruturado nos seguintes tópicos: primeiro o contexto em que ocorreu a reforma na administração pública; em seguida um debate sobre a reforma implementada no Estado brasileiro; uma análise das novas fronteiras entre o público e o

privado representando as Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPE) e por último a implicacção da relação do púplico e privado no direito a educação.

2 CONTEXTO DA REFORMA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A crise do capital, a partir da década de 1970, revelada pela recessão econômica e os choques do petróleo, produziu um quadro de insustentabilidade dos padrões existentes, gerando a perspectiva de uma nova ordem mundial pautada na desregulamentação da economia e na globalização das economias mundiais. Essa reconfiguração das relações econômicas foi acompanhada de mecanismos como o neoliberalismo e a "Terceira Via", considerados estratégias para a superação de sua crise (PERONI, 2012, 2013).

O pensamento do neoliberalismo entendia que o problema não era o capitalismo, e sim o Estado que apresentava um *déficit* fiscal, resultado da política expansiva do Estado de bem- estar social. E, para superação dessa crise defendia um Estado mínimo, privatizando e baseado no parâmetro de eficiência e qualidade do mercado para a gestão pública. Para Harvey (2008, p.76):" [...] a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos."

Segundo essa perspectiva, a Terceira Via se posiciona entre o neoliberalismo e antiga social-democracia, e surge no novo trabalhismo inglês de Tony Blair, que sucedeu a política neoliberal de Margareth Thatcher, tendo como principal teórico Anthony Giddens, com o seguinte entendimento:

> [...] uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social democracia a um mundo que transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três décadas. È uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto ao Neoliberalismo (GIDDENS, 2001, p.36).

Também considera o diagnóstico proposto pelo neoliberalismo de que é o Estado o culpado pela crise, mas, ao contrário sugere uma reforma do Estado que terá como parâmetro de qualidade o mercado, através de uma gestão gerencial, no qual a lógica de mercado orientará a gestão pública.

Um estudo de Peroni (2012) destaca as semelhanças e diferenças entre o neoliberalismo e a Terceira Via, no qual:

> [...] o diagnóstico é o mesmo, mas as estratégias são diferentes e outras, semelhantes. O neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatizando e tendo o mercado como parâmetro para a gestão pública; a Terceira Via propõe reformar o Estado, argumentando que este é ineficiente; assim, a reforma do Estado terá como parâmetro de qualidade o mercado, por intermédio da administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado dentro da administração pública. Dessa maneira, tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via usam a gestão gerencial como parâmetro para a gestão pública (PERONI, 2012, p. 21-22).

Assim, fica claro que mesmo concordando com o diagnóstico e que era essencial reduzir os gastos públicos com as políticas sociais, a estratégia é diferente. Para os teóricos da Terceira Via, o Estado deveria repassar a propriedade pública não estatal, para

a sociedade através do terceiro setor, enquanto que para os neoliberais repassar para o mercado, com a privatização.

Ainda, nesse estudo, a autora destaca a questão da democracia, que para os neoliberais deveria ser totalitária, uma vez que o Estado gastou demais para atender à demanda dos eleitores, e para os adeptos da Terceira Via, a democracia deveria ser fortalecida, com a participação da sociedade na execução das políticas sociais.

Dessa forma, a crise do capital também afetou "diretamente a organização das burocracias públicas" (ABRUCIO, 1997, p.175), modificando o tipo do modelo de Estado vigente nos países capitalistas, trazendo como consequência uma reforma na administração pública, que aconteceu de forma e em momentos diferentes em cada país.

Essa reforma aconteceu de forma integrada nas esferas econômica, social e administrativa. Na esfera econômica foi marcada por uma forte intervenção estatal na economia, pautada nas ideias de Keynes; a esfera social, caracterizada pelo modelo do bem- estar social, conhecido como *Welfare State*, que assegurava políticas públicas na área social; e a esfera administrativa seguia o modelo burocrático weberiano[9] (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014).

A pertir desse contexto surge um novo paradigma na administração pública, o modelo gerencialista ou New Public Management (NPM), entendido como um movimento de gestão pública que defende a implantação de princípios da lógica da iniciativa privada no setor público.

As ideias desse modelo originaram-se do pensamento acadêmico desde os anos 1950, com heranças da Teoria da Escolha Racional ou Escolha Pública - *Public Choice*, tendo em Buchanan seu principal teórico. A referida teoria é entendida como uma análise econômica da política, no qual, o setor público é analisado a partir do comportamento individual dos agentes que o integram, ou seja, o agente público possuía um maior espaço para atuação, pautado em mecanismo de controle gerencial mais efetivo (COSTA, 2010).

A teoria da Public Choice parte do pressuposto de que a economia e a política de um país são inseparáveis, assim, a ação humana passa em todas as dimensões pela relação de troca, sendo essa relação considerada um modelo a ser seguido. Os adeptos dessa teoria criticam o excesso da regulamentação e de Estado, que por serem atividades com alto custo, prejudica a sociedade, gerando uma perda de produtividade.

As propostas do NPM avançaram rapidamente na época numa tentativa de conter gastos e déficits públicos,

> Promessas de reinvenção da Administração Pública eram bem-vindas pela população, pois trouxeram um novo otimismo na gestão pública por sucessivas idealizações de maior qualidade e eficiência. A crença em um mundo contemporâneo de mudanças rápidas e exigentes de novas soluções favorecia a proposição de inserção de práticas flexíveis de gestão privada no setor público (MOTTA, 2013, p. 85).

Inicialmente essas propostas surgiram nos governos conservadores da Inglaterra e dos Estados Unidos, que constataram a necessidade de reformas de Estado direcionadas para o mercado, constituindo-se nas reformas liberais, denominadas de neoliberalismo e Terceira Via. Além da Inglaterra e Estados Unidos, outros países também iniciaram as experiências de reforma na década de 1980, como Nova Zelândia, Austrália, Alemanha e Itália, e na América do Sul o Chile, o México e a Argentina (COSTA, 2010).

A NPM se fundamenta no pressuposto da racionalidade econômica, nos ideais do liberalismo clássico, na redução do tamanho do Estado e na inserção de instrumentos de

mecanismos de mercado no governo. O espaço de intervenção do Estado se reduz para as funções regulatórias, e as políticas sociais são repassadas para a sociedade civil. Os cidadãos são vistos agora como clientes, tendo os bens e serviços públicos, avaliados por critérios de mercado. Os organismos públicos passam a adotar métodos empresariais de gestão (*management*), com foco na eficiência e os funcionários públicos são avaliados por critérios de desempenho, próximo aos utilizados nas empresas privadas (COSTA, 2010; MOTTA, 2013).

> O NPM com o objetivo primordial de fazer a Administração Pública operar como uma empresa privada e, assim, adquirir eficiência, reduzir custos e obter maior eficácia na prestação de serviços. Nesse sentido, a Administração Pública deveria apenas direcionar os serviços, e não executá- los diretamente. Havia uma preferência por terceirizar e contratar fora. Por meio de vários provedores privados, poder-se-iam usar os benefícios da competição entre eles, evitando monopólios e permitindo maior flexibilidade na gestão (MOTTA, 2013, p.84).

Assim, as orientações mercadológicas para a administração pública eram pautadas na competição, descentralização e privatização, ficando os gestores dos serviços com um maior poder de decisão, cabendo ao governo a execução das funções essenciais e exclusivas, com a garantia do suprimento das necessidades e dos direitos básicos da sociedade, o que só seria possível com a transferência para o setor privado/sociedade civil das atividades consideradas não exclusivas, ou seja, as atividades na área social e científica (MOTTA, 2013).

3 A REFORMA E A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO

O governo brasileiro também parte do pressuposto de que a crise que afetou o país nas décadas de 1980 e de 1990 era decorrente de uma crise no Estado e não no capital, propondo como estratégia uma reforma de Estado explicada como:

> [...] reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL,1995, p. 12).

Seguindo o entendimento dos teóricos neoliberais e da Terceira Via, o Estado brasileiro era ineficiente por ser um Estado executor, sendo importante redefinir seu papel, assim, "reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado" (BRASIL, 1995, p. 11).

Nesse passo, a reforma do Estado brasileiro foi implantada, a partir de 1995, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso com a criação do Ministério e Reforma do Estado MARE, que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a orientação do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, pautado na premissa da substituição do modelo burocrático por um modelo gerencial mais flexível e capaz de dinamizar o setor público, utilizando para isso elementos do modelo de gestão NPM.

Pretendia alcançar quatro aspectos da administração pública: a delimitação das funções e do tamanho do Estado, através da privatização, terceirização e publicização; a redução do grau de interferência do Estado, através de programas de desregulação; o

aumento da governança do Estado, através do ajuste fiscal e o aumento da governabilidade, isto é, do poder do governo (BRESSER PEREIRA, 1998).

A ideia propagada na época para adoção desse modelo de gestão foi baseada em dois elementos centrais da NPM: ineficiência e ineficácia da gestão estatal democrática e a participação de entidades, organizações e movimentos sociais como essenciais ao processo de democratização do Estado (BRESSER PEREIRA, 1998). E também ao fato de que as políticas sociais implementadas pelo Estado do bem-estar social deveriam ser modificadas para seguir a tendência de flexibilização do mercado e as exigências do capital internacional.

A lógica do mercado deveria prevalecer na esfera pública, pois esta:

> [...] aloca recursos e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista, racionalizadora na técnica organizacional e produtiva (fundindo ciência, tecnologia e organização da produção) e acumuladora de riquezas (CARDOSO, 1998, apud BUENO; KASSAR, 2005, p. 120).

Para a efetivação do gerenciamento da reforma proposta é importante destacar que no documento há uma diferenciação entre "aparelho do Estado" e Estado. O aparelho do Estado é entendido como "[...] administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios)" (BRASIL, 1995, p.11). Enquanto o Estado é entendido de forma mais abrangente, porque inclui também o sistema constitucional legal, que regula a sociedade, sendo esse entendimento essencial para se ter clareza nas funções que o Estado desempenha, e a consequente delimitação de sua área de atuação.

Dessa forma, o papel do Estado deveria ser redefinido, deixando de ser um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social, ou seja, um Estado executor, para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento. E para isso teria suas funções delimitadas a partir de três áreas de atuação: as atividades exclusivas de Estado; os serviços sociais e científicos do Estado; e, a produção de bens e serviços para o mercado (BRESSER PEREIRA, 1998).

No plano da reforma às atividades exclusivas de Estado permaneceram dentro do Estado, tendo, verticalmente, no seu topo um núcleo estratégico, e, horizontalmente, as secretarias formuladoras de políticas públicas e as agências executivas e reguladoras. Em relação à produção de bens e serviços para o mercado, temos no século passado, a estatização de certas atividades econômicas, que ocorreram por falta de recursos no setor privado, e que a partir dos anos 1980, com a crise fiscal, passaram a ser privatizadas (BRASIL, 1995).

E, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção para o mercado, encontram-se as atividades na área social e científica, que não são atividades exclusivas do Estado, incluindo as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, as entidades de assistência aos carentes, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de televisão educativa ou cultural, etc. Entretanto, são consideradas atividades competitivas, que poderiam ser controladas pela administração pública gerencial, mas também pelo controle social e pela constituição de quase-mercado (BRASIL, 1995).

A partir dessas delimitações, entendemos a divisão do aparelho de Estado em quatro setores: o primeiro seria o 'núcleo estratégico', correspondendo ao governo em sentido lato, "o setor que define as leis e as políticas públicas e cobra seu cumprimento"

(BRASIL, 1995, p. 39); o segundo correspondia ao setor das 'atividades exclusivas', que reunia serviços que só o Estado poderia realizar, como por exemplo, a cobrança e fiscalização de impostos, o serviço de emissão de passaportes, a polícia, dentre outros; o terceiro setor compreendia os 'serviços não-exclusivos' em que o Estado atua simultaneamente com outras 'organizações públicas não-estatais e privadas; e o quarto setor destina-se a produção de bens e serviços para o mercado, atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho de Estado (BRASIL, 1995).

Percebemos, nesse panorama de reformulações de setores e funções, um mecanismo de transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado "o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde" (BRASIL, 1995, p.12).

De acordo com o Plano Diretor, o redimensionamento do Estado envolvia atividades que precisavam ser descentralizadas, mas que não deviam ser privatizadas, os chamados serviços não-exclusivos, como a educação, saúde, cultura e pesquisa científica, processo identificado como 'publicização' e, que deveriam ser administrados pelo setor público não- estatal. E, essa perspectiva traz como consequência, a diminuição da atuação do poder público e o aumento da participação privada, redefinindo-se, dessa forma, as fronteiras entre o público e o privado.

4 FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Como foi ressaltado anteriormente, a redefinição no papel do Estado, decorrente da crise do capital trouxe como consequência à reconfiguração da fronteira entre o público e o privado, sendo entendida como parte de um contexto histórico e geográfico particular, com contradições, e uma história de lutas pela democratização da educação materializada em direitos (PERONI, 2016).

Essa fronteira vem se modificando na atual conjuntura que o país atravessa, utilizando para superação de sua crise as estratégias do neoliberalismo e da Terceira Via (PERONI, 2012, 2013).

Destacamos também que enquanto o neoliberalismo defende a privatização, o discurso da Terceira Via em democratizar a democracia, favorece a participação da sociedade civil, através da parceria entre o público e o privado. Esse movimento repercute na fronteira entre o público e o privado que alcança uma nova configuração, levando ao fortalecimento do terceiro setor, e tendo o privado uma grande influência na determinação e execução das políticas públicas, capaz de definir, por exemplo, o conteúdo e gestão da educação e impactando na questão da democratização da educação (PERONI, 2012).

Para entender essa reconfiguração da relação entre o setor público e o setor privado na educação partimos do que foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, destacando alguns artigos. O art. 205 ressalta que a educação, como um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, ou seja, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Reconhecendo no art. 206 a coexistência dessas instituições com o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino" (BRASIL, 1988).

Pela primeira vez um dispositivo legal faz uma separação entre a escola pública e a escola privada, e, no âmbito das instituições privadas a destaca a existência de escolas

com fins lucrativos e sem fins lucrativos (OLIVEIRA, 2005). O que pode ser observado no art. 209 que faz uma referência às escolas privadas voltadas para o lucro, que serão reguladas por acordos entre as partes, mas baseando-se nas normas gerais da educação nacional, submetidas à autorização e avaliação de qualidade do serviço público.

O art. 213 especifica os diferentes tipos de escolas privadas não-lucrativas, como pode ser visto abaixo:

> Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.
> **§ 1º** Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.
> **§ 2º** As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público (BRASIL, 1988, p. 125).

O que se observa nessa lógica de coexistência de instituições públicas e privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos na Constituição Federal permanece na atualidade, sendo intensificada a partir da reforma do Estado com a diversidade de possibilidades de instituições educacionais atuarem em parceria com o poder público, e que na maioria das vezes é o poder público que subsidia os serviços prestados pela iniciativa privada, como pode ser comprovado pelo artigo descrito anteriormente.

Dessa forma, percebe-se na atual política educacional uma variedade de formas existentes das relações entre o público e o privado, identificado por Peroni (2010) em um processo de duplo movimento:

> [...] a primeira é a alteração da propriedade, na qual há a passagem do estatal para o público não-estatal ou privado; já na segunda, permanece a propriedade estatal, mas passa a haver a lógica de mercado, reorganizando os processos principalmente de gestão, o que alguns autores têm chamado de quase-mercado (PERONI, 2010, p.216).

Existe além da propriedade privada e da propriedade estatal uma terceira forma de propriedade denominada de pública não estatal, e essa nomenclatura decorre da perspectiva de Estado proposto pelo Plano Diretor que tinha como encaminhamento um Estado regulador e não executor de alguns serviços públicos, serviços que seriam efetivados pelas instituições denominadas público não estatal, sendo justificada a partir da:

> [...] descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de 'publicização' (BRASIL, 1995, p. 12-13).

Observamos que na reforma do aparelho de Estado continuam a existir as duas formas clássicas de propriedade, a pública e a privada, entretanto, a propriedade pública se subdivide em estatal e pública não-estatal, sendo esta última considerada como instituição de direito privado voltada para o interesse público e não para o consumo privado (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 67).

E esse foi o entendimento para uma alternativa à privatização, quando uma forma de propriedade em que o financiamento depender de doações e/ou transferências do Estado, ela se constituirá em uma atividade pública, mas que não precisa ser estatal, podendo ser mais diretamente controlada pela sociedade que a dirige.

A propriedade pública não-estatal é entendida por alguns autores como Terceiro Setor, pois, nem representa o Estado, que é considerado o primeiro setor, nem o mercado, o segundo setor. E é a estratégia da Terceira Via, para repassar para a sociedade civil, as políticas sociais antes executadas pelo Estado.

O terceiro setor é considerado um setor que apresenta uma imprecisão na literatura quanto ao seu termo, como pode ser observado em Adrião e Peroni (2005) quando elas ressaltam que:

> O termo terceiro setor, ora aproximando-o de uma também genérica definição de sociedade civil, ora referindo-se a um formato específico juridicamente definido de instituição privada, ora, ainda, identificando-o com as tradicionais entidades de caráter assistencial ou filantrópico. Segue- se que o cerco à sua definição dá-se então por exclusão: o terceiro setor refere-se a esferas da sociedade que não se encontram no mercado ou no Estado (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 142).

Para Montaño (2005) o terceiro setor é responsável por modificar até a questão social no sentido em que transfere a responsabilidade da política social do Estado para o indivíduo, representando, dessa forma, um caráter de individualismo, perdendo o seu aspecto universalista. Também chama a atenção para o fato de que com a descentralização administrativa proposta pela reforma de Estado, as políticas se tornam mais precarizadas, porque são transferidas as competências para a sociedade sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las.

Conhecido como o terceiro setor, é considerado um setor que surge a partir da reconfiguração do Estado, configurando-se como instituições da sociedade civil. Um setor além do Estado e do mercado e que tem como características a diversidade e a complexidade do termo "os três setores [Estado, mercado e terceiro setor] interpretam-se e condicionam-se de tal maneira que a definição exata dos limites é motivo de controvérsias e variações no tempo e no espaço" (FERNANDES, 1994, apud BUENO; KASSAR, 2005, p.27).

O marco legal do terceiro setor representa a configuração jurídica dessas instituições e teve como justificativa estimular e fortalecer as instituições da sociedade civil. Compreende a Lei nº 9.637, promulgada em 15 de março de 1998, conhecida como a Lei das Organizações Sociais; a Lei nº 9.732 de 11 de dezembro de 1998, conhecida com a Lei da Filantropia e a Lei nº 9.790, promulgada em 23 de março de 1999, referente às Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público.

As Organizações Sociais (OS), por sua vez, são as organizações consideradas pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, para prestar serviços não-privativos do poder público, mas por ele incentivadas e fiscalizadas, e dessa forma, qualificadas após o ajuste de um contrato de gestão. Representando, dessa forma, "a qualificação jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, instituída por iniciativas

particulares, e que recebe delegação do Poder Público, mediante contrato de gestão, para desempenhar serviços públicos de natureza social" (DI PIETRO, 2009, p.565).

Já as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) são semelhantes as OSs, entidades de direito privado, sem fins lucrativos, instituídas para prestar serviços sociais não privativos do Poder Público, mas por ele incentivadas e fiscalizadas. O instrumento que estabelece a relação com o setor público é um termo de parceria, e seu campo de atuação é mais amplo do que as OSs, abrangendo em seu art. 3º áreas de assistência social, preservação e conservação do patrimônio público, promoção do voluntariado, combate à pobreza, promoção da paz, cidadania e direitos humanos.

Percebemos, portanto, que a propriedade do público não estatal é redefinida, deixando de ser estatal, passando a ser pública de direito privado. E os dois movimentos que concretizam essa passagem da execução das políticas sociais para o público não estatal são representados pelas instituições do terceiro setor, como foi observado anteriormente, quando o público passa a ser de direito privado ou quando o Estado faz parcerias com instituições do terceiro setor para a execução das políticas sociais (PERONI, 2016).

Entretanto, a propriedade pode permanecer sendo estatal, mas a lógica de mercado vai orientar o setor público, é o que denominamos de quase-mercado. E é a teoria neoliberal que fundamenta esse raciocínio, pois, entende que o mercado é mais eficiente do que o setor público.

Assim, a proposta neoliberal é a formação de um quase-mercado, que pode ser entendido como:

> A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas [...]. Surge, assim, a noção de 'quase-mercado' que, tanto do ponto de vista operativo quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias (SOUZA; OLIVEIRA, 2003 apud PERONI; ADRIÃO, 2005, p.887).

A lógica do funcionamento do quase-mercado aplica-se às organizações que mesmo não podendo integrar o mercado, disputariam no mercado, e teriam com isso vantagens adicionais como condição para o aumento de sua eficácia (PERONI; ADRIÃO, 2005).

E essa lógica é aplicada no mercado educacional quando se efetiva o controle estatal sobre os serviços ofertados na escola pública, através, por exemplo, da determinação de currículos e de sistemas de avaliações. Conforme argumenta Apple (1993):

> [...] a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também a nível nacional transmitem a idéia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado (APPLE, 2000, p. 230).

Para a efetivação desse "quase-mercado" na esfera educacional temos um discurso baseado na suposta melhoria dos serviços educacionais, com a introdução da lógica de práticas de mercado, onde a educação passou a ser vista como uma área bastante atrativa para a concentração de capital, constituindo-se num verdadeiro mercado educacional.

Diante desse panorama, percebemos que com a reforma do Estado, especificamente no setor educacional, foram utilizadas estratégias do NPM que

possibilitaram a maior participação do setor privado na gestão pública, ou seja, formas de redefinir as fronteiras entre o setor público e o setor privado, através da redistribuição de poder, com a participação das organizações da sociedade civil.

E que se configura como as várias formas que se apresentam as PPPE, que pode ser entendida como:

> Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão que tem por objetivo (a) a execução de serviço público, precedida ou não de obra pública, remunerada mediante tarifa paga pelo usuário e contraprestação pecuniária do parceiro público, ou (b) a prestação de serviço de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, com ou sem execução de obra e fornecimento e instalação de bens, mediante contratação do parceiro público (DI PIETRO, 2007, p. 285).

Portanto, as PPPEs representam, como foi visto anteriormente, uma forma de implementação dos serviços sociais antes desempenhados pelo Estado, ou seja:

> [...] a reunião de esforços entre o Poder Público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas (termo de parceria), bem como da sua aceitação pela doutrina no âmbito do Direito Público. Cabe ainda, nesta perspectiva, a designação de todas as formas de sociedade que, apesar de não formarem uma nova pessoa jurídica, se organizam entre os setores público e privado, para a consecução dos interesses públicos (BEZERRA, 2008, apud ADRIÃO; PERONI, 2009, p.449).

Considerada, portanto, como uma forma de descentralização dos serviços sociais e prevista na Lei nº 11.079/2004, representa na prática um "[...] afastamento do Estado da oferta direta da educação, mantendo seu foco no financiamento aos provedores (através de vales ou subsídios) e atuando na esfera da regulação e da avaliação dos serviços educacionais." (ROBERTSON; VERGER, 2012, p.1144).

5 IMPLICACÇÃO DA RELAÇÃO DO PÚPLICO E PRIVADO NO DIREITO A EDUCAÇÃO

A educação é um direito fundamental, pois inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana, mas, o direito a educação deve ser visto também de forma coletiva, como um direito a uma política educacional através de ações do Estado que ofereçam a sociedade instrumentos para alcançar seus fins.

O direito à educação foi consagrado pela primeira vez em nossa Constituição Federal de 1988 como um direito social no artigo 6. Deste modo, o Estado passou a ter a obrigação formal de garantir educação de qualidade a todos os brasileiros. Em seu artigo 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o artigo 6, eleva a educação ao nível dos Direitos Fundamentais do homem.

Neste sentido, o direito à educação é considerado como parte dos Direitos Fundamentais, já que é indispensável ao alcance da dignidade humana, tendo como base o Princípio da Universalidade sendo, portanto, um direito universal que o Estado não pode impossibilitar ao indivíduo e este por sua vez não pode dispor, tratando ser este um direito indisponível. Ainda, a educação é um dos Direitos Humanos, pois está reconhecida no teor do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Já em seu artigo 209, a Constituição Federal faz referência à iniciativa privada,

dizendo que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as condições impostas pela própria norma constituinte e as espécies normativas infraconstitucionais que dispuserem sobre a matéria. E, nesse sentido, o poder público deve oferecer gratuitamente uma educação de qualidade para todos, mas que acaba por ser privatizada diante de uma sociabilidade onde se visa constantemente a produção de lucro, com a finalidade de garantir a reprodução do capital e a consequente manutenção do sistema para atender aos interesses mercadológicos.

O processo de privatização no cenário da educação pública fica cada vez mais controlado pelo capital, ao passo que os conhecimentos, os processos pedagógicos e a organização inclinam-se cada vez mais para atender aos interesses do mercado e do Estado burguês, e, nessa perspectiva, Frigotto ressalta que

> Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja, forma de veiculá-los é tida como mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto, tais, de controle social mais amplo (FRIGOTTO, 2006, p. 170).

Segundo Freitas o que vem acontecendo é um "controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas" (2012, p. 387). Deste modo a privatização da educação prejudica a educação como direito social, limitando-a enquanto atende as demandas do mercado capitalista empresarial.

Para Gustavo Paiva no Jornal da Unicamp (2016), o que é perceptível hoje é que o crescimento do setor privado sobre o setor público "afeta o direito humano à educação, tendendo a produzir, na maior parte dos casos, aumento das desigualdades educacionais, com maior prejuízo para as populações em situação de maior vulnerabilidade". Podemos visivelmente perceber que com o aumento da privatização da educação há um impedimento de avanços em relação ao princípio constitucional da gestão democrática, uma vez que a democracia na gestão escolar é impraticável na lógica administrativa empresarial.

Assim sendo, neste momento particular do capitalismo, a educação passa a ser administrada com base em orientações privatistas, o que também não é fato novo no campo dos direitos sociais, e que se baseiam nos princípios que orientam essa lógica, tais como a eficiência, a competitividade e os resultados, independente dos meios utilizados para atingi- los.

6 CONCLUSÃO

A redefinição do papel do Estado, a partir da implementação do plano de reforma do Estado na década de 1990, redefiniu a fronteira entre o setor público e o setor privado na esfera educacional.

A relação público/privado, no contexto das políticas educacionais, reforçada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho e nas reformas da administração pública, iniciadas na década de 1990, ganhou novos desenhos e concretizou-se em diversas formas de parcerias, destacando-se as Organizações Sociais.

Constatou-se que essa mudança também foi reflexo das transformações do capital internacional, produzidas pela crise do capital que para sua superação gerou um movimento de uma nova ordem econômica mundial, com a utilização das estratégias do

neoliberalismo com a privatização e a Terceira Via com o público não-estatal.

A educação passa a ser dirigida com fundamento em orientações privatistas, o que também não é fato novo no campo dos direitos sociais, e que se baseiam nos princípios que orientam esse sentido, tais como a eficiência, a competitividade e os resultados, independentemente dos meios utilizados para atingi-los.

O redimensionamento do Estado envolvia atividades que precisavam ser descentralizadas, mas que não deviam ser privatizadas, os chamados serviços não-exclusivos, como a educação, saúde, cultura e pesquisa científica, processo identificado como 'publicização' e, que deveriam ser administrados pelo setor público não-estatal. E essa perspectiva traz como consequência a diminuição da atuação do poder público e o aumento da participação privada, redefinindo-se, dessa forma, as fronteiras entre o público e o privado.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, n.10, p. 1- 50, 1997.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**. Edição Especial Comemorativa, p. 67-86, 2007.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. In: **Retratos da Escola.** v.3, n. 4, jan/jun 2009.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUER, Adriana. **Do direito à educação à noção de quase-mercado:** tensões na política de educação básica brasileira. São Paulo. 2008.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL, Lei nº 11.079 de 30 de Dezembro de 2004. Instituiu normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privada no âmbito da administração pública.

BRASIL, Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: www.planalto.gov.br/publi_04/.../plandi.htm. Acesso em: 22 set. 2019.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle**.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1998.

BRESSER PEREIRA, L. C. Democracia, estado social e reforma gerencial. **RAE-Revista de Administração de Empresas,** v. 50, n. 1, p. 112-116, 2010.

BUENO, C, C de O, KASSAR, M. de C. M. Público e privado: a educação especial nas danças

das responsabilidades. In: ADIRIÃO, T. e PERONI, V. L.(orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e contexto Brasileiro:** crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 20ª. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, jun., 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Freitas (2012), Frigotto (2006).

GIDDENS, Anthony. **O debate global sobre a Terceira Via.** São Paulo: Editora UNESP, 2007.

Jornal da Unicamp. **Relatório revela privatização da educação pública no país**. n. 651. Seção 4. Campinas, 4 a 10 de abril, 2016. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/651/relatorio-revela-privatizacao-da-educacao-publica- no-pais.

MEDEIROS, Sonayra da Silva e RODRIGUES, Melânia Mendonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista educação em questão***.* v. 48, n. 34, p. 216-240. jan/abr 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção estatal**.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOTTA, Paulo Robert de Mendonça. O estado da arte da gestão pública. **RAE-Revista de Administração de Empresas***,* v. 53, n. 1, p. 82-90. jan/fev 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: PERONI e ADRIÃO (organizadoras). **O público e o privado na educação:** interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A educação pública e sua relação com o setor privado:** implicações para a democracia educacional. Retratos da Escola, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-posições,** Campinas, v.23, n. 2(68), p. 19-31, maio/go. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras,** v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal e ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In.: PERONI e ADRIÃO (organizadoras). **O público e o privado na educação:** interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 21 set. 2019.

OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL 1960 - 1964: CONTRIBUIÇÕES PARA REFLETIR O MOMENTO ATUAL

Iranize Fabiola Maranhão
Patrícia Araújo Rocha

1 A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL NO PERÍODO DE 1960-1964

Nesse primeiro momento buscamos relatar, brevemente, as experiências educacionais desenvolvidas no Brasil, no período de 1960-1964, as quais consideramos verdadeiros marcos na história da educação brasileira. Cientes de que não podemos negar as memórias das experiências educacionais, consideramos que a busca pela compreensão desse momento histórico é um caminho que pode auxiliar na compreensão do momento presente e no processo de busca pela efetivação de uma educação mais humana.

Recordamos que os anos 60 foram marcados por grandes transformações. O mundo vivenciava o fim da II guerra mundial, bem como o processo de divisão econômica entre o capitalismo e o socialismo. No Brasil ocorria um processo de transformação política, social, cultural e de intensa participação popular, destacando-se as forças sindicais e os movimentos sociais. Ficando esse período consagrado como os anos rebeldes envolto no sonho de liberdade e igualdade - um período marcado por mudanças significativas no campo político, econômico e educacional brasileiro.

Há cinquenta e cinco anos o sonho de uma educação pública brasileira e para todos foi barbaramente interrompido pela ditadura militar. Felizmente nem tudo foi perdido. Neste período, a educação no cenário nacional passava por importantes mudanças, segundo relatos históricos, foi um período de significativos avanços para educação, a exemplo da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-4.024/61), os Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), os Movimentos de Educação de Base (MEB), ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil(CNBB)e o Governo da União, o Movimento de Cultura Popular(MCP)bem como as diversas mobilizações da sociedade, que defendiam uma educação voltada para os interesses e necessidades do povo, não se limitando atender apenas uma parcela econômica e socialmente privilegiada, assim como, interesses religiosos e políticos.

Movimentos como os Círculos de cultura (Recife/PE), "Campanha de pé no chão também se aprende a ler" (Natal/RN-1960), às 40 horas de Angicos (Angicos/RN-1963), serviram mais tarde para implantação de Programas Nacionais a exemplo do MOVA-BRASIL (São Paulo-1989)e o Programa Brasil Alfabetizado (MEC- em vigor) e na proposta, de efetivação da Educação em Direitos Humanos.

O período de 1960-1964 foi marcado por significantes avanços e retrocessos, como afirma (Germano,1989, p.24):

> Tantos foram os movimentos e campanhas surgidos nesse período (1960-1964), que o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado entre 15 e 21 de setembro de 1963, em Recife, contou com a participação de 7411 deles, dos quais 44 desenvolviam trabalhos de alfabetização de adultos; entretanto, alguns movimentos "incluíam escolas elementares para crianças. Entre os principais movimentos e campanhas presentes pode-se apontar: o Movimento de Cultura Popular (MCP), instituído pela Prefeitura do Recife em maio de 1960; os Centros Populares de Cultura, criados pela União Nacional dos Estudantes em 1961 (CPC/UNE, que de um veículo de divulgação artística passou

> também a adotar a alfabetização em seu programa em fins de 1963); o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e reconhecido pelo governo federal em março de 1961; a Campanha "De Pé no Chão também se Aprende a Ler", encetada pela Prefeitura de Natal a partir do mês de fevereiro de 1961"

O sonho e sua efetivação não perduraram por muito tempo, em 1º de Abril de 1964 foi deflagrado o Golpe Civil-Militar, e os seus líderes entenderam que ações como a "Campanha de Pé no Chão" e "40 horas de Angicos" tinham interesses diretos com os ideais do Regime Comunista se tornando os principais alvos deste movimento. Como descreve Ribeiro (1978, p.133) sobre a extinção do Plano Nacional de Alfabetização e dos núcleos de Educação Popular.

> Diante do sucesso do método que "alfabetizava em 40 horas" a 21-01-1964 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização de 5 milhões de brasileiros até 1965...No entanto o PNA foi extinto no dia 14 de abril de 1964, portanto, e meses após sua criação em decorrência da mudança de orientação política, decorrente dos acontecimentos de 31-03 do mesmo ano. Pelo mesmo motivo foram paulatinamente paralisando os núcleos de Educação Popular.

Em pouco tempo, tudo que havia sido idealizado e construído com a ativa participação popular, foi destruído, ou pelo menos no seu aspecto físico, mas nem tudo estava perdido, pois as experiências vivenciadas por homens, mulheres e crianças ficaram guardadas na memória de cada um deles, e hoje nos ajudam a compreender que não só é possível como já vivenciamos experiências de educação baseado na promoção do exercício pleno da cidadania, na qual os princípios da igualdade, da liberdade, fraternidade e a dignidade humana foram a base de todo o processo educacional.

Para melhor compreensão da aplicação desses princípios na educação popular não podemos deixar de relatar a importante contribuição das ideias de Paulo Freire, as quais se fazem presentes em todo o seu processo, no qual se apresenta o desejo de luta por uma educação de qualidade e para todos. O que despertou nas pessoas o desejo de participar, de exercer de fato e de direito, a sua cidadania. Favorecendo a efetivação de um modelo de educação construída para atender as necessidades do povo e com o povo, inclusive respeitando suas subjetividades, e não se abstendo a ideia de povo como massa, mas de sujeitos apoderados e conscientes do seu papel na sociedade.

2 A EDUCAÇÃO POPULAR E SUA CONTRIBUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA OS MOVIMENTOS POPULARES DE 60-64

Os movimentos populares da década de 60-64 foram fundamentais para a sistematização do método da Educação Popular (EP). Paulo Freire esteve ligado à criação e mobilização de vários desses movimentos citados anteriormente e muito da contribuição teórica desse autor na EP se inspiraram nas experiências vivenciadas no interior desses movimentos.

A pedagogia freiriana significa uma enorme obra de sistematização de uma teoria do conhecimento aplicada à educação, pressupondo esta como um processo de formação humana, em que o conhecimento do senso comum é incorporado ao processo de construção do conhecimento. Toda a sua extensa obra é permeada pela preocupação com

o respeito e a consideração como conhecimento fruto da experiência social e pessoal, ponto de partida e de superação (AZEVEDO, 2010). No processo dessa superação, o educador deve ter "respeito e estímulo à capacidade criadora do educando, implicando um compromisso do educador com a consciência crítica do educando" (FREIRE, 1997, p.32-33).

A Educação Popular também pode ser apresentada, hoje, como um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais humanos, pelo trabalho, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, contendo uma teoria de conhecimento referenciada na realidade e pautada pela experiência dos que estão nesse processo; com metodologias(pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, individual e coletivamente; com conteúdo próprios e técnicas de avaliação contínua; permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça e igualdade (MELO NETO, 2008).

Hoje, a EP está disseminada em várias áreas do saber e encontram-se expressões de suas ideias em diferentes campos: religiosos, sociais, políticos e culturais. No entanto, novas perspectivas que debatem o aspecto epistemológico da EP têm trazido novidades para a forma de entender a estruturação e a elaboração do conhecimento tido como válido pela ciência moderna, a partir do referencial da EP.

Desde sua origem, a EP esteve muito articulada ao campo religioso, seja pela origem cristã de muitos dos seus pioneiros, seja pela estreita ligação de suas práticas com as pastorais, principalmente da Igreja Católica, após o golpe militar de 1964. A partir dos anos 1970, as igrejas cristãs, que conseguiram resistir à repressão política da ditadura se tornaram espaços privilegiados de apoio às iniciativas de Educação Popular e, consequentemente, de delineamento de suas características (Vasconcelos, 2006). Não se trata aqui, de uma dominação ideológica dos movimentos de EP, mas de reconhecer que setores da Igreja Católica, como a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), deram espaço e foram incentivadores de muitos dos movimentos de EP durante o regime militar no Brasil.

No mais famoso livro de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, escrito em 1968, as marcas desta espiritualidade já aparecem, em muitos momentos, em afirmações como: "a fé no homem é o pressuposto do diálogo" ou "sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo" (FREIRE, 1979, apud VASCONCELOS, 2006). Não se trata de amor romantizado ou permissivo, ao contrário, trata-se de um amor que liberta, sem ser dominador, constituindo-se como um compromisso entre os homens.

Em escritos e depoimentos posteriores, ele assume com mais veemência a importância da religiosidade em seu pensamento (VASCONCELOS, 2006). Um dos aspectos que explícitos dessa religiosidade, não é a defesa de uma Igreja ou dogma, mas de uma concepção de homem pautada na relação com o mundo e com seu Criador, num sentido político e existencial, respectivamente. Não estando esse homem submetido a leis superiores divinas, mas em diálogo com sua dimensão transcendente, sendo capaz de transpor suas condições e transformar sua realidade.

No entanto, a produção acadêmica sobre Educação Popular, refletindo o dualismo da ciência que divide o mundo em dois (o empírico e o espiritual), tendeu a ver a associação com o religioso como circunstancial, e a religiosidade como sendo apenas a linguagem de expressão possível, naquela cultura e naquele contexto político repressivo (VASCONCELOS, 2006).

Não se quer, com isso, afirmar o caráter religioso da EP, mas sim, que a forte presença da dimensão religiosa em suas práticas e na formulação de alguns dos pioneiros de sua sistematização teórica indica uma característica epistemológica de suas práticas

que grande parte da reflexão sociológica e pedagógica não conseguiu captar. Significa que a centralidade no diálogo no método da EP, não se referia, nas suas práticas pedagógicas, apenas à dimensão do conhecimento e dos afetos e sensações conscientes, mas também às dimensões simbólicas do inconsciente, presentes nas relações sociais. Nas práticas de EP conduzidas numa linguagem religiosa, dimensões inconscientes participam explicitamente de forma central nos diálogos que se estabelecem, por meio das metáforas das histórias míticas e dos símbolos da liturgia (VASCONCELOS, 2006).

Assim, o questionamento maior do saber popular ao pensamento moderno não está nos conhecimentos inusitados e surpreendentes que expressa sobre as estratégias da população de adaptar-se à realidade onde vive, mas na sua forma de estruturar o conhecimento de uma maneira que integra dimensões racionais, intuitivas e emocionais. Seu maior ensinamento para os profissionais de formação científica, que com ele interagem, é epistêmico, ou seja, questiona o paradigma ou o modelo geral como o pensamento tem sido processado na produção e estruturação do conhecimento considerado válido pela sociedade moderna (VASCONCELOS, 2006).

Ele não está submetido à ditadura do saber apreendido conscientemente e logicamente estruturado. Inclui e se articula com o saber que brota do corpo e que utiliza estados de inebriamento e excitação para se estruturar. Isso não foi captado pela maior parte da reflexão teórica sobre Educação Popular que se construiu (VASCONCELOS, 2006).

Nesse sentido, trazer a reflexão de novos olhares da contribuição epistemológica da EP a partir da discussão da espiritualidade, ajuda a entender melhor como e porque os movimentos populares da década de 60-64 foram tão significativos e ainda ressoam como uma inspiração teórico-política para construção de uma educação libertadora.

3 PAULO FREIRE NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

O estudo da educação no Brasil é uma tarefa fundamental para a compreensão dos distintos processos que inserem as propostas educacionais brasileiras ao longo da sua história. Falar em educação no Brasil não é uma tarefa simples, pois esse termo nos compele a vários outros - como os processos de mudanças sociais ocorridos no Brasil contribuíram na busca não efêmera por uma sociedade mais justa e humana? Ou, como a educação pode ser compreendida como um direito humano, um direito de todos à educação, à justiça e à equidade social?

Atualmente, um dos temas mais debatidos e cortejados é a educação. Quando falamos na educação como um processo de transformação da sociedade, nos transportamos de imediato às teorias críticas, e nesta, a abordagem freireana de educação. A filosofia da educação em Paulo Freire visa a libertação do homem; pressupõe a busca de uma consciência articulada com a práxis, "a consciência transitiva crítica", humanizante, criadora de uma consciência livre, autônoma, e, sobretudo, revolucionária, transformadora. De acordo com "A originalidade do método Paulo Freire não reside apenas na eficácia dos métodos, mas na novidade de seus conteúdos para conscientizar, com as novas técnicas, aprende-se uma nova visão do mundo, a qual comporta uma crítica da situação presente" (BIMBI, 1980).

Nessa perspectiva, a educação pode exercer uma função humanística e transformadora da realidade, na medida em que a cidadania e a autonomia passam a ser a base para a construção de uma sociedade melhor, onde o direito à educação está justaposto à justiça e à equidade social.

Assim, não será imaturo afirmar que a educação contribui para mudança social e ainda, na manutenção da sociedade no instante em que se dedica a ter como parâmetro o ser humano, o que enseja a superação de uma proposta individualista do capital; o lucro ávido e o fomento à competitividade.

Trazendo à reflexão para a realidade concreta, interrogamos: como pensar a transformação da educação diante de um contexto social que privilegia o mercantilismo em detrimento dos direitos? Vivemos em uma sociedade intimamente ligada ao sistema capitalista, onde a natureza e a conduta humana passa a ser gestada diante de um processo gerador de injustiças e desigualdades sociais face à minimização dos direitos.

Neste diapasão, a década de 60 conta com a crise da hegemonia política e do crescimento econômico, período reconhecido como o nascedouro de um dos movimentos mais expressivos - A educação popular no Brasil.

Paulo Freire passa a ser um expoente desses movimentos sociais por buscar na educação a tomada de conscientização de políticas educativas no sentido de fortalecer ações com intenso teor político-ideológico.

O ser humano, na visão de Paulo Freire, é um ente inacabado, e a educação passa a ser um sustentáculo, um requisito essencial para o processo de construção do homem como sujeito de direitos; não pode ser encarado como objeto de manipulação das classes dominantes e opressoras, deve ser livre da violência que oprime e viola os direitos humanos.

> Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter percorrido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Mas só nos homens o inacabamento tornou-se consciente (FREIRE, 1955, p.55).

Não será imaturo afirmar que a educação contribui para mudança social e ainda, na manutenção da sociedade no instante em que se dedica a ter como parâmetro o ser humano, o que enseja a superação de uma proposta individualista do capital; o lucro ávido e o fomento à competitividade.

Mészáros vai mais além e defende que sem uma ruptura com o sistema capitalista não se pode sonhar com profundas transformações no sistema educacional. Quando a sociedade está organizada sob à égide do capital a sua função se restringe à reprodução da estrutura social do capitalismo – Uma reflexão crítica sobre os limites e possibilidades em relação ao sistema educacional e a sociedade capitalista.

> Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas), posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Como representante da Pedagogia Crítica, Freire procura mostrar a estreita ligação, o liame que existe entre a educação e o momento de transformação social, posto que seja comprometido com a busca de uma mudança total da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

A bem da realidade, um sistema viciado pela dominação política, estabelecido e subjugado à discriminação social, impede categoricamente a democratização da sociedade e, por sua vez, obstáculo a implantação de uma política social com fulcro no

respeito e na dignidade da pessoa humana, vale aqui ressaltar que esse domínio só se mantém graças ao bloqueio e a sonegação do direito à educação.

A realidade educacional brasileira nos anos 60 realmente conta com um período bastante frutífero para os Movimentos Sociais. A Reforma Agrária, as Ligas Camponesas, os Movimentos voltados para educação e cultura, em especial de jovens e adultos, e, é nesse contexto que os Movimentos Sociais de Alfabetização que Paulo Freire se revela como educador humanístico.

Nesse contexto, e espectador de muitas injustiças sociais, surge o educador revolucionário Paulo Freire; com a sua sensibilidade e percepção para a presença massificadora, dominante, impositiva e limitadora da educação às camadas mais pobres da sociedade, o que passava a ser um fator de marginalização e dependência, e ainda, era usado como uma ferramenta de contenção intelectual com vistas a impedir o desenvolvimento da consciência política.

No afã de se fazer justiça social dá-se o nascedouro da valorização humana através da educação, o que forma a base da dignidade humana. A educação passa a ser encarada como um meio que se contrapõem a um comportamento opressor redarguido por Freire, educador humanista e militante de uma concepção de uma educação libertadora em busca de uma sociedade democrática constituída pela luta das massas populares, o que para Freire são as únicas capazes de proporcionar tal mudança face à ingerência do sistema econômico e das elites que são insuficientes em oferecerem os subsídios basilares para uma política reformadora e igualitária.

Na versão de Paulo Freire a educação se torna uma experiência dialética da libertação humana do próprio homem, o que se perfaz no diálogo crítico que se pode criar entre o educador e o educando, e é nesse contexto que ele define a educação como um processo progressivo da humanização dos homens.

A educação passa a ser na linguagem freireana, um direito humano reconhecido e transformado em norma jurídica internacional. A educação popular, por sua vez, se converte em educação para a cidadania.

Nas últimas décadas no Brasil vem intensificando o seu espaço. Tendo que os Movimentos Populares têm suas raízes na tradição popular, passando pela Ditadura Civil-Militar até reencontrar o período de redemocratização, a educação como prática da cidadania popular reveste-se nas lutas pelos direitos civis, políticos, econômicos, e culturais. “Nesse sentido é possível afirmar que a educação em direitos humanos foi substituindo o que, nas décadas de setenta e oitenta, era chamado de “educação popular” ou “educação libertadora” (ZENAIDE, 1995, p.12).

Freire encontra no saber popular a possibilidade de transformação do sujeito, pois acreditava no ser humano e na sua reconstrução como sujeito inacabado. A educação libertadora nos leva a refletir sobre a emancipação face ao sistema opressor, pois na visão de Freire o ato de educar deve estar relacionado à realidade do educando, compreendidos como os marginalizados da sociedade capitalista, e, a educação deve inseri-los como protagonistas de uma proposta de libertação de um sistema que segrega e explora o homem.

> A continuidade entre os educadores populares dos anos 70/80 e os educadores aos direitos humanos da década de 90 é profunda e se refere substancialmente à mesma preocupação com a “libertação” das classes populares e oprimidas, dos excluídos e marginalizados da sociedade, propondo uma concepção educativa participativa e transformadora inspirada na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, e, em geral, numa proposta educativa que se coloque na perspectiva de

> um projeto mais amplo de transformação política da sociedade: em busca de uma sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna (ZENAIDE, 1995, p.3).

Estamos com isso ratificando o compromisso maior de Freire na luta por uma educação libertadora frente à transformação social com os direitos humanos. - Uma tentativa de romper com o sistema opressor de forma consciente e objetiva.

4 A EDUCAÇÃO DO BRASIL EM MEIO A UMA DITADURA CIVIL: MEMÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Atualmente vivenciamos mais um momento de incertezas na educação brasileira e para aqueles que têm o conhecimento sobre a história da educação ainda é viva a memória do tempo em que algumas localidades do Brasil, dentre elas, os Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba, sonharam, construíram e vivenciaram movimentos voltados para uma educação mais humana, para todos, que respeitava e valorizava as diferenças.

De 1961-1964 o Brasil vislumbrou o que talvez tenha sido, no cenário nacional, umas das poucas experiências de educação que se caracterizaram pela realização de um sonho. Importa dizer que, as experiências dos movimentos de educação buscavam uma educação para além das letras e conteúdo, seguindo um pensamento contrário aos modelos de educação que os antecederam e sucederam.

A educação ganha, neste período o sentido de libertação do homem pelo próprio homem através do diálogo, da discussão e do debate, o que só se tornou possível por ser pensada e aplicada na perspectiva de uma educação com sentido e não apenas de repetições de padrões impostos, como meio de controle do homem em favorecimento da manutenção das desigualdades sociais.

Em meio a uma estrutura recorrente em 2018 os educadores foram surpreendidos com a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na verdade uma tentativa de "padronizar" o ensino em todo o Brasil, atendendo as orientações do Mercosul, mas ao olhar atentamente para os fatos históricos poderemos perceber os riscos que representa, e diante deste "novo cenário" nos damos conta de que foi a partir da valorização das diferenças que se tornou possível a realização de uma educação libertadora (FREIRE, 2000), e não estabelecendo igualdade de conteúdo.

É visível a vacância que existe entre os acontecimentos do passado e sua relação com o que vivenciamos no presente. Sem o seu conhecimento podemos ver a história se repetir, como num ciclo que nunca se abre. Estamos dando voltas, pois não conseguimos olhar o caminho que percorremos, ou até mesmo nos dar conta de que ele existe e muito menos as armadilhas do presente que nos são impostas.

Em uma análise sobre o golpe na educação, (CUNHA; GOES, 1985), nos apresenta questionamentos que são muito relevantes para reflexão do cenário atual, dentre eles destacamos: "Na crise de 1964, onde estavam os educadores? Qual a visão de mundo de suas vanguardas? E acrescentamos a essas os nossos questionamentos: Onde estão os educadores de hoje? O que sabem sobre este episódio da nossa história e sobre as experiências educacionais que o antecederam?

Ao estabelecer a relação entre o que para alguns educadores parece ser algo "novo" e os fatos históricos, relembramos as reflexões apresentadas por (WERLANG, 2005), em sua obra sobre educação, cultura e emancipação, na qual ele destaca a necessidade dos educadores mergulharem, sem medo, na profundidade do pensar mais criticamente elaborado.

Em meio às reflexões sobre o passado e o presente sempre nos deparamos com a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, sendo historicamente apontado como fator crucial para que de fato se possa constituir uma educação que eduque e não apenas massifique. Freire (2011), advertia sobre a necessidade de uma educação para decisão, para responsabilidade social e política, para desenvolvimento do senso crítico e que não fosse limitada apenas ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim ele se apresenta cada vez mais atual. Não é por acaso que suas ideias e a sua memória ainda causam tanto medo a classe dominante.

Para que este "ciclo" no qual está submetida à educação seja percebido é preciso que se analise e discuta sobre as marcas do passado, e assim se possam compreender as situações vividas, as crises, as mudanças, rupturas, os fracassos, como bem descreve (KENSKI, 1995). Para nós é a possibilidade de romper com as forças que até então não são percebidas e traçar novos caminhos.

Assim, surgiram novos questionamentos, dentre eles: Como compreender o que vivemos hoje na educação, sem que saibamos o seu passado? Por que os educadores, em especial nordestinos, pouco sabem sobre os movimentos educacionais que ocorreram nos Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba, no período de 1961 a 1964? Por que tantos programas generalistas são "implantados" no nordeste com o discurso de melhorar a educação e este sempre se apresenta com os menores índices de aprendizagem e os maiores índices de analfabetismo e distorção idade série, em relação às outras regiões brasileiras? Que relação a repressão aos movimentos educacionais de 1961-1964 podem ter com a proposta educacional apresentada na atualidade?

Recentemente o atual Presidente assinou o decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, instituindo o Programa Nacional das Escola Cívico- militar (PECIM) o qual estabelece uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa. De acordo com o Art. 3º do referido decreto o programa tem como objetivos,

> I - a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais; II - o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social; III - o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem; IV - a articulação e a cooperação entre os entes federativos; V - a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos; VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos; VII - a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares; VIII - a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público; e IX - a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação (BRASIL, 2019).

A primeira coisa que nos chama a atenção é o fato do programa ter dentre os seus objetivos a igualdade de oportunidades de acesso à educação - algo que acreditamos já estar presente em nossa Constituição, o segundo ponto que destacamos é a parte que se refere a uma educação de qualidade, nesse ponto especifico não podemos deixar de refletir que qualidade é essa que o programa pretende desenvolver, e se a ideia é de desenvolver uma educação para todos , de qualidade , que visa o fortalecimento de valores humanos e cívicos, porque o programa não foi implantado da mesma forma que a BNCC, ou seja para toda e qualquer instituição de ensino do pais?

É claro que o momento de retrocesso que estamos vivendo, cujo nos traz muitas preocupações, dentre elas as subjetividades presentes nessa proposta. Porque pensar na

implantação de um programa que traz como meta a padronização de um modelo de ensino, algo que já foi mais que comprovado que não funciona. O ser humano não é uma máquina e muito menos um animal a ser adestrado. É preciso que cada indivíduo tenha o direito de aprender com liberdade.

A ideia de escolas modelos já está mais do que superada, mas o que observamos é que não demora muito estarmos lendo nos noticiários os dados que de os alunos das escolas cívico-militares têm uma aprendizagem superior aos níveis de aprendizagem daqueles que não estão no programa. Isso é mais do que previsível, pois uma escola que recebe três vezes mais que o valor investido na educação, que apresenta todos os recursos necessários para serem trabalhados com os alunos e segurança, certamente terão índices muito melhores que aquelas que estão em escolas caindo aos pedaços, com recursos escassos ou sem nenhum recurso.

Certamente ninguém irá dizer que a melhoria na "aprendizagem" dos alunos está relacionada aos investimentos, mas irão estabelecer um comparativo de forma a afirmar que as escolas não funcionam pela falta de "pulso" dos professores, que o que falta nas escolas é "ordem", que os seres humanos precisam ser adestrados para se portar bem em sociedade e inúmeras outras questões irão surgir, de forma a valorizar a imposição da força e dos desejos daqueles que dominam a nossa sociedade.

Tempos difíceis estamos vivendo e tempos ainda piores estão por vir. O trabalhador volta a ser visto como o preguiçoso, o incapaz, o que se alimenta as custas dos ricos, numa inversão total de valores e os seus filhos mais uma vez vão sendo engessados e limitados a um futuro sem grandes expectativas. Se nada for feito veremos as próximas gerações repetirem a frase: ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais.

Por mais difícil que seja reconhecer a música "O tempo não para" ainda é atual, mas ainda não estamos derrotados.

Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágoas
Eu sou um cara
Cansado de correr
Na direção contrária
Sem pódio de chegada ou beijo de namorada
Eu sou mais um cara
Mas se você achar
Que eu tô derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo, o tempo não para
Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta
A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para
Eu não tenho data pra comemorar
Às vezes os meus dias são de par em par
Procurando agulha num palheiro
Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe, é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros

Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam um país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro
A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para
Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta
A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
Não, o tempo não para
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não, não, não, não para
Compositores: Agenor De Miranda Araujo Neto / Arnaldo Pires Brandão

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer à memória as experiências educacionais é uma contribuição imensurável para efetivação de uma Educação brasileira. Nesta visão aprendemos com aqueles que em outros momentos da nossa história lutaram bravamente, em alguns casos oferecendo a própria vida na luta por uma sociedade mais justa, na qual todos tivessem o direito à educação.

Compreendemos a importância de relembrar a história, afim de que o espírito de luta, o processo de empoderamento daqueles que desenvolveram e experienciaram uma educação brasileira, como foram as já citadas experiências desenvolvidas entre 1960 e 1964. A partir do seu reconhecimento ganhamos força e a certeza de que é possível termos efetivamente uma educação libertadora.

Nesse sentido, nos parece relevante ressaltar a importância da sistematização da Educação Popular como um referencial organicamente vinculado a esses movimentos, nos seus princípios éticos, políticos e existenciais, bem como, ressaltar novas leituras das contribuições epistemológicas desse referencial para aprofundar o entendimento do significado histórico dos movimentos populares de 60-64 para uma Educação Libertadora.

Paulo Freire passa a ser um referencial teórico na identificação dos aspectos de uma educação em e para os direitos humanos e desse processo surgem às mudanças de uma educação libertadora, considerando que a educação assume o compromisso de transformação social, com os direitos humanos, rompendo assim com sistema opressor e na valorização do cidadão na condição de sujeito de direito e promotor de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.C. Educação Popular: Alguns Elementos Epistemológicos. **Revista da Faculdade de Direito UniRitter**. Porto Alegre, n. 11, p. 139-155, 2010.

BIMBI, Linda. **Prefácio da pedagogia do oprimido**, Itália, 1980.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. LEI n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2014.

_____.**MEC**. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/acoes-integradas/pbf-e-programa-brasil-alfabetizado/?searchterm=brasil%20alfabetizado. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. **DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães e BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. **Memórias da Educação:** A alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (ANGICOS/RN,1963). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art05_43.pdf. Acesso em: 14 jul. 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**, Editora Saraiva, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio & GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FAVERO, Osmar. **MEB- Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 19601-1966.** Disponível em: http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf. Acesso em: 12 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. ver .atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GERMANO**,** José Wellington. **Lendo e Aprendendo: a Campanha de Pé no Chão. 2ª** ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KENSKI, V. Sobre o conceito da memória. In. FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e transformações do conhecimento**. Campinas, SP; Papirus, 1995.

KORNIS, Monica Almeida. **Centro Popular de Cultura**. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Centro_Popular_de_Cultura. Acesso em: 12 jul. 2014.

MELO NETO, J.F. Educação Popular: sistema de teorias intercomunicantes. IN: ROSAS, A.S. e MELO NETO, J.F. (Orgs.) **Educação Popular – Enunciados Teóricos.** Volume 2. João Pessoa-PB. Editora Universitária – UFPB, 2008. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_educacao_popular_-_:_de_teorias_intercomun.pdf. Acesso em: 18 jul. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. **Metodologia Participativa em Educação para os Direitos Humanos**. Vol. 2. Editora UFPB, João Pessoa, 2008.

GADOTI, Moacir; **ABRÃO**, Paulo, (Orgs.) Paulo Freire-Anistiado Político Brasileiro. Editora Instituto Paulo Freire, Brasília, 2012.

Moacir, **Paulo Freire Uma Biografia**. Editora Instituto Paulo Freire, Brasília 1996.

ONU,Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: http//www.un.org/. Acesso em: 2 jun. 2014.

PAIVA, Vanilde P., **Educação popular e Educação de Adulto:** Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo, Edições Loyola, 1973, Temas Brasileiros nº 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia,** Editora Paz e Terra, São Paulo,2002.

RIBEIR**O**, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar, São Paulo: Cortez & Moraes.1978.

RODRIGUES, Susy Cristina de Oliveira. Et .al .Quarenta Horas de Angicos(1963): **Experiências e práticas Monitoriais com jovens e adultos.** Disponível em: http://www.catedraunescoeja.org/GT08/COM/COM016.pdf. Acesso em: 14 jul. 2014.

VASCONCELOS, E.M., Espiritualidade no Cuidado e na Educação em Saúde**.** In: VASCONCELOS, E.M. (Org.), **Espiritualidade no Trabalho em Saúde**. São Paulo, Hucitec, 2006.

VIOLA, Sólon Eduardo Annes. **Políticas de Educação em Direitos Humanos**. In. SILVA, Ainda Maria Monteiro, et al. Políticas e fundamentos da Educação em direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura e emancipação**: estudos em Theodor Adorno. Passo Fundo: EdiFIBE, 2005

MOVIMENTO ESCOLA SEM MORDAÇA: INSTRUMENTO DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Adson Matheus Lucas Siqueira
Doralice Oliveira do Nascimento

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem como objetivo demonstrar a importância da educação popular, principalmente na atual conjuntura política, social e democrática brasileira, enquanto instrumento de proteção dos direitos humanos, além de tratar acerca da crise educacional nacional que vem se agravando dia após dia.

Cotidianamente acompanham-se nos telejornais do país inúmeras notícias de cortes na educação[188] e no desmanche do ensino público brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) bloqueou, no final de abril, uma parte do orçamento das 63 universidades e dos 38 institutos federais de ensino. No total, considerando todas as universidades, o corte é de R$ 1,7 bilhão, o que representa 24,84% dos gastos não obrigatórios (chamados de discricionários) e 3,43% do orçamento total das federais.

O que preocupa bastante quem compreende a educação como fator decisivo no desenvolvimento do país, pois, a cada dia é possível vislumbrar a chegada de um passado tenebroso e que assombrou boa parte[189] da população brasileira de 1964 a 1985, ou seja, o período da Ditadura Militar.

Nesse contexto, a única forma de impedir a decadência da democracia e dos direitos humanos é promovendo o debate dos direitos fundamentais nas instituições de ensino, sem haver qualquer tipo de restrição ou de proibição, de modo que seja uma discussão saudável e esclarecedora acerca do tema tratado.

Nessa conjuntura, dentre os inúmeros retrocessos na educação, cabe aqui enfatizar o Projeto Escola Sem Partido (Projeto de Lei nº 246/2019), que em termos práticos, busca censurar os professores em sala de aula, em nome de um suposto "abuso" na liberdade de ensinar.

O Projeto acima citado busca impedir a imaginada "doutrinação esquerdista" que, aparentemente, é demasiadamente propagada nas instituições de ensino do país, devendo, dessa forma, existir inúmeras limitações no processo de ensino dos brasileiros.

Além de criar um grande desconforto entre professores e alunos, o Projeto de Lei nº 246/2019 interfere diretamente na Educação Popular, que visa criar cidadãos empoderados, engajados em movimentos sociais e que, acima de tudo, buscam uma igualdade social.

Outrossim, também viola os direitos humanos, principalmente ao que tange o direito a educação, a livre manifestação do pensamento e a liberdade de expressão, principios insculpidos na Constituição Federal de 1988 e tão caros à população brasileira.

Frente a essa grande ameaça à liberdade de ensinar e de aprender, surge o Movimento Escola Sem Mordaça (Projeto de Lei nº 502/2019), que, acima de tudo, busca assegurar a autonomia dos professores, a liberdade de expressão, o respeito pelo próximo

[188]https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml

[189] Utiliza-se da expressão "boa parte", tendo em vista que para uma parcela pequena não existiu ditatura e sim, um processo revolucionário em que buscou-se evitar a instalação do comunismo no Brasil. O grupo que está atualmente no poder é adepto dessa tese/teoria.

e o crescimento intelectual através de argumentações dentro dos estabelecimentos de ensino.

Desse modo, o presente artigo busca abordar as nuances da Educação Popular e como ela é essencial na aplicação dos direitos humanos, relatar, também, o verdadeiro sentido do projeto Escola Sem Partido e enfatizar a importância do Movimento Escola Sem Mordaça.

Acrescentando-se a isso, identificou-se que a pesquisa se encaixaria no âmbito da pesquisa social sob os parâmetros de uma pesquisa qualitativa. A análise contará com o uso do procedimento técnico de revisão bibliográfica e análise documental. Juntamente com a integração do método dedutivo, a análise também contará com o método de abordagem hermenêutico-dialético, o qual conforme (MINAYO, 1996), leva o intérprete a entender sua pesquisa como um processo social e um processo de conhecimento.

O estudo tomará como referencial a obra Paulo Freire e os seus ensinamentos ao que tange à educação e o Projeto de Lei nº 246/2019, assim como o Projeto de Lei nº 502/2019.

O trabalho está estruturado em três capítulos, o primeiro apresenta a importância da educação popular na defesa dos Direitos Humanos como instrumento transformador de realidade. O segundo correlaciona os Direitos Humanos à educação sob uma ótica histórica e legislativa. O terceiro e último apresenta as vertentes defendidas pelo projeto-lei conhecido como Escola Sem Mordaça em contraponto ao projeto-lei Escola Sem Partido que propõe diversos retrocessos e ameaça em vários níveis a proteção aos Direitos Humanos e a dignidade da pessoa humana.

Desse modo, está evidente que a educação popular está diretamente ligada a um conjunto de movimentos sociais, que busca de forma incisiva o acesso à educação, principalmente daqueles que são mais afetados pela exclusão que o sistema capitalista impõe.

Nesse sentido, a educação popular traz uma liberdade de ensino que foge daquela formalidade ensinada nas escolas. Assim, a educação popular traz um olhar mais voltado ao ser humano, sua origem, história e realidade, de modo que possa contribuir para que o sujeito entenda a sua realidade e lute pelos seus direitos, de maneira que o possibilite de deixar de ser oprimido por essa sociedade dualista.

Brandão (1984, p. 103), conceitua a educação popular como sendo "a educação através da qual ele, o sujeito, não se vê apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas é uma educação que coloca o 'sujeito coletivo' como agente de transformação da história e da cultura do país".

Frente a esta conceituação, nota-se que a educação popular assume papel fundamental para encorajar a participação da sociedade nas decisões da vida política, principalmente no que tange os pleitos sociais, pois, assim como a filosofia dos movimentos sociais, a educação popular busca reduzir as desigualdades sociais.

Portanto, é fácil concluir que a educação popular não busca educar através da imposição, ela visa estimular o diálogo entre os membros envolvidos, sem existir nenhuma distancia ou condição de superioridade entre educador e educando.

Desta forma, a educação popular busca a formação de pessoas com conhecimentos críticos e capazes de fazerem a diferença no meio em que vivem, despertando nelas uma consciência cidadã e do poder que a sociedade democrática carrega.

A educação popular pode ser vista em diversos espaços, como assentamentos rurais, instituições socioeducativas, aldeias indígenas, ensino de jovens e adultos, e entre aqueles que buscam, mesmo dentro dos estabelecimentos de ensino, fomentar a discussão

social e os direitos das minorias, sem a intervenção do ensino elitizado e repleto de formalidades.

2 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA IMPORTANTE FERRAMENTA DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

A proposta pedagógica e política conhecida como Educação Popular (EP) trouxe, em meados de 1960, um dos movimentos mais originais e mundialmente reconhecido na esfera educacional. A EP é uma formulação pedagógica de origem latino-americana, que se formou com base em conceitos do marxismo[190], da teoria crítica[191], da teologia da libertação[192] e da teoria da dependência[193].

Foi fundamentalmente influenciada por eventos políticos que ocorreram na segunda metade do século XX, em especial, as revoluções cubana e nicaraguense, as lutas nacionais e anti-imperialistas e a resistência contra as ditaduras militares.

A EP é um movimento sumariamente heterogêneo. Os diferentes grupos de educadores populares desempenharam posturas emblemáticas nos processos de resistência às ditaduras militares no Cone Sul e posteriormente na transição democrática; na acessão da independência e auto administração dos povos indígenas da região; nas reivindicações por reformas agrárias (como no caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], no Brasil); nas batalhas por igualdade de gênero e contra outras práticas de opressões e discriminações; e em esforços em prol de alfabetização em países como Nicarágua, Chile, Argentina e Venezuela.

A variedade de orientações, graus de intervenção e formatos adotados por seus diferentes programas dificultam a elaboração de uma definição extensiva da EP. De uma forma ampla, ela abrange práticas educativas sistematizadas explicitamente, para atingir processos de transformação social benéficos aos setores populares. Os pactos de respeito pela cultura, pelos conhecimentos populares e pela formação de um sujeito com consciência política e organizado são os alicerces de base do movimento.

Dessa forma, a EP é um instrumento de manifestação educativa heterogêneo, se constituindo como um compromisso pedagógico e social estabelecendo uma visão de difícil resultado ao constituir um imperioso critério ético: ou educa-se em préstimo dos setores populares e da transformação social, ou educa-se em oposição aos setores populares perpetuando sistemas de opressão. Nessa ótica, inexiste a imparcialidade pedagógica e nem programas educativos puramente técnicos (baseados em uma suposta dicotomia dos aspectos políticos e pedagógicos).

---

[190] Marxismo é um método de análise socioeconômica sobre as relações de classe e conflito social, que utiliza uma interpretação materialista do desenvolvimento histórico e uma visão dialética de transformação social.

[7] Teoria crítica é uma abordagem teórica que, contrapondo-se à teoria tradicional, de matriz cartesiana, busca unir teoria e prática, ou seja, incorporar ao pensamento tradicional dos filósofos uma tensão com o presente.

[192] Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e especifica que a teologia, para concretar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais.

[193] Teoria da dependência é uma formulação teórica desenvolvida por intelectuais como Ruy Mauro Marini, André Gunder Frank, Theotonio dos Santos, Vania Bambirra, Orlando Caputo, Roberto Pizarro e outros, que consiste em uma leitura crítica e marxista não-dogmática dos processos de reprodução do subdesenvolvimento na periferia do capitalismo mundial, em contraposição às posições marxistas convencionais dos partidos comunistas e à visão estabelecida pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Os critérios éticos e a visão utópica da EP estão profundamente conectadas às reflexões teóricas e experiências do internacionalmente validado educador brasileiro Paulo Freire. O apoderamento e recriação dos pensamentos freirianos por parte dos educadores populares integrantes do movimento se tornam evidentes na reprodução de programas, projetos e orientações que adotaram métodos e nomenclaturas de Freire, adequando-os em acordo com as imposições locais.

Segundo Paulo Freire, "não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem" (Educação e Mudança). O homem, por sua visão, é um ser incompleto que, por ter consciência de sua incompletude, procura polir-se a se educar. Porém, o homem não consegue ser objeto de sua educação; ele necessita ser o próprio sujeito de seu aprendizado. "Ninguém educa ninguém", ressalta Paulo Freire em Educação e Mudança.

Em suas obras, Paulo Freire explicita concepções pedagógicas contrárias às dele e muito presentes em nossa sociedade, que ele intitula de "educação bancária". Esta se apoia na emissão de única direção de conteúdos feitas pelo professor para o aluno, que é considerado um "recipiente" no qual o professor deve depositar novos conteúdos.

Paulo Freire é oposto a esta visão ao propor um olhar emancipatório da prática pedagógica, de uma forma que os educandos sejam capazes de refletirem sobre sua realidade e assim libertarem-se das opressões que os constrangem.

Desde 1980 as atuações da EP proliferaram-se de forma rápida, expandindo seus projetos e programas a outros grupos e problemáticas sociais. Apareceram, então, a EP indígena, a EP feminista e a EP ecologista.

Já em 1990, a EP passou a aparecer nos discursos e ações de inúmeras organizações não governamentais (ONGs) e grupos comunitários, conservando o preceito e a predileção por intervenções não escolarizantes, mas passando a se fazer presente também em alguns ensaios de educação formal executado por gestões governamentais democráticas (como durante a gestão do próprio Paulo Freire na cidade de São Paulo; nos programas Escola Cidadã, de Porto Alegre, e Escola Plural, de Belo Horizonte; e nos programas de alfabetização bilíngue e pluricultural em vários países da região) [194].

A educação popular é constituída para dar resposta à oposição entre a manifestação pedagógica de que a educação é responsável pelo desenvolvimento humano total, assim como com a democracia, a cidadania e o modelo educativo que descarta a maioria dos indivíduos dos processos educativos e, de forma consequente, do desenvolvimento humano e cidadão.

Ela se dispõe a educar partindo e ao lado dos grupos subalternos, tradicionalmente oprimidos e roubados em sua humanidade, isto é, excluídos do crescimento humano e cidadão que deveriam dispor.

Contudo, este compromisso da educação popular a aumentar o grau individual para o grau sócio-político, supõe uma posição política-pedagógica em benefício dos atores sociais populares, necessitando da articulação e mobilização de classes subalternas e promovendo, assim, um conjunto social que se norteia por ideais democráticos, cidadãos, solidários e, enfim, justos.

A atividade pedagógica, desencadeada pela educação popular, gera fundamentação a uma diferente idealização de mundo, de interações humanas e sociais, ao provocar uma inovação cultural. Enquanto educação, sustenta um ensino não direcionado ao povo, mas pertencente ao povo. Uma educação que o povo gera e modifica em seu movimento e batalha por liberdade, levando à evolução social e cultural. Os sujeitos preferenciais na

[194] http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/e/educacao-popular

formação de uma reformulada sociedade são os oprimidos. São eles, que devem efetivar uma cultura voltada ao diálogo. Zitkoski (2000), fazendo referência à revolução cultural incentivada por Freire, escreve:

> Aos oprimidos impõe-se a tarefa histórica, se verdadeiramente quiserem lutar pela libertação, de superarem a invasão cultural que sofrem a partir da dominação da elite, na medida em que esta os manipula encobrindo ou dissimulando a realidade, divide-os para dominá-los com mais facilidade e conquista-os com métodos e estratégias de reprodução da cultura dominante. Para além da cultura antidialógica e opressora, as classes oprimidas necessitam construir uma nova cultura que seja comunicativa e dialógica, elaborada a partir da colaboração entre os que sofrem a conquista do opressor. Esse processo requer a união, inclusive dos diferentes, para que seja possível organizar politicamente a sociedade civil e produzir novos espaços e novas estruturas de vida em sociedade formando uma síntese cultural – a nova cultura que resulta das lutas por libertação e justiça social (p. 25).

Portanto, a EP busca incentivar lutas pela igualdade e que as minorias lutem efetivamente pela promoção dos seus direitos, em especial, pela ampla aplicabilidade dos direitos humanos.

3 EDUCAÇÃO POPULAR E OS DIREITOS HUMANOS

A educação, de modo geral, é amplamente defendida por leis nacionais e internacionais, mais que um direito, a educação é a única maneira de se criar uma sociedade que respeite as diferenças, as liberdades, as limitações e os direitos de terceiros.

Frente à importância do ensino na formação de uma sociedade livre, justa, solidária e igualitária, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), traz em seu preâmbulo a educação como objetivo central na promoção dos demais direitos, conforme exposto a seguir:

> (...) 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 (DUDH, 2009, p. 04).

Constata-se que a educação é à base de formação de qualquer coletividade, não podendo jamais sofrer censura ou qualquer outra forma de repreensão que tenha como intuito primordial impedir o avanço do conhecimento.

Oportuno destacar que a DUDH é taxativa ao abordar a livre manifestação de pensamento, de expressão e de crença, portanto, qualquer ato que venha a interferir nessa liberdade, deve ser imediatamente interrompido. Dessa forma, em seus artigos XVIII e XIX, a DUDH aborda a liberdade de pensamento, de opinião e de expressão, nos seguites termos:

> Artigo XVIII. Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular. (DUDH, 2009, p. 10).
> Artigo XIX. Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. (DUDH, 2009, p. 10 e 11).

Nesse contexto, está nítido que a DUDH defende toda e qualquer manifestação de pensamento e abomina todos os tipos de censura, pois o debate é essencial para a evolução educacional de um corpo social, e somente o conhecimento é capaz de mudar o mundo.

Por isso, é de fácil conclusão que a educação, em especial, a educação popular, não pode sofrer qualquer restrição, pois a sua limitação é prejudicial na formação de cidadãos que prezam pela aplicação dos direitos humanos.

Nessa circunstância, conforme demonstrado acima, a EP tem como finalidade principal abordar e discutir abertamente os direitos das minorias, por conta disso o seu debate é extremamente importante, pois o Brasil vivencia uma crise moral, ética, educacional e democrática de proporções catastróficas.

Destaca-se, ainda, que a EP é um importante instrumento para a defesa dos direitos humanos, uma vez que ela busca apresentar e discutir amplamente os direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos, principalmente, aqueles que se encontram em um alto grau de vulnerabilidade, tais como: mulheres, negros, crianças, idosos, indígenas, LGBTQI+, quilombolas, dentre outros.

Acrescentando-se a todo o exposto, a EP ainda é essencial para a aplicação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que dentre os seus objetivos busca a formação de uma sociedade livre e a promoção do bem estar de todos, de acordo com o seu artigo 3º, I e IV:

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
> I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Além do mais, a CF/88 apresenta a supremacia dos direitos humanos como um princípio internacional, conforme constatado em seu art. 4º, II, demonstrando, dessa forma, a essencialidade dos direitos humanos e como eles devem ser assegurados no âmbito nacional e internacional.

Por fim, o art. 5º da CF/88, defende a igualdade de todos perante a lei, sem existir qualquer tipo de discriminação, portanto, não deve existir qualquer interferência governamental no que tange a discussão dos direitos das minorias nos estabelecimentos educacionais. Nesse contexto, as escolas jamais poderão abrir mão dos debates e do respeito aos direitos humanos.

4 ESCOLA SEM MORDAÇA *VERSUS* ESCOLA SEM PARTIDO

Atualmente, é do conhecimento de todos, que o Brasil vive uma polarização política intensa, de modo que com a atuação do atual governo (Jair Bolsonaro), a democracia vai se esvaindo abruptamente. Nessa conjuntura, a polarização política atingiu também as escolas brasileiras e isso vem gerando inúmeras discussões no que tange a suposta "doutrinação esquerdista".

Torna-se válido relembrar, que com as eleições presidenciais de 2018, um grupo de extrema direita, ou seja, um grupo formado por pessoas excessivamente conservadoras, preconceituosas, elitistas e com ideais extremistas, chegou ao poder do governo brasileiro e ideias "sombrias" começaram a prevalecer.

Como era esperado, os ideais radicais do atual governo impactaram diretamente na educação de inúmeros estudantes que hoje enxergam com preocupação o futuro do ensino e da pesquisa no país. Nesse contexto, é notório que a educação brasileira vive uma crise sem precedentes, cortes excessivos nas verbas voltadas para o ensino prejudicam a formação de milhares de crianças e adolescentes, diversos professores estão sendo censurados ao exercerem suas funções, as universidades são vista como vilãs por um governo extremamente radical e que trata o conhecimento como o seu principal inimigo, o que demonstra uma situação crítica, afinal de contas, um país que não investe em educação, é um país sem futuro.

Dentre os atrasos no ensino brasileiro, torna-se oportuno enfatizar o Projeto Escola Sem Partido (Projeto de Lei nº 246/2019), proposta que segue os mesmos parâmetros do Projeto de Lei nº 7.180/2014, que foi arquivado no ano de 2018, e que abordava os limites dos professores nas escolas nacionais.

O Projeto Escola Sem Partido atualmente encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados e como objetivo principal busca impor limites na atuação dos professores, impedindo que estes promovam em sala de aula os seus pensamentos particulares, concepções, opiniões ideológicas, morais, religiosas, política e partidária, bem como não incitem os estudantes a participarem de protestos e movimentos sociais.

Além de tudo, o projeto de lei ainda visa acabar com qualquer disciplina que trate a respeito da ideologia de gênero, banindo, por conseguinte, qualquer material que venha a discutir sobre gênero e orientação sexual.

Ora, está evidente que a intenção do programa é censurar os professores e perseguir aqueles que possuem o poder de criar uma massa pensante. Tachar os professores como inimigos da nação é condenar o povo a viver em uma eterna ignorância.

Nesse seguimento, os defensores do Projeto Escola Sem Partido argumentam que existem inúmeros professores vinculados a partidos ligados à esquerda, que as aulas estariam contaminadas por conceitos esquerdistas e que isso viria a influenciar o pensamento dos alunos, existindo, portanto, um abuso na liberdade de ensinar.

Não bastando esses argumentos absurdos, o Projeto de Lei nº 246/2019 ainda pretende fixar em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, um cartaz trazendo quais os deveres dos professores, com as seguintes exigências:

> Art. 4º No exercício de suas funções, o professor:
> I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

> II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
> III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
> IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;
> V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
> VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula. (PROJETO LEI Nº 246, 2019, 2019).

Nesse cenário, está evidente que a intenção do projeto é censurar os professores e criar uma população não pensante, de modo que passe a defender, a acreditar e a propagar os ideais defendidos por um governo ultraconservador que dia após dia luta para acabar com os direitos das minorias, dos mais pobres e com a educação brasileira.

Assim, em uma entrevista publicada no site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), a deputada Bia Kicis (PSL-RJ), afirma que:

> Fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (ESCOLA SEM PARTIDO X ESCOLA SEM MORDAÇA, 2019).

Ressalta-se, ainda, que ao ser perguntada sobre os dados científicos a respeito da doutrinação no ensino brasileiro, a deputada simplesmente afirmou que os fatos já legitimam as suas alegações e que não é necessária uma comprovação científica. Acentua-se que se atualmente as escolas e faculdades de fato pregassem uma doutrina esquerdista, o atual governo jamais estaria no poder.

Ainda na entrevista acima citada, a deputada ainda volta a falar absurdos ao declarar que:

> Você pega exemplos de doutrinação em depoimentos de alunos, provas, gravações e deveres de casa dos alunos, incluindo também a questão da ideologia de gênero. Nós vimos mães e pais procurarem ajuda porque estavam desesperados, porque os filhos, crianças de dez anos, estavam levando como dever de casa experimentar beijar uma menina, beijar um menino, depois fazer uma redação dizendo o que é que sentiu com cada um, com a recomendação de não contar para os pais (ESCOLA SEM PARTIDO X ESCOLA SEM MORDAÇA, 2019).

Levando-se em consideração uma afirmação tão preocupante, o Portal EPSJV/Fiocruz investigou tais alegações e percebeu que a história acima relatada partiu de um vídeo publicado pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a senhora Damares Alves, aquela que se mostrou bastante preocupada com a orientação

sexual da Elsa, personagem do filme Frozen, bem como a orientação sexual do Bob Esponja e do Patrick, porém, pouco faz para adotar medidas que busquem diminuir os altos índices de abusos sexuais praticados contra crianças e adolescentes no ambiente intrafamiliar.

Importante relembrar que em visita realizada em agosto de 2019, a Ilha de Tapajós, no Estado do Pará, a ministra acima citada insinuou que o índice de abuso sexual sofrido pelas meninas daquela região guardava relação com o fato desse público "não usar calcinhas" e sugeriu a construção de uma fábrica de calcinhas naquela região. No entanto, é preciso ressaltar que esse tipo de discurso além de ser extremamente preconceituoso e de uma ignorância desmedida, mostra que não há uma preocupação desse governo atual com a criação de políticas públicas voltadas para esse público, tampouco busca soluções para reduzir os altos índices de violência sexual contra a juventude brasileira.

Destarte, segundo dados publicados no ano de 2019 pela Ouvidoria Nacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), quase 90% dos casos de abusos sexuais contra crianças e adolescentes ocorrem no âmbito familiar, sendo que 73,44% das vítimas são meninas, 18,60% das vítimas são meninos e 7,96% dos relatos não chegaram a informar o sexo da vítima. Acrescentando-se a isso, insta destacar que 70% dos casos de abusos sexuais tem como autor o pai, o padrasto ou a mãe da vítima.

Parece piada o atual cenário brasileiro, é humanamente incompreensível como a suposta orientação sexual de personagens de desenhos animados é bem mais preocupante do que os altos índices de abusos sexuais praticados no ambiente familiar e a criança sequer possa discutir a respeito do assunto dentro das escolas.

Diante dos fatos, relatos e dados apresentados acima, contata-se que atualmente o Brasil vive uma inversão de valores incrivelmente absurda, professores são censurados de exercerem a liberdade de cátedra, porém, nada é feito, por parte do governo, para evitar que mais crianças sejam violentadas por seus familiares. Docentes não podem tratar, por exemplo, acerca de ideologia de gênero, mas o Presidente da República pode exaltar torturador. Livros são censurados por conta de um beijo entre dois personagens homens de uma história em quadrinho, no entanto, é válido um programa televisivo sexualizar meninas de 08 anos, desfilando com trajes de banho para que seja eleita a criança que possui, dentre outros atributos, as pernas mais bonitas.

Fato é que o Projeto Escola Sem Partido gera um retrocesso na educação brasileira, tendo em vista que inúmeras restrições serão impostas aos professores que hoje se sentem perseguidos por espalharem conhecimentos.

Sublinha-se que atualmente, diversos professores são filmados dentro das salas e a presença de militares está ficando cada vez mais frequente em estabelecimentos educacionais. Salienta-se, ainda, que o atual governo aplaude e concorda com a ditadura militar de 1964, que, coincidentemente ou não, tratava os professores[195] do mesmo modo que o governo Bolsonaro trata, ou seja, como inimigos da nação, enfraquecendo, desse modo, a educação brasileira, a educação popular e os direitos humanos.

Em contrapartida a esse desmonte e ataque à política educacional, surge o Movimento Escola Sem Mordaça[196], encabeçado por pais, professores, alunos, cidadãos e políticos que não concordam com os pensamentos obscuros do atual governo.

O Movimento Escola Sem Mordaça (Projeto de Lei nº 502/2019), baseado no projeto de Lei nº 6.005/2016 denominado 'Escola Livre', surge como uma luz no fim do

[195]Segundo informações publicadas no site Memórias da Ditadura (http://memoriasdaditadura.org.br/educacao-basica/) diversos professores foram perseguidos, ameaçados, exilados, presos e assassinados durante a Ditadura Militar.

[196] Site oficial da Frente Nacional Escola Sem Mordaça: https://www.escolasemmordaca.org.br/

túnel e busca defender o que vem expresso no art. 206, II da Constituição Federal de 1988: "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber", ou seja, defende a liberdade educacional, sem censuras, sem restrições, sem perseguições e sem mordaças.

Nesse contexto, o Movimento Escola Sem Mordaça busca permitir e assegurar que as escolas sejam espaços de debates e que questões sociais e morais sejam amplamente discutidas sem que haja qualquer restrição a esse momento de discussão, conforme estabelecido no art. 2º do Projeto em análise:

Art. 2º. Fica criado, em todo o território nacional, o programa "Escola Sem Mordaça", no âmbito dos ensinos público e privado, atendendo aos seguintes princípios:

> I – a livre manifestação do pensamento
> II – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou repressão.
> III – o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.
> IV – a laicidade e o respeito pela liberdade religiosa, de crença e de não-crença, sem imposição e/ou coerção em favor ou desfavor de qualquer tipo de doutrina religiosa ou da ausência dela.
> V – a educação contra o preconceito, a violência, a exclusão social e a estigmatização das pessoas pela cor da pele, origem ou condição social, deficiência, nacionalidade, gênero, orientação sexual, identidade e/ou expressão de gênero ou qualquer outro pretexto discriminatório.
> VI – o respeito à pluralidade étnica, religiosa, ideológica e política e à livre manifestação da orientação sexual e da identidade e/ou expressão de gênero.
> VII – a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e o fomento à igualdade e à inclusão social por meio de uma educação de qualidade e do acesso igualitário à cultura, às artes e ao conhecimento.
> VIII – a valorização permanente de profissionais da educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino e a formação inicial, continuada e em serviço para o cumprimento dos objetivos da presente Lei.
> IX – a gestão democrática do ensino público, com a participação de estudantes, docentes e responsáveis, parentais ou não.
> X – a busca constante de um padrão de excelência, tanto no ensino quanto na formação permanente de docentes.
> XI – a valorização da experiência extraescolar e extracurricular, com especial fomento para que os estudantes participem da vida social e convivam com a diversidade.
> XII – o fomento, pela comunidade escolar e/ou acadêmica, da organização democrática estudantil em grêmios, centros acadêmicos e similares. (PROJETO DE LEI Nº 502/2019, 2019).

Ratifica-se, com o exposto acima, que o Movimento Escola Sem Mordaça não busca doutrinar os alunos, pelo contrário, objetiva estimular o debate, a exposição do pluralismo de ideias, a liberdade de ensinar, de aprender, e, principalmente, de respeitar as diferenças, proibindo qualquer tipo de censura que vise impor limites nessa liberdade de discussão. Novamente em entrevista publicada no site da EPSJV/Fiocruz, a deputada Talíria Perone (Psol-RJ), autora do Projeto de Lei Escola Sem Mordaça, traz o real significado desse programa e qual a sua importância frente a atual situação brasileira:

> Em um país que a cada 11 minutos uma mulher é estuprada, a escola precisa discutir educação sexual. Em um país em que 70% dos jovens são negros, faz-se urgente abordar a questão do racismo na escola. Não permitir que a escola seja um espaço de debate, pluralidade e diversidade é estar na contramão da realidade brasileira. (ESCOLA SEM PARTIDO X ESCOLA SEM MORDAÇA, 2019).

Além de abordar a necessidade de alguns pontos nas escolas, a deputada supramencionada, ainda apresenta a realidade por trás do Projeto Escola Sem Partido:

> Trata-se de um retrocesso gigantesco, porque ao invés de lidar com os problemas reais da escola e da educação brasileira, o projeto tenta criminalizar a figura do professor e dificulta ainda mais a construção de uma sala de aula como espaço de debate (ESCOLA SEM PARTIDO X ESCOLA SEM MORDAÇA, 2019).

A deputada ainda acrescenta em sua entrevista, que o Projeto Escola Sem Partido, apesar do nome, possui um lado e inimigos definidos, ou seja, o lado em que as minorias são cada vez mais excluídas:

> Embora receba o nome 'Escola Sem Partido', o projeto toma parte, tem lado, o da manutenção das desigualdades históricas do Brasil, quando não permite, por exemplo, à escola discutir homofobia, feminicídio ou mesmo contextualizar o processo histórico-político do país (ESCOLA SEM PARTIDO X ESCOLA SEM MORDAÇA, 2019).

Portanto, está claro que o Projeto Escola Sem Partido é um grande retrocesso na educação brasileira e, caso seja aprovado, irá ferir inúmeros princípios constitucionalmente assegurados e colocará o país em uma situação extremamente delicada e preocupante. Ficando o seguinte questionamento, o Brasil encontra-se a quantos passos de viver novamente uma didatura?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento da Educação popular ocupa um espaço grandioso em quase todas as lutas pelo fortalecimento da democracia social e educativa da América Latina. Exerce, ainda, a valiosa ação de inquirir os conceitos supressivos que norteiam os sistemas instrutivos dos Estados nacionais e de dar impulso a transformações orientadas para a democratização e inclusão dos setores populares em todas as áreas e princípios educacionais.

Dentro dessa perspectiva, torna-se evidente a atuação do professor, que através da mundialização do ensino, é um dos maiores encarregados pela instrução cidadã de toda a sociedade. Para exercer esse papel os professores de todos os graus da educação precisam criar no ambiente escolar, um espaço educativo que possibilite práticas pedagógicas firmadas em ideais democráticos e éticos que incorporem os direitos humanos de forma elucidativa gerando práticas de convívio e respeito à diversidade.

O Projeto de Lei 246/2019, conhecido como Escola Sem Partido, objetiva lutar contra uma suposta 'doutrinação' nos ambientes escolares, porém, evidentemente, procura ditar uma mordaça na rotina dos professores, limitando a diversidade de ideias e constrangendo os professores ao demonstrar caráter autoritário.

o Projeto de Lei nº 502/2019, que institui o programa "Escola Sem Mordaça" em todo o território nacional, objetiva proteger "os princípios de livre manifestação do pensamento, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou repressão, e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como da laicidade e do respeito pela liberdade religiosa, de crença e de não-crença".

O professor não deve ser impossibilitado de expor suas visões de mundo, deve, contudo, exibir aos estudantes outros apontamentos para que ele compreenda as discussões e argumentações existentes em relação a determinada temática. As escolas são compostas por grupos essencialmente heterogêneos de alunos provenientes das famílias mais distintas. Esquivar contrariar qualquer concepção religiosa e moral iria verdadeiramente obstruir que o professor promovesse debates de elevada importância e eliminaria a função educativa da escola.

Cada estudante comparece à escola com suas histórias, aprendizados, religiões e culturas familiares. A função da escola é ensinar a refletir, a duvidar, a perguntar, a querer saber mais. Ao grau que o estudante lê, pesquisa, escreve e se aprofunda, ele vai compondo sentido para o próprio caminho. Escola é o lugar de várias opiniões. De ouvir a do outro e compor a própria. É por meio da oitiva de todas as opiniões, leituras, excursões, filmes e exposições, que o estudante passa a possuir seu próprio acervo, fruto de uma 'combinação' entre a escola, a família, a comunidade, a igreja e os amigos.

Para o Ministério Federal (MPF), a determinação de censura nas escolas é inconstitucional, pois impede o pluralismo de idealizações pedagógicas, coíbe a liberdade de cátedra e contraria a laicidade do Estado. Conclui-se, portanto, que a escola é o ambiente dos caminhos, do debate, da livre expressão e formação. Nesse ambiente, também há o embate de pensamentos e o confronto, pois é aí que estão as mais férteis raízes e não deve sofrer quaisquer formas de censura sobre seus componentes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Publicada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL, Projeto **de Lei nº 246/2019**. Institui o "Programa Escola sem Partido". Em tramitação.

BRASIL, **Projeto de Lei nº 502/2019**. Institui o programa "Escola Sem Mordaça" em todo o território nacional. Em tramitação.

CÉCILE PETITGAND. **O que é Educação Popular?** Artigo. Disponível em: http://www.protestoverde.com.br/o-que-e-educacao-popular/. Acesso em: 16 set. 2019.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25 ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GUSTAVO E. FISCHMAN. **Educação Popular.** Artigo. Disponível em: http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/e/educacao-popular. Acesso em: 16 set. 2019.

KATIA MACHADO. **Escola Sem Partido x Escola Sem Mordaça.** Reportagem. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-x-escola-sem-mordaca. Acesso em: 16 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

ONU. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Disponível em https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da Refundamentação em Educação Popular:** um Diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: Ed.URI, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA IDENTIFICAÇÃO DAS VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS QUE VIVEM COM HIV/AIDS, TUBERCULOSE E HEPATITES VIRAIS EM JOÃO PESSOA

Raylla Pereira Silva
Michelly Matias Miranda

1 INTRODUÇÃO

Desde 2011, o Grupo Marias de extensão e pesquisa em gênero, educação popular e acesso à justiça ligado ao Centro de Referência em Direitos Humanos - CRDH da Universidade Federal da Paraíba - UFPB em parceria com a organização não governamental Centro de Orientação e Desenvolvimento de Luta pela Vida - CORDEL VIDA, vem trabalhando na área da educação popular e acesso à justiça com as pessoas que vivem com HIV/Aids no Estado da Paraíba, através de atividades de formação, com a prevenção e a promoção da saúde, orientações, palestras, disponibilização de preservativos e capacitações sobre saúde, além da promoção da cidadania e direitos por meio da assessoria jurídica.

Neste ano de 2019, essa parceria se deu através do projeto de extensão "Educação, saúde e resistência: promovendo cidadania" que atua em João Pessoa, no Hospital Universitário Lauro Wanderley, no Complexo Hospitalar Clementino Fraga e na ONG Casa de Convivência. Através das oficinas de formação que tem como público alvo pessoas em vulnerabilidade social e econômica que vivem com HIV/aids, hepatite e tuberculose, as atividades tem como objetivo proporcionar que elas sejam protagonistas nas lutas pelos seus direitos. A formação é feita através da educação popular e tem a inclusão como marco inicial da construção do conhecimento; em que se leva em conta o conhecimento prévio e a vivência dessas pessoas, e, a partir de então, é executada a metodologia planejada.

Tal atuação está pautada na metodologia freiriana, que objetiva mostrar outra forma de fazer educação, que liberte as pessoas, as fazendo lutar por justiça social. É uma teoria da ação, que consiste na luta social de um povo na conquista da dignidade. Uma referência política e pedagógica, que se posiciona politicamente a serviço dos oprimidos. Vai de encontro à educação bancária a qual se deposita no sujeito o conhecimento e ele reproduz a partir desses instrumentos pré-elaborados da educação convencional. É preciso construir com a sociedade. Paulo Freire (1987) propõe uma jornada, partindo do que é real e concreto naquela comunidade, na perspectiva de buscar explicações nos diferentes níveis de compreensão do real. Para que o sujeito amplie a conscientização e atue de forma diferenciada, compreendendo a realidade em todas as suas dimensões e sua complexidade.

Esse exercício mostra-se imprescindível quando observada a demanda do estado da Paraíba, em que os dados estatísticos demonstram a quantidade de pessoas contagiadas. Por meio do Boletim Epidemiológico de HIV/aids, Coelho (2018), mostra que entre os anos 2014 e 2017 houve a redução de 8,8% na mortalidade na Paraíba, que passou para 3,1 óbitos por 100 mil habitantes. Em contrapartida, aumentou a taxa de detecção de AIDS no estado em 3,1%, que passou de 12,9 para 13,3 casos para cada 100 mil habitantes. Considerando que a Paraíba possui, aproximadamente, 4,018 milhões de habitantes, tem se um número expressivo de pessoas que portam o vírus. Além disso, o estigma social e a discriminação são fatores que impedem a adesão ao tratamento; ressaltando, desse modo, a indispensabilidade da educação popular; a fim de que esse grupo conheça os seus direitos e busque-os.

2 HIV/AIDS NO BRASIL E O ESTIGMA SOCIAL

A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, mais conhecida como AIDS, é uma síndrome resultante da infecção pelo vírus HIV, que acomete o sistema imunológico, tornando-o susceptível a doenças oportunistas, segundo Cachay (2018). Em 1980, o Boletim Epidemiológico reporta o primeiro caso e o primeiro óbito da AIDS no Brasil. O descobrimento foi marcado pelo pânico na sociedade, uma vez que se tratava de uma doença nova e que era considerada a porta de entrada para outras doenças, de acordo com Durant (2015). Muito embora o conhecimento acerca do vírus e do contágio tenha ocorrido rapidamente, instaura-se na sociedade uma epidemia social, pautada no fato das primeiras infecções terem ocorrido em homossexuais, como é demonstrado em 1981 em uma matéria do Jornal Brasil intitulada "Câncer em homossexuais é pesquisado nos EUA", conforme apresentado por Parker (2002). Além disso, ele defende que outros grupos vulneráveis socialmente, como as prostitutas e usuários de drogas, também são afetados; jovens, negros, mulheres e pessoas economicamente desfavorecidas formavam, então, o que se denominava equivocadamente como "grupo de risco".

O preconceito preexistente e que estigmatizavam esses grupos aumentou vertiginosamente ao ligá-los à doença. Dessa forma, as autoridades da saúde pública, membros da elite, alheios à vivência ou representatividade com aqueles postos à margem, taxaram o problema enquanto insignificante para o todo social, Parker (2002). Esse prejulgamento, construído historicamente, orientou as políticas públicas que versavam sobre o tema, resultando na produção e reprodução das desigualdades sociais, discriminações, preconceitos e violências.

Richard Parker (2002), considera que a AIDS passou por três epidemias. A primeira foi a infecção do vírus HIV, a segunda foi a epidemia da própria AIDS; e a terceira, considerada como a mais explosiva, foram as respostas sociais econômicas, marcada pelo estigma discriminação e repulsa coletiva.

Segundo o autor, a incapacidade de confrontar a estigmatização a discriminação e a repulsa decorre da limitação de instrumentos teóricos metodológicos. O estigma, aos olhos da sociedade, tem a função de diminuir a pessoa que sofre com ele, é taxada como possuidora de uma diferença indesejável. Paralelo a isso, o estigma precisa ser historicizado na análise cronológica e social no tocante das relações de poder. Isso porque quem detém o poder, detém a força de punir e a influência político-economica; para exercer esse controle é necessário que se tenha autoridade, lançando mão dos recursos reais e ideologias, como afirma Aguiar (1990). Parker (2002, p. 05), associa esse conflito entre classes como a causa do estigma: "o estigma é estrategicamente estendido para servir aos interesses do poder e da dominação que, ao ser estendido, o estigma produz e reproduz relações e desigualdades sociais". E, para a efetivação desse controle, faz-se o uso da violência.

> Devemos restruturar nossos entendimentos a respeito da estigmatização e da discriminação para conceituá-las como processos sociais que só podem ser compreendidos em relação a noções mais amplas sobre poder e dominação. O estigma desempenha um papel importante na produção e reprodução das relações de poder e controle. Isso faz com que alguns grupos se sintam desvalorizados, enquanto que outros sentem que são superiores de alguma maneira. O estigma está, desse modo, ligado aos trabalhos de desigualdade social entender a estigmatização e a discriminação é preciso que pensemos mais amplamente a respeito de como alguns indivíduos se tornam socialmente excluídos sobre as forças

> que criam e reforçam a exclusão em diferentes cenários (PARKER, 2002, p.6).

Portanto, o estigma e a discriminação fomentam as desigualdades estruturais, operando juntamente com a pobreza e a exploração econômica, o patriarcado, o racismo, repressão sexual, a discriminação etária e a exclusão social. Essa exclusão causa mais desigualdade e vulnerabilidade.

3 EDUCAÇÃO POPULAR

A educação popular tem como objetivo maior a promoção do diálogo e a troca entre práticas e saberes técnico-científicos, aproximando sujeitos da gestão saúde, movimentos sociais populares e das instituições formadoras. Além de refletir a necessidade democratizar a gestão pública da área da saúde, não somente na transparência das informações, mas a construção das ações que oferte, efetivamente, a saúde para a população. Acima de tudo, deve ter sensibilidade para olhar a singularidade desse grupo, levando em consideração o contexto social, para que se construa juntos uma nova perspectiva acerca da saúde, cuidados e direitos.

A educação popular em saúde é diferente da educação bancária, uma vez que esta ensina a reproduzir aquilo que é passado, Freire (1987). Em contrapartida, a educação popular ensina pensar, refletir, compreender e opinar. É considerada por muitos pedagogos como uma ação de liberdade, na qual a figura do educador não restringe ao professor, se tratando de uma relação vertical de troca de saberes; substituindo a relação de poder pela interação mútua. Uma relação que não se faz sozinha, sendo imprescindível a comunhão.

Deve-se ter cuidado com aquilo que o outro deseja, pois a educação popular em saúde não deve se configurar enquanto uma imposição, por isso a importância dos profissionais que estão na base, que ouvem dessas pessoas a prerrogativa inicial para construção pedagógica.

Nesse sentido, a advogada do CORDEL VIDA, Priscilla Scavuzzi, que lidera as formações, sempre dialoga sobre os caminhos para o acesso ao direitos, levando em conta as restrições individuais dos presentes, tendo em vista a imponência e a suntuosidade apresentada pelas instituições jurídicas, que ao invés de acolher, afasta. Nas atividades de formação é possível observar que, das pessoas assistidas pelo CORDEL VIDA, muitas se sentem deslocadas nessas instituições. Isso corresponde a um distanciamento e impedimento do acesso à justiça.

Freire (1987) explica a relação entre oprimidos e opressores, destacando que a violência dos opressores os desumaniza, uma vez que há a inversão do ser mais e do ser menos. Estes, nessas condições, são levados a lutar contra aqueles que os diminuíram; na tentativa de recuperar sua humanidade e sua dignidade. Com o diferencial de que não se sentem ideologicamente opressores e nem se tornam como tais, mas como restauradores da humanidade. Essa é colocada como a tarefa histórica dos oprimidos.

> Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem a si mesmo. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade,

> como jamais ultrapassa. os opressores, falsamente generosos, tem necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da Injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria." (FREIRE, 1970, p. 17).

Nesse sentido, é colocado que é a única forma de alcançar a verdadeira generosidade é através da luta da luta, e essa luta começa com conhecimento da realidade. Pois, ninguém melhor do que os oprimidos entende o significado de uma sociedade opressora. São eles os principais entendedores da necessidade da libertação. Sendo que esta só será alcançada pela práxis de sua busca e pela consciência da importância dessa luta. A pedagogia do oprimido, portanto, deve ser criada com ele e não para ele (FREIRE, 1970).

O reconhecimento de si mesmo como oprimido é prejudicado pela imersão da sociedade opressora. Disso, decorre a necessidade de se identificar como tal e, sobretudo, reconhecer a perversidadde do seu contrário. Nascendo a necessidade da ressignificação do "homem novo"(FREIRE, 1970).

> [...] "homem novo", em tal caso, para os oprimidos, não é homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o hoem novo são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão de homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciencia de classe oprimida (FREIRE, 1970. p.18).

4. A IDEOLOGIA COMO PRODUTORA E REPRODUTORA DO PRECONCEITO

Trazendo para a realidade das pessoas que vivem com HIV/aids tal interpretação se mostra relevante no tocante do estigma social construído historicamente a respeito desta imunodeficiência. Levando em consideração que o homem e a mulher são frutos da sociedade, há de se admitir que os/as integrantes de tal grupo também estão compreendidos/as nessa ideologia.

De acordo com Marilena Chauí (2001), a ideologia é um conjunto de ideias pertencentes a um grupo social que tem a ver com a visão de mundo, principalmente no que diz respeito às questões políticas e sociais.

> É, portanto, das relações sociais que precisamos partir para compreender os conteúdos e as causas dos pensamentos e das ações dos homens e por que eles agem e pensam de maneiras determinadas, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conserválas ou de transformá-las. Porém, novamente, não se trata de tomar essas relações como um dado ou como um fato observável, pois nesse caso estaríamos em plena e ideologia. Trata-se, pelo contrário, a própria origem das relações sociais e de suas diferenças temporais, em uma palavra, de encará-las como processos históricos (CHAUÍ, 2001, p. 22).

Anteriormente, sobre a influência da Revolução Francesa, o termo ideologia se referia à necessidade de estudar de forma racional a ciência das ideias. Em contrapartida, Karl Marx (1867 apud Chauí, 2001), filósofo materialista, diz que ideologia é a falsa consciência elaborada pela classe dominante para manutenção do poder em relação a

classe dominada. De modo a esconder a realidade e criar uma falsa consciência, através do distanciamento da realidade e da ideia. Mais tarde, no século XX, Jonh B. Thompson, influenciado pelos pensamentos de Marx, diz que para além da relação de classes, existe a disputa para a ocupação de espaço na sociedade. Assim, constata-se que não é possível se desvencilhar totalmente desse idealismo, como constatado pelo método do materialismo histórico dialético.

De acordo com Chauí (2001), na sociedade há duas classes fundamentais que possuem lugar e função definidos na economia, sociedade e política. São elas: os proprietários privados dos meios sociais produção os vendedores da força de trabalho o que são os trabalhadores. A economia determina a luta entre essas duas classes e o modo como elas existem na sociedade e na política. Entre estas está a classe intermediária, a classe média, que não detém os meios de produção, tampouco produz. Não possuindo lugar na divisão econômica, política e social. Sua função é a ideológica, a classe média é a responsável pela expansão, transmissão e conservação da ideologia da classe dominante para a sociedade inteira. É o meio onde a mídia opera, através de pessoas que expandem a ideologia conservadora. O conservadorismo dessa classe advém do conflito inerente à sua existência, de um lado está ambição se se tornar classe alta, capitalista. Do outro, há o medo de se tornar proletária. Assim, para realizar o sonho e impedir o pesadelo, a burguesia atua para conseguir o conservadorismo e a imobilidade em vários aspectos sociais. Dada a impossibilidade da progressão de classe, por não deter os meios de produção, ela tenta adquirir todos os símbolos de prestígio que a distancia da base estrutural social, a classe baixa. Símbolos esses que tem por função impor que uma superioridade e importância em relação à classe desfavorecida. Por isso, é tão significativo o distanciamento do local onde mora, da marca que usa dos locais que frequentam, do estilo de vida em geral.

5. ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR

Com a consagração de vastos direitos, os grupos historicamente excluídos ganham voz. O que faz com que seja necessário criar novas formas de enxergar os litígios e os indivíduos aos quais o conflito em questão abarca. É nesse cenário, de violação e opressão de direitos que a assessoria jurídica popular surge, como um fruto dos movimentos sociais e como uma oportunidade de construir conjuntamente a resistência e a garantia de direitos desses grupos.

Nesse sentido, a assessoria jurídica popular, como movimento organizado e articulado no modelo que se tem hoje, surge no país na década de setenta (SILVA, 2010). A mesma confronta o modelo tradicional de assistência jurídica que não pôde realizar uma real transformação no judiciário, pois os seus próprios princípios norteadores são contrários aos defendidos pelos movimentos sociais. Este adota princípios sociais e coletivos, enquanto o primeiro se coloca, absolutamente, oposto ao adotar princípios individuais e voltados ao patrimonialismo.

Nessa perspectiva, a assessoria não é classificada como uma teoria ou como uma escola, pois se tratam de ações que evidenciam ser "possível operar o Direito em uma perspectiva emancipatória e transformadora, longe de qualquer dogmatismo" (LOPES; MAIA, 2007, p.204).

Os pedidos levados para o poder judiciário e a relação tradicional advogado e cliente se extinguem. Tendo em vista que a assessoria respeita a autonomia dos indivíduos, do mesmo modo que sua luta é interligada ao movimento. Nessa perspectiva,

para enfrentar os problemas sofridos pelos grupos se faz necessário um diálogo com a comunidade, como bem destaca, Gorsdof:

> A sociedade e a comunidade se reinventam em novas formas de organização, em novas formas de luta e de conhecimento que, consequentemente e exemplarmente, se identificam aos movimentos populares, as lutas pelos direitos humanos, a sociologia da libertação e as culturas populares comunitárias. Esta vasta panóplia de práticas políticos culturais, visa reinventar a comunidade através de um conhecimento emancipatório que habilite seus membros a resistir e construir a solidariedade pelo exercício de novas práticas sociais, que conduzirão a formas novas e mais ricas de cidadania individual e coletivas (GORSDOF, 2005, p. 10).

Sendo assim, o povo está sujeito a vastas desigualdades e a assessoria pode buscar enfrentar essas dificuldades, propondo formas de superação ou minimização das situações para que se busque a aplicabilidade e a efetividade dos direitos. Por isso, é relevante conhecer a realidade dos grupos sociais, para que a partir de seu próprio protagonismo eles possam se conscientizar e se empoderar no que diz respeito ao conhecimento jurídico. Para tanto, é necessário uma definição mais precisa do objeto de estudo, sendo assim, Ribas define o seguinte conceito para assessoria:

> [...] consiste no trabalho desenvolvido por advogados populares, estudantes, educadores, militantes dos direitos humanos em geral, entre outros; de assistência, orientação jurídica e/ou educação popular com movimentos sociais; com o objetivo de viabilizar um diálogo sobre os principais problemas enfrentados pelo povo para a realização de direitos fundamentais para uma vida com dignidade; seja por meio dos mecanismos oficiais, institucionais, jurídicos, extrajurídicos, políticos e da conscientização (RIBAS, 2009, p. 6).

Ainda de acordo com a abordagem de Ribas (2009), é uma forma de mesclar "assistência jurídica e atividades de educação popular em direitos humanos, organização comunitária e participação popular, com grupos e movimentos populares".

Dessa forma, é relevante frisar que as assessorias funcionam como um mecanismo capaz de transformar a sociedade que necessita de mudanças que se concretizem por meio do reconhecimento e da inclusão. Os serviços prestados são significativos para a constituição de uma cidadania baseada em princípios emancipatórios, que abordam o empoderamento e que asseguram os excluídos socialmente, despertando nos indivíduos o sentimento de pertencimento e de inclusão social.

6. PROJETO "EDUCAÇÃO, SAÚDE E RESISTÊNCIA: PROMOVENDO A CIDADANIA"

O aumento dos casos de HIV/Aids, Tuberculose e Hepatites intensificam o quadro de exclusão social. Tendo em vista, que tais doenças são marcadas pelas desigualdades sociais e pelo estigma, por atingirem grupos sociais vulneráveis. Nesse cenário, o projeto propõe a formação das pessoas que vivem com HIV/Aids em assuntos voltados para a saúde, cidadania e direitos humanos visando enfrentar o preconceito, a discriminação e a

violação aos direitos humanos e, ainda, fomentando o acesso a informações no que tange a prevenção e o tratamento.

Sendo assim, um dos objetivos é identificar e refletir sobre as situações que ameacem ou violem os direitos humanos dessa minoria. Tendo como referência as experiências práticas vivenciadas no projeto "Educação, saúde e resistência: promovendo a cidadania" e no Centro de Orientação e de Desenvolvimento de Luta Pela Vida (Cordel Vida). Os campos de ação desse trabalho são os hospitais referência para doenças infectocontagiosas e as organizações não governamentais em João Pessoa – PB.

A troca de conhecimento é possível por meio das oficinas que são realizadas no Complexo Hospitalar Clementino Fraga[197], no Hospital Universitário Lauro Wanderley[198] e na Casa de Convivência[199]. Essas atividades são conduzidas pela advogada da ONG Cordel Vida[200] e por seus colaboradores, além de contar com a presença de assistentes sociais, enfermeiras e estagiários tanto dos cursos de enfermagem, assistência social, como de direito.

As atividades são realizadas seguindo os princípios da educação popular que visam valorizar os conhecimentos dos participantes acrescentando informações relevantes de forma simples. Essa metodologia faz com que o desenvolvimento da discussão fomente os participantes e todos contribuam de alguma forma com o debate. Todos possuem liberdade para comentar, criticar, perguntar e discutir sobre o assunto. Podendo se expressar livremente.

A formação acontece em pequenas salas, nelas são formados círculos e os usuários do serviço são convidados a entrar pelos colaboradores da Casa de Convivência e no Complexo Hospitalar Clementino Fraga pelos colaboradores da ONG Cordel Vida ou pelas assistentes sociais ao se tratar do Hospital Universitário Lauro Wanderley. Esse momento dura em média uma hora e meia e o público alvo costuma ser diversificado.

Nos encontros a utilização do data show se mostra proveitoso, para a apresentação de slides com tópicos importantes e para a reprodução de vídeos, de curta duração, com linguagem acessível e que abordem os direitos da pessoa vivendo com HIV/Aids elencados no documento oficial.

Diversos temas são abordados, dentre eles o estigma, o preconceito, a discriminação, o direito ao sigilo, as informações, o direito à saúde, ao acesso de medicações, aos efeitos do mesmo, ao acesso ao prontuário, aos benefícios, ao saque do FGTS, as formas de contágio, a importância do uso de preservativo, o tratamento, bem como as legislações municipais e estaduais que de alguma forma tragam benefícios para esse grupo vulnerável.

Além dessas temáticas, as discussões servem de desabafo. São pessoas fragilizadas, fartas do preconceito, da não aceitação e dos problemas psicológicos. Diante das experiências vivenciadas no projeto se faz necessário refletir sobre os principais

197 O Complexo Hospitalar Clementino Fraga é referência no tratamento especializado de doenças infecto-contagiosas no Estado da Paraíba.

198 O Hospital Universitário Lauro Wanderley é referência no atendimento e assistência a pessoas que vivem com o HIV. O hospital atende a demanda de pessoas usuárias do Sistema Único de Saúde (SUS), do estado e dos municípios circunvizinhos.

199 A Casa de Convivência presta assistência a pessoas que vivem com o HIV, em situação de vulnerabilidade, oferecendo eventos, oficinas, orientação psicológica e apoio espiritual.

200 O Centro de Orientação e Desenvolvimento de Luta pela Vida (Cordel Vida) é uma organização não governamental que desenvolve ações educativas de prevenção e de apoio às pessoas que vivem com HIV, no Estado da Paraíba.

obstáculos sofridos pelas pessoas portadoras das referidas patologias frente às violações de direitos em João Pessoa.

6.1 Um relato de experiência e afetos

As patologias não atacam somente o corpo físico, a mente também sofre, em função do preconceito e da discriminação enraizados desde o surgimento dos primeiros casos no país. Durante muito tempo o HIV foi associado a um castigo, por ter surgido com mais intensidade nos grupos vulneráveis a exemplo dos homossexuais, usuários de substâncias ilícitas e profissionais do sexo, (PARKER, 2018). As propagandas veiculadas, na época, relacionavam o vírus a uma peste gay, fazendo com que os homoafetivos fossem taxados como uma raça desgraçada. Depois outros grupos "marginais" também estariam sujeitos ao risco (PARKER, 2018). Essa visão grosseira da doença, contribuiu negativamente para a estigmatização, dificultando a adesão ao tratamento e contribuindo para um martírio psicológico.

Durante as oficinas, como forma de documentar as violações de direitos relatadas durante as atividades de educação popular, utilizamos o registro escrito por meio de relatorias, tendo em vista que o registro em áudio ou em vídeo poderia constranger as pessoas participantes da oficina, pois é fundamental para estas que o sigilo está sendo garantido e que estas participem a partir da confiança. Neste trabalho, optamos por incluir alguns dos depoimentos registrados nas formações, para isso, inserimos estes relatos em formato de citação direta. Todavia, é importante que a leitora e o leitor tenham ciência de que se trata de um registro escrito das falas.

Existem muitos fatores que giram em torno da doença, falar de aids é também discutir discriminação, moradia, saúde, escolaridade, renda, relação com o trabalho, dentre tantos outros aspectos. A incapacidade para a atividade laboral é atestada em muitos quadros, e mesmo que a pessoa não esteja em uma situação muito debilitada, mas já possui alta idade as oportunidades de emprego serão escassas e o indivíduo enfrentará fortes dificuldades para ingressar no mercado de trabalho.

Diversos pacientes relatam dificuldades no acesso à informação no que tange os benefícios tais como o auxílio doença, a aposentadoria por invalidez e o Beneficio de Prestação Continuada (BPC). São direitos negados a quem mais precisa, ao indivíduo que se encontra em um estado de vulnerabilidade.

"Eu fui demitido depois que meu patrão soube da tuberculose, ele disse que eu não poderia continuar no trabalho porque os outros funcionários corriam o risco de contaminação", (Participante do Complexo Hospitalar Clementino Fraga). Esse relato mostra a realidade de quem vive com a doença. A exclusão social que os atinge em função da carga que a doença possui confirma o quanto a sociedade é preconceituosa. Falar sobre as doenças causa medo, de não ser aceito, de ser maltratado, desrespeitado, excluído tanto da sociedade como dos laços familiares. Sendo assim, após o diagnóstico, muitos perdem a vontade de viver, os amigos e o próprio apoio da família.

"Ao ir visitar minha mãe a cadeira de eu me sentar, os pratos, copos e talheres são separados, isso dói demais em mim "(Participante do Hospital Universitário Lauro Wanderley) Essa fala, revela o sofrimento emocional de um vivente com relação ao preconceito e a discriminação sofridos dentro do próprio lar.

As pessoas, em sua maioria, demonstram desesperança com o sistema judiciário e com o acesso à justiça, não possuem apoio familiar. Confirmando, que as doenças e a exclusão social andam juntas. Sendo a segunda, ainda, mais cruel. Pois faz com que a própria vítima se sinta culpada pelo sofrimento ao qual está submetida.

"O dentista se recusou a me atender, quando revelei minha sorologia" (Participante da Casa de Convivência). A negação de direitos surge das mais variadas pessoas, até mesmo de profissionais que deveriam possuir uma formação mais humanitária para atender os/as usuários/as. De todos os lados a pessoa vivendo com o HIV é vítima da sociedade. E os menos desfavorecidos economicamente são os que mais sentem o peso das violações.

"Eu fui ameaçada de exporem nas redes sociais que eu possuía HIV. Na época, tive que abrir mão de um bem para calar a boca da pessoa" (Participante do Hospital Universitário Lauro Wanderley). As pessoas vivendo com HIV sofrem com o medo de exposição coletivo, especialmente, os indivíduos que moram em circunscrições pequenas, pois nas cidades do interior todos se conhecem e tanto o medo quanto à fragilidade faz com que os indivíduos se sujeitem a tais violações. Essas situações, absurdas, criam nos indivíduos um sentimento de indignação e injustiça.

Dessa forma, a educação popular desperta nas pessoas uma discussão consciente acerca das dificuldades enfrentadas, e é essa comunicação que faz com que o direito se transforme. Nessa perspectiva, as formações realizadas fomentam o conhecimento e a luta contra as violações de direitos humanos e a efetivação de direitos. Sendo assim, é importante que os próprios pacientes passem por um processo de conscientização para que construam um aprendizado crítico e transformador. E sejam os próprios protagonistas na luta por seus direitos e por uma cidadania plena.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possivel afirmar a imprescindibilidade da educação popular para a efetivação da liberdade e da autonomia das pessoas. Para as pessoas que vivem com o HIV/Aids, o debate acerca dos acontecimentos cotidianos no âmbito social, cultural, econômico e político, somado com a historicização e o conhecimento técnico-científico, constitui a força necessária para que essas pessoas sejam protagonistas das próprias lutas, se despreendendo da condição de oprimido para o alcance da cidadania com a efetivação dos seus direitos.

Portanto, as atividades de empoderamento e conscientização realizadas pelo CORDEL VIDA em parceria com o Grupo Marias (CRDH/UFPB), são cruciais para que se finde a abusividade das classes opressoras, tal como as violências estruturais, institucionais e culturais. A fim de que se elimine a marginalização, o estigma, o preconceito e a repulsa coletiva. Só assim, haveria, de fato, a concretização da justiça, resguardados todos os seus direitos.

Partindo das experiências práticas vivenciadas por meio do projeto, constatou-se que as pessoas que vivem com HIV/Aids, Tuberculose e Hepatites são vítimas de crescentes violações de direitos humanos nas diversas esferas, especialmente, no que concerne o ambiente familiar. Já que, inúmeras violações se concretizam no lar desses indivíduos. O que atrelado à carga negativa das patologias afeta de forma desfavorável a autoestima dos viventes. Nessa perspectiva, além de levar conhecimento, as formações serviam como terapia para cuidar do bem estar mental dos pacientes. Despertando neles o sentimento de identidade para com o movimento social, discutindo as violações para que após conhecê-las os indivíduos possam reivindicar seus direitos.

Desse modo, as oficinas se mostraram positivas no enfrentamento ao preconceito e a discriminação, uma vez que, fomentaram nas pessoas a busca pela transformação da sociedade por meio da conscientização e do conhecimento a partir dos princípios da educação jurídica popular. Bem como se confirmou, que o Estado deve agir

imediatamente no tocante ao reconhecimento do direito a saúde como pressuposto fundamental para uma vida digna, igualitária e cidadã.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto. **Direito poder e opressão**. 3ª ed. editora Alfa-Ômega. São Paulo, 1990.

BRASIL, Lei nº 12.984, de 2 de junho de 2014. 193º da Independência e 126º da República.

CACHAY, Edward. **Infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV).** Diponível em: https://www.msdmanuals.com/pt-br/casa/infecções/infecção-pelo-vírus-da-imunodeficiência-humana-hiv/infecção-pelo-vírus-da-imunideficiência-humana-hiv. Acesso em: 02 out. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2ed. São Paulo: primeiros passos, 2001. 119p.

DURANT, Priscilla. **Cidadãs posithivas**: a violência de gênero e a vulnerabilidade das mulheres à infecção pelo HIV/AIDS. 2015. 94p. UFPB. Santa Rita.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17°. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987. 107p.

GORSDOF, Leandro. Advocacia Popular: novos sujeitos, novos paradigmas. **Revista Cadernos RENAP** – Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares. São Paulo/SP, n. 6, p. 1-17, março, 2005.

LOPES, Ana Maria D'Ávila; MAIA, Christianny Diógenes. Assessoria Jurídica Popular: Experiência Cearense. **Novos Estudos Jurídicos**. Fortaleza, V. 14, n.2, p. 196-216, jul, 2009.

NIVALDO COELHO. **Paraíba está entre os estados com redução de óbitos por AIDS** (Ministério da Saúde. Portal do governo brasileiro). Disponível em: http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/44812-paraiba-esta-entre-os-estados-com-reducao-de-obitos-por-aids. Acesso em: 19 set. 2019.

PARKER, Richard e Herbert Daniel. AIDS, **a terceira epidemia**: ensaios e tentativas. 2 Ed. Rio de Janeiro: ABIA, 2018. 146 p.

PARKER, Richard. **Estigma, Discriminação e AIDS**. COLEÇÃO ABIA. Cidadania e Direitos, nº 1. Rio de Janeiro: ABIA, 2002.

RIBAS, Luís Otávio. "**O que é assessoria jurídica popular?**". Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com/p/quem-somos.html. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, Fábio Sá e. **É possível, mas agora não**: a democratização da justiça no cotidiano dos advogados populares. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

2010. Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1567.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

1980-2001 UMA CRONOLOGIA DA EPIDEMIA DE HIV/AIDS NO BRASIL E NO MUNDO. Rio de Janeiro, coleção ABIA. Políticas públicas, N°2. 20020.

OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR NO SISTEMA DE JUSTIÇA DA PARAÍBA: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO MARIAS

Tatyane Guimarães Oliveira
Caroline Sátiro de Holanda
Leonara de Araújo Alves
Lorena Almeida de Brito

1 INTRODUÇÃO

O Grupo Marias de extensão e pesquisa em gênero, educação popular e acesso à justiça surgiu no ano de 2011, ligado ao eixo de gênero e saúde do Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. Desde sua formação, vem realizando atividades de educação jurídica popular, com grupos de mulheres, sobre direitos humanos e acesso à justiça, em especial aqueles garantidos pela Lei Maria da Penha - LMP.

No ano de 2013, o Grupo Marias realizou a pesquisa Percepções/recepções do Judiciário sobre gênero, igualdade/diferença: discursos ou diálogo?, que teve como objetivo principal, mediante análise de decisões judiciais ou outras formas de expressão institucional

do Poder Judiciário, buscar identificar quais os discursos (re)produzidos acerca das mulheres e de seus direitos. Esta pesquisa também buscou identificar em que medida estes discursos dialogavam com as reivindicações e os argumentos dos movimentos feministas em favor dos direitos das mulheres.

Dentre os resultados da pesquisa, destacou-se a existência de contradições entre as decisões judiciais levantadas e os discursos identificados nas entrevistas realizadas com os membros do Poder Judiciário. As/os magistrados/as entrevistadas/os, na citada pesquisa de 2013, a despeito de responderem positivamente à necessidade de enfrentamento às violências contra as mulheres, expuseram opiniões conservadoras em relação a elas; posições que foram diretamente reproduzidas em alguns dos julgados analisados.

Em seguida, a partir deste resultado, a coautora Tatyane Guimarães Oliveira (2018) motivou-se a investigar, a fundo, estas contradições, o que resultou em sua tese de doutorado intitulada “Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta”. Esta pesquisa para tese de doutorado foi realizada em João Pessoa no Centro de Referência da Mulher Ednalva Bezerra, local em que foram entrevistadas mulheres em situação de violência doméstica e familiar sobre suas experiências junto ao Poder Judiciário.

Durante esta pesquisa para tese de doutorado, o Grupo Marias passou a integrar a Rede Estadual de Atenção às Mulheres, Crianças e Adolescentes em Situação de Violência – REAMCAV e colaborou, junto com outros equipamentos de proteção às mulheres, com a construção de um Relatório sobre a Situação do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, da Comarca de João Pessoa. Além dos resultados relacionados à prática do Poder Judiciário em relação às mulheres, este relatório evidenciou que estas não conheciam o funcionamento do sistema de justiça nem a própria lei Maria da Penha.

Assim, o Grupo Marias propôs o projeto de extensão "Jornadas Feministas: educação e resistência", aprovado no Edital Probex 2018, na Universidade Federal da

Paraíba. O projeto, executado ao longo do ano de 2018, teve como objetivo a construção e a troca de conhecimentos, através da educação jurídica popular, da formação e do empoderamento de mulheres acerca de temas relativos à defesa e à promoção de seus direitos e ao exercício da cidadania. Através de tais formações, possibilitou-se a preparação e a construção do caminho para a participação destas mulheres na formulação e na construção de políticas públicas e estratégias de lutas em prol de seus direitos.

Para a execução do projeto de extensão, o Grupo Maria realizou uma parceria com o Centro de Referência da Mulher Ednalva Bezerra e o projeto Ronda Maria da Penha, mediante a qual foram realizadas oficinas com mulheres em situação de violência doméstica e familiar sobre a Lei Maria da Penha e o Sistema de Justiça. As oficinas abordaram temas como: a compreensão da própria Lei Maria da Penha; o papel dos/das juízes/juízas; a atuação dos/das defensores/as públicos/as; e as medidas protetivas. Todas as oficinas de formação foram construídas a partir dos princípios da educação popular feminista.

Com o objetivo de estimular a produção crítica do conhecimento, o projeto utilizou como metodologia a educação popular freireana, prezando sempre por momentos participativos, com troca de saberes e aprendizados coletivos, o que foi feito em todas as oficinas realizadas. Saliente-se que todas oficinas foram relatadas por escrito, como um componente importante da metodologia de trabalho. A cada oficina, as experiências das mulheres eram tomadas como referências para o trabalho com a lei e com seus direitos e, a partir desta dinâmica, foi possível registrar uma série de violações aos direitos humanos destas mulheres. Como dito, as situações foram registradas de forma escrita pela equipe do projeto e foram devidamente sistematizadas em dados.

A partir de todas essas vivências e experiências do Grupo Marias, foi possível sistematizar dados e denúncias sobre a situação dos direitos humanos das mulheres em situação de violência, no Sistema de Justiça da Paraíba. O presente artigo pretende justamente visibilizar tais dados, com o intuito de, por conseguinte, possibilitar mudanças nas práticas institucionais e individuais de agentes do Sistema de Justiça em relação à garantia dos direitos humanos e à proteção das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Para sistematização do presente artigo, em um primeiro momento, tecemos algumas notas sobre a educação jurídica popular feminista, metodologia utilizada pelo Grupo Marias em suas formações com mulheres. Depois, tratamos da Lei Maria da Penha sob um enfoque feminista. Por fim, expusemos as violações sistemáticas aos direitos humanos das mulheres em situação de violência, pelo próprio Sistema de Justiça do Estado da Paraíba.

As violações identificadas apontam urgência na mudança da cultura jurídica que, ignorando as peculiaridades que envolvem a violência doméstica, insiste em aplicar a lei Maria da Penha em uma perspectiva que não protege as mulheres e que as revitimizam, intensificando, com isso, seu sofrimento.

2 A UTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR E FEMINISTA PELO GRUPO MARIAS

A educação popular constitui um método de educação que valoriza os saberes prévios das pessoas em processo de educação. Esse método tem como princípios: a alteridade; a construção coletiva do conhecimento; a escuta das necessidades das sujeitas participantes do processo de educação; e, por conseguinte, a busca por mudanças sociais,

a partir desse processo educativo. Foi com base em tais premissas que o Grupo Marias sempre buscou realizar as atividades de formação com as mulheres.

No uso da educação popular, também utilizou-se da pedagogia feminista que, como outras, compõe as chamadas pedagogias críticas/alternativas e é definida como um conjunto de princípios e práticas que tem como obejtivo "conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo a construir a equidade entre os sexos" (SARDENBERG, 2011, p. 19).

Através da junção de tais metodologias educativas, o Grupo Maria realizou, como dito, ao longo do ano de 2018, a formação de mulheres em situação de violência. As mulheres que participaram do projeto de extensão foram indicadas por dois serviços do município de João Pessoa: a Ronda Maria da Penha e o Centro de Referência da Mulher Ednalva Bezerra. Tratava-se de um grupo de mulheres que já encontravam-se no processo de enfrentamento às violências, seja no campo político/pessoal, seja no campo político/jurídico.

Tendo em vista a necessidade de que as atividades de formação se dessem com confiança e, também, com afetividade, a primeira oficina realizada primou por atividades que pudessem colocar a equipe e as mulheres participantes em aproximação, o que foi feito através da troca de experiências pessoais e de experiências comuns, no enfrentamento às violências. Para tanto, foram utilizadas dinâmicas envolvendo desenhos em cartolinas, utilizados como instrumento de autoapresentação, através dos quais as mulheres, ao mesmo tempo que se apresentavam, acabavam por falar do impacto da violência em suas vidas.

Neste momento, já pudemos deduzir quais seriam as maiores dificuldades das mulheres em relação ao Sistema de Justiça. Respeitando a autonomia das mulheres, ao final da oficina selecionamos junto com elas os temas das oficinas seguintes, quais foram: 1) Conhecer a Lei Maria da Penha; 2) As medidas protetivas; 3) Papel dos juízes e das juízas; e 4) A atuação da Defensoria Pública.

Em cada oficina realizada, os temas escolhidos foram abordados conforme as exepriências das próprias mulheres presentes para, concomitantemente, dialogarmos sobre a lei e os direitos delas em relação a cada temática. Então, mediante o confronto entre teoria/lei e a prática (experiências e vivências das mulheres usuárias do sistema de justiça), conseguimos realizar, de forma mais intensa, a sistematização de violações de direitos humanos, no âmbito do Sistema de Justiça do Estado da Paraíba. Saliente-se que os relatos de violações formaram uma constante em todas as oficinas.

Em respeito à privacidade destas mulheres, não foi utilizado registro em áudio ou em vídeo dos relatos e das denúncias feitos nas oficinas. É preciso considerar que esta forma de registro, especialmente em grupos que estão iniciando uma aproximação, tende a gerar constrangimentos durante as atividades, o que violaria, diretamente, a proposta de um trabalho de formação baseado no acolhimento e na alteridade. Além do mais, a posição destas mulheres em relação às intituições que denunciam é de vulnerabilidade e o registro em voz ou em áudio poderia vulnerabilizá-las e revitimizá-las ainda mais.

Neste sentido, como citado alhures, a equipe utilizou-se do registro escrito. A cada oficina uma das integrantes da equipe fazia a relatoria simultânea dos diálogos estabelecidos, priorizando relatos e falas que se referissem às situações vivenciadas no âmbito do Sistema de Justiça. Para além do registro por escrito feito pela equipe, utilizamos, ainda, de técnicas de registro em cartolinas e tarjetas, em que as próprias mulheres escreviam ou desenhavam as situações acima referidas.

A educação popular, neste sentido, favoreceu tanto a formação das mulheres, como

também a compreensão da realidade em que estão inseridas, viabilizando a identificação da violação de diversos direitos humanos pelo próprio Estado. A construção de um ambiente seguro para desabafos pessoas constitui um dos efeitos da educação popular, o que jamais seria possível através dos métodos tradicionais de ensino.

3 LEI MARIA DA PENHA: UMA PERSPECTIVA FEMINISTA SOBRE O DIREITO

As discussões teóricas no campo do Gênero e Direito, bem como as estatísticas atuais sobre a realidade das mulheres, demonstram como é fundamental o diálogo na construção de direitos. É fato que mulheres e meninas vivenciam situações de violências, física ou psicológica, além de encontrarem-se em desvantagem – nos âmbitos político, social e econômico – em relação ao gênero, à raça e à classe social.

As feministas denunciam que o Direito tem servido, historicamente, como um instrumento de opressão para as mulheres, tanto na lei em abstrato, mas, em especial, através da atuação do sistema de justiça. No que tange especificamente ao combate da violência doméstica e familiar contra as mulheres, desde o inicio, a luta das mulheres contra este tipo de violência é marcada por protestos, denúncias e críticas ao Direito e à atuação do sistema de justiça. Como exemplo, cita-se o uso absurdo e, não obstante, recorrente da legitima defesa da honra, que levou à absolvição de muito homens acusados de feminicídio. Tem-se, aqui, um exemplo nítido do uso do Direito como forma de controle da vida e dos corpos das mulheres. Como coloca Silva (2016), o Direito tem definido o lugar das mulheres e dos homens na sociedade, outorgando-lhes, ou não, a condição de cidadãs ou cidadãos.

Todavia, as mulheres têm resistido e atuado políticamente junto ao sistema jurídico como um todo. A pressão dos movimentos de mulheres e dos movimentos feministas por um Direito que proteja as mulheres tem dificultado o uso de argumentos morais e machistas que justificam e legitimam a violência contra elas, assim como tem evidenciado a responsabilidade do sistema de justiça em relação aos crimes que as vitimam (TELES, 1993; PIMENTEL, PANDJIARJIAN, BELLOQUE, 2006; TEIXEIRA, RIBEIRO, 2008).

Nessa trajetória de luta, a lei Maria da Penha marca um momento político sem precendentes na história do Direito no Brasil. A lei se insere no ordenamento jurídico como um instrumento contruído em uma perspectiva feminista e inaugura, no âmbito do sistema de justiça, uma nova forma de abordagem em torno do fênomeno da violência doméstica e familiar. Como afirmam Campos e Carvalho (2014), a lei estabelece um novo sistema jurídico que rompe com a lógica ordinária e ortodoxa do Direito.

A lei visa mais do que a punição dos agressores de mulheres e está organizada em três eixos de atuação, como explica Pasinato (2010): o **punitivo**, que prevê os procedimentos na fase do inquérito policial e do processo penal, como a proibição de aplicação de penas alternativas e da lei 9.099/95, o que tem como propósito tratar a violência doméstica e familiar como uma violação de direitos humanos e não como um crime de menor potencial ofensivo; o eixo de **proteção** e **assistência** que visa à proteção das mulheres, por meio de medidas protetivas de urgência, como, por exemplo, a proibição de porte de arma ou a de aproximação das mulheres e de seus familiares, e à assistência integral às mulheres por meio de atendimento psicológico, jurídico e social; e o último eixo, onde estão as medidas de **prevenção** e de **educação**, referentes às estratégias para coibir a reprodução do comportamento violento e a discriminação baseada no gênero.

Os eixos de atuação da Lei Maria da Penha a colocam em um lugar de destaque no

ordenamento jurídico brasileiro, por romper com uma visão limitada e conservadora sobre o papel do Sistema de Justiça no âmbito das políticas de combate à violência contra as mulheres. O Poder Judiciário, por exemplo, passa a ser demandado a atuar de forma articulada com os outros poderes do Estado. Além disso, o Estado passa a ser obrigado a articular uma ampla rede de equipamentos de proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familar.

A lei Maria da Penha, portanto, se coloca como um guia feminista para o Estado e desafia as estruturas patriarcais e conservadoras do Direito a atuar não mais legitimando a violência doméstica e familiar contra as mulheres, mas promovendo práticas que contribuam para a proteção das mulheres e para a prevenção da violência. A lei é uma fissura feminista na redoma que tem, historicamente, isolado o Sistema de Justiça e retirado deste a responsabilidade diante do grave quadro de genocídio de gênero (SEGATO, 2012) que vivemos no Brasil.

4 A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES NO SISTEMA DE JUSTIÇA DA PARAÍBA

Desde sua aprovação, várias denúncias têm sido realizadas acerca da inefetividade da Lei Maria da Penha. Pesquisas em todo o Brasil têm apontado os impactos desta ineficácia e, dentre os principais problemas apontados, destacam-se a demora na expedição das medidas protetivas, na tramitação do processo e a descrença na aplicação da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2015; BRASIL, 2014; CERQUEIRA, MATOS, MARTINS, PINTO JUNIOR, 2016; INSTITUTO, 2011; OBSERVE, 2013; OBSERVE, 2009; PASINATO, 2014; RELATÓRIO 2009). Registre-se, neste sentido, o relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito – CPMI (BRASIL, 2014), que apontou, após inspeção em quase todo o País, que a Lei Maria da Penha ainda não está sendo plenamente aplicada no Brasil.

É nítido que o Sistema de Justiça tem focado sua atuação no campo punitivo da lei, negligenciando os demais aspectos para a proteção das mulheres e para a garantia de seus direitos humanos. No Estado da Paraíba, desde 2012, pesquisas e levantamentos de informações têm apontado a grave situação de violação de direitos da mulheres, em que se encontra o Estado. Com a finalidade de situar, de forma ampla essa situação, citam-se quatro documentos que levantam informações sobre a violação dos direitos humanos das mulheres em situação de violência doméstica e familiar na Paraíba: 1) a pesquisa "Mulheres em situação de violência: olhares feministas sobre a Rede de Atendimento" (FERREIRA, BARBOSA, OLIVEIRA, 2015); 2) o Relatório sobre a Situação do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de João Pessoa, produzido pela Rede Estadual de Atenção às Mulheres, Crianças e Adolescentes em Situação de Violência – REAMCAV (REAMCAV, 2015) ; 3) a tese "Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta" (OLIVEIRA, 2018); e 4) o Relatório final do Projeto de extensão "Jornadas Feministas: educação e resistência", apresentado junto à Universidade Federal da Paraíba (PROBEX 2018) (HOLANDA, OLIVEIRA, 2018).

Os quatro documentos registram dados preocupantes em relação à violação dos Direitos Humanos das mulheres no Sistema de Justiça da Paraíba. Estes documentos revelam: negligência sistemática no processamento dos crimes praticados contra as mulheres; problemas relacionados às medidas protetivas; o não cumprimento da determinação legal da competência mista do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar de João Pessoa (JVDF/JP); revitimização das mulheres, por agentes

públicos, quando do atendimento e do acompanhamento, desde as delegacias até o Poder Judiciário; deficiência na assitência jurídica das mulheres; dentre outras questões que reafirmam as denúncias que as mulheres têm feito acerca da inefetividade da Lei Maria da Penha, desde sua aprovação.

Segundo o relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito – CPMI (BRASIL, 2014), o Estado da Paraíba necessita de qualificação dos profissionais dos serviços de atendimento às mulheres, assim como um maior esforço para que os crimes letais contra as mulheres sejam investigados. Em relação ao Sistema de Justiça, o relatório não obteve do Poder Judiciário paraibano as informações requeridas para a análise e conclui que o sistema de informação do Judiciário estadual é frágil, sendo necessária a criação de mais juizados especializados. Em que pese o fato do relatório da CPMI ter sido produzido há sete anos atrás e de algumas ações terem sido implementadas pelo Estado da Paraíba desde então, seja no âmbito do Poder Executivo ou no do Poder Judiciário, algumas violações, antes denunciadas, ainda persistem.

Em 2015, a organização não governamental Cunhã – Coletivo Feminista publicou, em parceria com o Grupo Marias e o OBSERVE – Observatório para Implementação da Lei Maria da Penha (LMP), a pesquisa "Mulheres em situação de violência: olhares feministas sobre a Rede de Atendimento" (FERREIRA, BARBOSA, OLIVEIRA, 2015), realizada durante o ano de 2014-2015. Para realização desta pesquisa, dez pesquisadoras realizaram coletas de dados em nove serviços da Rede de Atenção às Mulheres em Situação de Violência de cinco municípios do Estado da Paraíba. Dentre os resultados obtidos ressaltam-se: a necessidade de formação permanente dos profissionais que atuam na rede de atendimento, em razão de práticas recorrentes de revitimização das mulheres; a necessidade de implantação de equipes multidisciplinares, com dedicação exclusiva; necessidade de ampliação do número de profissionais; precária estrutura de funcionamento dos serviços; e a não existência de uma atuação coordenada entre os serviços que fazem parte da rede de atendimento.

No mesmo ano (2015), foi construído o Relatório sobre a Situação do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de João Pessoa, pelos equipamentos que compõem a REAMCAV (2015). Neste relatório, várias denúncias foram realizadas em torno da atuação do juizado, dentre elas: precariedade da estrutura e do funcionamento do juizado; retardo na tramitação dos processos de réus presos; uma só juíza atuando no juizado de violência doméstica; quadro reduzido de serventuários; não acompanhamento sistemático das mulheres pela Equipe multidisciplinar; prazo determinado de 180 para as medidas protetivas; maioria das sentenças de extinção da punibilidade por prescrição; demora para a intimação dos agressores; necessidade de criação de mais juizados especializados; e a ausência de competência mista dos juizados especiais de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher.

No ano de 2017, para a conclusão da tese "Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta" (OLIVEIRA, 2018), foram realizadas entrevistas com mulheres em situação de violência doméstica e familiar, atendidas pelo Centro de Referência da Mulher Ednalva Bezerra do município de João Pessoa. As entrevistas tinham como proposta compreender os efeitos das práticas judiciais no âmbito da Lei Maria da Penha na vida das mulheres.

As entrevistas apontam, em correspondência com os documentos acima referidos, práticas que violam os direitos humanos das mulheres no e pelo Sistema de Justiça. Destacam-se: a demora nos processos judiciais; medidas protetivas concedidas com o prazo de 180 dias; revitimização das mulheres (ausência de capacitação dos profissionais); ausência de acompanhamento das mulheres pela equipe multidisciplinar;

ausência de competência mista do juizado especializado; atraso na intimação do agressor; juízos de plantão dificultando a concessão de medidas protetivas de urgência; e ausência de assistência jurídica devida, pela Defensoria Pública.

Por seu turno, em 2018, o Projeto de Extensão "Jornadas Feministas: educação e resistência" (HOLANDA; OLIVEIRA, 2018), durante suas atividades, levantou dados que confirmam as denúcnias acima já realizadas, quais sejam: a revitimização das mulheres no e pelo Sistema de Justiça; demora no andamento dos processos judiciais; decisões judiciais que beneficiam os agressores; ausência de assistência jurídica; medidas protetivas com prazo de 180 dias; atraso na intimação dos agressores sobre as medidas protetivas; e problemas decorrentes da ausência da competência mista dos juizados especializados.

De 2015 à 2018, portanto, verificamos a perssistência das mesmas práticas que violam os direitos humanos das mulheres em situação de violência doméstica e familiar no âmbito do Sistema de Justiça. Cada um dos problemas acima listados tem como pano de fundo a ausência de vontade política do Estado em promover, de forma integral, a proteção e a assistência a estas mulheres e a resistência de profissionais do Sistema de Justiça em efetivar a Lei Maria da Penha em sua perspectiva feminista.

Neste ponto, passaremos a analisar as principais violações denunciadas.

4.1 Medidas protetivas: 180 dias não protegem

Como dito, desde 2015, com a construção do "Relatório sobre a Situação do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de João Pessoa", denúncias vêm sendo realizadas acerca da prática que o referido juizado vem utilizando ao conceder as medidas protetivas. Segundo as denúncias do referido relatório – já encaminhadas à Corregedoria do Tribunal de Justiça da Paraíba, mas sem respostas –, as medidas protetivas, sem fundamentação legal, tem sido **concedidas por um período de apenas 180 dias**, o que, para as mulheres e profissionais que atuam na área, é um período curto e que não atende as necessidades das mulheres, pois as ameaças de violência e morte não cessam em um curto período. Consta no relatório que:

> Apesar de ser medida de urgência e temporária, a previsão de 180 dias ou de qualquer outro prazo antes do desenrolar do processo judicial e sua conclusão é temerária e tem submetido às mulheres à revitimização e a um jogo burocrático de solicitação de renovação das medidas que se torna desnecessário sob o ponto de vista da eficiência e da economia processual, tendo em vista que o juiz/juíza poderá rever essas medidas sempre que necessário, caso seja solicitado pelo agressor ou pela mulher e seja provada a necessidade de mudança da medida ou até sua revogação (REAMCAV, 2015, s/n).

Durante a realização da pesquisa para a tese "Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta" (OLIVEIRA, 2018), as mesmas denúncias foram levantadas. Os depoimentos das mulheres mostram o impacto negativo e o perigo de morte e de violência a que estas mulheres ficam submetidas em face do prazo determinado:

> Ela tinha prazo indeterminado em 2013. Então, depois de 2013, parece que teve uma lei que colocava prazo nas medidas protetivas. Teve alguma coisa em relação a isso, que quando eu apresentava minha medida com

prazo indeterminado, “Não, essa daqui não tá valendo mais não. Todas as medidas agora só saem com prazo. Então você não tem direito mais a essa medida protetiva”. No juizado, na delegacia, outro pedido, tendo uma com prazo indeterminado. Eu já tenho um total de três medidas protetivas, nesses cinco anos. É muita coisa, eu acho muita coisa. Agora assim, uma medida protetiva vale por seis meses, você acha que seis meses é suficiente pra uma pessoa que não para de me infernizar? Olha, eu fiquei com a de prazo indeterminado por quase 2 anos, né? E depois nos outros anos, em média… porque você… vence, você solicita, passa mais seis meses pra poder chegar pra quando seis meses chegar só valer seis meses pra depois você solicitar e acontecer o mesmo processo. você se sente um nada, né? Por que, tipo assim, uma pessoa que não muda o comportamento em cinco anos, vai mudar em seis meses? Não. Então você fica obrigada a tá indo lá na delegacia e toda vez que acontecer um novo fato, você convencer ou provar que aquilo tá acontecendo de novo, mais uma vez! Então, não adianta! Ou você separa de vez o agressor da vítima ou você dá paliativos, do jeito que a justiça dá não adianta, não adianta, na minha vida não adianta! Quando a medida vence, aí ele começa a infernizar a minha vida. Pronto, agora eu to com medida vencida, mas tipo assim, aí ele aparece. Se eu tiver com a medida ele não aparece, ele não procura. Aí agora vai na Justiça e diz que eu to fazendo alienação parental. […] É só quando tem um episódio, um episódio que você considera grave que, [..] faço o boletim de ocorrência, que EU PROVO [ênfase], aí eles me dão a medida protetiva e demora em torno de aproximadamente 3 a 5 meses pra pode sair, tipo assim, você se sente ameaçada agora, você vai na delegacia, você não tem medida protetiva não. Eles não renovam, só renova… E tá acontecendo o que: “ele não mora fora de João Pessoa?”, o questionamento que o pessoal faz é esse: “Ele não mora fora de João Pessoa? Ele não vai fazer nada!”. Mas ele não faz nada enquanto tá com a medida protetiva, enquanto ele acha que tá com a medida protetiva (Nina) (OLIVEIRA, 2018, p. 191).

A Lei Maria da Penha foi bem feito nisso, né? Pra ajudar a gente, porque você sabe que antigamente não existia, mas tem coisas na Lei Maria da Penha que devia ser mudada, por exemplo, dá uma medida protetiva, a minha medida protetiva foi 180 dias, ele não cumpriu, venceu, aí ficou pra lá. Aí, agora eu pedi a juíza pra fazer, to até pra ver se ela fez, né?, novamente, porque a gente tem ameaça sobre isso, né? […] Esse papel venceu, né? Como ela deu o prazo de 180 dias. Porque quando eu conversei com eles agora, eu disse a ele o… eu acho que é o promotor… [„] que ele ficou preocupado, assim: “Como é que está escrito na lei que a medida protetiva é prolongada”… foi um nome que ele disse… “e dá 180 dias? E aí? Quando termina o prazo, ele pode chegar lá e matar”, ele ficou irritado. Aí foi e ele disse: “Porque tá na lei que deve ser pra sempre”… é um nome assim… “só se os dois resolver voltar, vim aqui e cancelar”. Tava conversando os dois só. A mesma coisa, a mesma coisa eles tavam conversando. “Isso não existe Elza!”. Durou 180 dias, somente! Aí eu não fui mais pedir, porque eu vim, eu vim… isso é o que?… nunca aconteceu e nada, não serviu de nada. Eu fiquei assim, que eu achava que ia valer, que ele… que eu acho que ele também sabia disso, que ele sabe que não podia, que ele não encostou mais perto da minha casa, na rua, no começo, né? Aí, quando venceu ele passou na rua, ele passava na rua, ele passava com mulher, onde eu fosse ele tava na minha frente, ele passava na minha

frente, ele buzinava (Elza) (OLIVEIRA, 2018, p. 192).

Durante a realização das atividades do Projeto de Extensão "Jornadas Feministas: educação e resistência" (HOLANDA; OLIVEIRA, 2018), as mesmas práticas foram constatadas, o que coloca as mulheres num lugar de extrema vulnerabilidade às violências das quais tentam escapar. Todas as mulheres foram unânimes em avaliar que o prazo de 180 dias é curto e que o trâmite para eventual renovação da medida coloca-as em perigo e expostas à violência do agressor.

Várias mulheres relataram, ainda, que as medidas protetivas não funcionam, seja porque há demora na concessão ou porque, embora concedidas, existe uma longa demora na intimação dos agressores. Uma das mulheres relata que "passou cem anos para a medida protetiva sair", e que o agressor, ao tomar conhecimento da medida protetiva, fugiu da intimação. A mulher não soube informar quais providências foram tomadas pela Justiça para promover a intimação nesta circunstância, apesar do oficial de justiça ter tomado conhecimento da fuga. A mulher ainda afirmou que sempre procurava, sem êxito, por informações junto ao juizado.

A demora da intimação dos agressores deve ser destacada mais uma vez, o que também já foi denunciado no "Relatório sobre a Situação do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de João Pessoa", elaborado pela Reamcav (2015). Este documento aponta que após a concessão das medidas protetivas pelo juízo, estas têm levado cerca de 40 dias para serem cumpridas, excluindo-se ainda o tempo de trânsito da escrivaninha do juizado de João Pessoa para a Central de Mandatos. Ainda de acordo com o relatório, esta prática viola diretamente as diretrizes da Lei Maria da Penha e as dinâmicas processuais que devem atender as peculiaridades da violência doméstica, "podendo gerar prejuízos irreparáveis, gerando riscos para as mulheres em situação de violência doméstica e que necessitam de medidas protetivas de urgência" (REAMCAV, 2015).

As situações de violações que envolvem as medidas protetivas, portanto, apontam para a responsabilidade direta do Poder Judiciário sobre a vida destas mulheres. O desamparo, medo e "terror psicológico", como relatado por uma das mulheres participantes do Projeto de extensão "Jornadas Feministas: educação e resistência" (PROBEX 2018), são sentimentos relatados pelas mulheres ao denunciarem a ausência de medida protetiva ou a ausência de proteção efetiva quando esta é concedida.

Vê-se, assim, que o prazo de 180 estabelecido não é suficiente para proteger as mulheres, colocando-as em situação de vulnerabilidade. Por outro lado, ressalte-se a LPM não estabeleceu prazo para a vigência das medidas protetivas, de modo que o entendimento aplicado pelas/os juízas/es não tem amparo na legislação.

4.2 Competência mista: um juízo dá, o outro tira

Um grave problema que vem sendo denunciado desde a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) sobre a violência contra as mulheres é a ausência, em quase todo o país de juizados com competência mista, como determinado na Lei Maria da Penha. Segundo o relatório da CPMI, a lei Maria da Penha prevê a competência hibrida (civil e criminal) para evitar que "as mulheres tenham que percorrer duas instâncias judiciais diferentes quando a origem do problema é a mesma: a violência doméstica e familiar" (BRASIL, 2014, p. 53).

Essa previsão justifica-se pelas maiores chances de as mulheres serem revitimizadas em instituições que não atuam de forma especializada. As peculiaridades

da violência doméstica e familiar demandam especialização e uma abordagem diferenciada. A leitura que o Estado deve fazer do art. 14 da LMP, que determina que os juizados são "órgãos da Justiça Ordinária com competência cível e criminal", deve ser feita em articulação com o art. 4º da lei, que determina que na interpretação desta, "serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar". Notadamente, esta tem sido a determinação que mais tem sido ignorada no âmbito da política pública de proteção às mulheres, pelo Poder Judiciário. Este descumprimento tem desencadeado uma série de violações aos direitos humanos das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Em 2015, a pesquisa "Mulheres em situação de violência: olhares feministas sobre a Rede de Atendimento" (FERREIRA, BARBOSA, OLIVEIRA, 2015) apontou para os problemas relacionados à ausência de competência mista dos juizados especializados. Em muitos casos, as mulheres que denunciam a violência, além do processo criminal ou da medida protetiva junto ao juizado especializado, também são parte em processos relacionados aos divórcios, separações, guardas e pensões em outras varas. Esse duplo acompanhamento pode significar recrudescimento da violência, pois, as varas de família, segundo os depoimento das mulheres, tem ignorado tanto a violência doméstica e familiar sofrida pela mulher durante o processo e nas decisões, como a existência das medidas protetivas.

No mesmo sentido são as denúncias constantes no relatório "Relatório sobre a Situação do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de João Pessoa", da REAMCAV. O documento denuncia que "os juízes de outras Varas têm ignorado as medidas protetivas de urgência, o que vem vulnerabilizando ainda mais as mulheres durante as audiências e questões tratadas nesse âmbito". Constatou-se também que, fora do juizado especializado tem se intensificado o processo de alienação parental por parte dos homens, em face das varas (de família, como regra) ignorarem que estes conflitos se dão no contexto da violência doméstica e familiar.

Na pesquisa para a tese "Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta" (OLIVEIRA, 2018), as entrevistas das mulheres confirmam as violações acima. Uma das entrevistadas denuncia que uma juíza de uma vara da família a obrigou a entregar a filha ao agressor **pessoalmente**, mesmo a mulher comunicando a existência de uma medida protetiva, vale colacionar:

> Aí ele faz: "Não, você tem que voltar pra casa da sua mãe!", mas, assim, é muito difícil você vim morar em João Pessoa, você construir sua vida toda em João Pessoa e depois você ter voltar pra casa da sua mãe, ou seja lá pra qual casa. Você, você tem uma vida, a minha filha também tem uma vida, né? E a gente também tem uma rotina, aqui eu trabalho, ela estuda e voltar pra lá? Voltar pra lá sem emprego, sem perspectiva nenhuma, ficar em casa! E voltar pra perto dele, que é o que ele quer! Eu não tenho condições e a Justiça também não enxerga isso! Principalmente quando fala em questão de guarda, eu posso estar com a medida protetiva, a juíza diz que eu tenho que entregar a menina a ele! Aí eu pedi que uma pessoa intermediasse, ela disse que não pode obrigar ninguém a intermediar! Aí você fica… Oras, eu tenho que ficar sujeita a isso!? **Na primeira visita que ele fez, ele quase me agrediu de novo, mais uma vez!** [choro] então… é meio contraditório, né? Você ter uma medida protetiva, você ter medo da pessoa, ter receio que a pessoa faça alguma coisa e a Justiça te colocar…

> você ser obrigada a tá frente a frente com a pessoa! (OLIVEIRA, 2018, p. 187).

No mesmo sentido, foram os depoimentos dados pelas mulheres na execução do Projeto de extensão "Jornadas Feministas: educação e resistência" (HOLANDA; OLIVEIRA, 2018), por diversas vezes as mulheres relataram violações de direitos cometidas por juízes e juízas, assim como defendores e defensoras que atuam em outros juízos.

Outro dado significativo é que tanto no projeto de extensão "Jornadas Feministas: educação e resistência" (HOLANDA; OLIVEIRA, 2018), quanto na pesquisa para a tese "Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta" (OLIVEIRA, 2018), mulheres diferentes relataram casos em que juízes e denfensores públicos as acusaram de abandono de lar. Em um dos casos, a mulher saiu de casa como meio de cessar as violências sofridas. Em outro caso, a outra mulher, que ficou com a posse da antiga casa conjugal, saiu para o enterro da avó e, neste ínterim, seu agressor invadiu a casa, o que foi legitimado pelo Judiciário pelo malfadado argumento do "abandono do lar". O uso de uma figura jurídica que não mais existe por juízos não especializados reforça a importância da competência híbrida dos juízados.

Por fim, saliente-se ainda que não raro os juízes de família vêm entendendo que a guarda compartilhada não é incompatível com a violência doméstica, entendimento este já confirmado pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) (CONSULTOR JURÍDICO, *on line*). O fundamento desta compreensão leva em conta exclusivamente o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente e ignora, por completo, os direitos das mulheres à integridade física e psíquica e à vida. É frequente o relato de mulheres em situação de violência de que os agressores utilizam as/os filhas/os como meio de aproximação delas e de, com isso, dar continuidade à violência. Natasha Maria Soares Viana denuncia que, no discurso jurídico favorável à guarda compartilhada em situações de violência doméstica, o direito das mulheres, em nenhum momento, sequer é levantado, nem que seja para fazer uma ponderação de direitos. Para a autora, que entrevistou diversas/os magistradas/os para a realização de seu trabalho de conclusão de curso (TCC), "percebe-se que muito da secundarização do direito fundamental das mulheres a uma vida sem violência parte de uma certa naturalização da violência doméstica" (VIANA, 2016, p. 66), que "é muitas vezes colocada como sendo um mero conflito conjugal" (VIANA, 2016, p. 66).

Pelo exposto, conclui-se pela necessidade de criação de juizados com competência mista, a fim e evitar não só a revitimização, mas também a próprio violação dos direitos humanos das mulheres em situação de violência.

4.3 A ausência de uma assistência jurídica e de um atendimento com qualidade

Desde o início da luta das mulheres contra a violência, reivindica-se a dignidade e o respeito durante os atendimentos realizados pelas instituições. Foi diante de um quadro grave de violações de direitos – que não só violentavam novamente as mulheres, mas dificultavam a denúncia e a apuração do crimes cometidos contra estas –, que o movimento de mulheres passou a exigir o atendimento especializado. A especialização dos serviços tem relação direta com a necessidade de um acolhimento e uma escuta que permitam às mulheres denunciar e enfrentar o desafio de acompanhar o processo judicial, sem serem novamente violentadas. Esse fenômeno é chamado de revitimização ou vitimização secundária, "aquela produzida pelas instituições públicas em função do

tratamento desumanizado e discriminatório dado à vítima" (BELLOQUE, 2011, p. 338).

Vários fatores influenciam diretamente na forma com que as mulheres são tratadas dentro do sistema de justiça, gerando revitimização no âmbito dos equipamentos criados para o enfrentamento à violência doméstica e familiar. Dentre estes podemos citar: 1) o atendimento não especializado; 2) as concepções e crenças patriarcais das/dos profissionais; e 3) a ausência da assistência jurídica.

A previsão de atendimento especializado dá-se em face da necessidade de que as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar sejam consideradas, como determina o art. 4º da Lei Maria da Penha. No caso, podemos afirmar que a maioria das denúncias de tratamento desumanizado se deram no âmbito das varas não especializadas, tendo em vista a ausência de competência mista do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de João Pessoa, como já colocado acima. Todavia, ainda existem queixas em relação às/aos profissionais que atuam dentro da rede especializada.

Além das descritas no tópido anterior, que tem relação com a ausência de competência mista do juizado especializado, ainda foram realizadas outras denúncias em relação ao tratamento que juízes e juízas dispensaram a estas mulheres, durante a denúncia e o andamento dos processos judiciais relativo à violência doméstica. Durante a execução de uma das oficinas do projeto "Jornadas Feministas: educação e resistência" (PROBEX 2018), a qual tratou do papel de juízes e juízas, colhemos diversos relatos de frases que revitimizam as mulheres. Colocamos abaixo algumas dessas frases (HOLANDA; OLIVEIRA, 2018):

> Cala a boca! (Juiz de Direito de Vara não especializada) "Cala a boca"! (Delegada de Polícia)
> Se você apanhava, era porque permitia! (Juíza de Direito de Vara não especializada)
> Se você não queria, pra que foi se encontrar com ele? (Perita médica em exame sexológico)

No mesmo sentido são as queixas das mulheres entrevistadas na pesquisa para a tese "Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta" (OLIVEIRA, 2018). Em seus depoimentos afirmam ter escutado frases no mesmo sentido:

> Eu vou tirar ele de lá, agora não volte não aqui chorando não! (Juiz de Direito de vara não especializada)
> Porque você deixou a casa? Você sabe que não pode deixar a casa? (Juiz de Direito de vara não especializada alegando abandono de lar)
> Você... você errou! Você não devia ter saído de casa. Do jeito que você tem direito, ele tem direito também! A gente não pode fazer nada por você! (Defensora pública alegando abandono de lar)
> Por que a senhora deixou que as coisas chegassem esse ponto? Porque a senhora viveu esses anos todos? (Delegada de Polícia)

A necessidade de equipamentos especializados se dá para que concepções e crenças patriarcais não sejam reproduzidas pelas/os profissionais e para se tenha proteção e assistência efetivas às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. Frases, como as citadas acima, não só as violentam no momento em que são proferidas, como também atribuem a estas a responsabilidade individual pela libertação da violência,

despertando nas mulheres o sentimento de culpa. Ao se sentirem culpadas e responsabilizadas pelo seu próprio sofrimento, as mulheres tem o sofrimento intensificado, o que agrava seu quadro emocional e, por conseguinte, dificulta novas denúncias.

No campo da revitimização outra queixa surge com frequencia. Tanto na pesquisa para a tese "Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta" (OLIVEIRA, 2018), como no projeto "Jornadas Feministas: educação e resistência" (HOLANDA; OLIVEIRA, 2018), foram registrados relatos em que a mulheres afirmam que são orientadas a produzirem provas das agressões ou ameaças quando vão até a delegacia renovar pedidos de medidas protetivas, ou até denunciar situações de novas violências. Uma delas relata já ter ouvido da delegada: “Você pode provar que foi ele?”. Os fatos são preocupantes, pois, uma das entrevistadas afirma ter pensando em seguir o homem para provar o fato que estava alegando, colocando-se em risco.

É importante destacar que o trabalho de investigação não é das mulheres, mas das/dos profissionais da Polícia Civil que têm as funções de polícia judiciária e de polícia investigativa. Colocar as mulheres em situação de risco para que estas possam ter provas, ao comunicar um fato criminoso à polícia civil, afronta diretamente a Constituição Federal, assim como a própria Lei Maria da Penha, que determina que a polícia deve garantir que, em nenhuma hipótese, a mulher em situação de violência doméstica e familiar, familiares e testemunhas tenham contato direto com investigados ou suspeitos e pessoas a eles relacionadas.

Assim, é urgente a capacitação das/dos profissionais que atuam na area, inclusive defensoras/es, promotoras/es, advogadas/os e juízas/es, não podendo esta capacitação se limitar as/aos outras/os profissionais. A Comissão Parlamentar Mista de Inquérito – CPMI (BRASIL, 2014), a pesquisa "Mulheres em situação de violência: olhares feministas sobre a Rede de Atendimento" (FERREIRA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2015) e o "Relatório sobre a Situação do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de João Pessoa", da Reamcav ressaltam a necessidade de formação destas/es profissionais:

> Diante dos dados levantados durante a pesquisa, a formação dos profissionais se torna essencial para a melhor resolutividade nos serviços. Nas entrevistas, é possível perceber como a maioria dos serviços pesquisados não tem atuado de forma a respeitar os aspectos peculiares relacionados aos casos de violência. As dificuldades de compreensão das instituições e de seus profissionais acerca da realidade que envolve as mulheres recaem em despreparo para o atendimento. Um dos aspectos que se mostra relevante para essa análise é a idealização que se constrói em torno do rompimento com o ciclo de violência. Essa idealização acarreta em violações de dispositivos da Lei Maria da Penha e acaba por contribuir para a intensificação da violência sofrida pelas mulheres, como é o caso do relato em que uma profissional orienta às mulheres a deixarem tudo e irem embora, mesmo que tivessem que abandonar seu trabalho (FERREIRA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2015, p. 177).

Cabe ressaltar que a Lei Maria da Penha trouxe em seu texto a garantia de assistência judiciária em todos os atos processuais, cíveis ou criminais, e em sede policial e judicial. Essa garantia se dá com a finalidade de evitar a revitimização. Em cada situação de violação de direitos acima relata, as mulheres deveriam estar acompanhadas de

defensoras/es que, representando-as, tem o dever de atuar na sua proteção e no enfrentamento à violência institucional.

Segundo a Constituição Federal do Brasil, em seu art. 134, a Defensoria Pública tem como missão: "a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados". E, neste sentido, é preocupante não só a ausência da assistência judiciária em todos os atos processuais, como a denúncia de violência institucional cometidas por integrantes da Defensoria Pública do Estado da Paraíba.

Durante a pesquisa "Mulheres em situação de violência: olhares feministas sobre a Rede de Atendimento" (FERREIRA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2015), verificou-se que a Defensoria Pública não disponibilizava, à época (2015), uma defensora pública para o atendimento direto às mulheres; estas eram encaminhadas à uma estagiária da instituição que, sozinha, realizava os primeiros atendimentos. A insuficiência de defensoras/es é um problema que a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito – CPMI (BRASIL, 2014) já denunciava. Atualmente a Defensoria Pública do Estado da Paraíba já nomeou novas e novos integrantes e, segundo informações disponibilizadas por defensoras que atuam na rede de atendimento, está consolidando o Núcleo de Atendimento à Mulher Vítima de Violência da Defensoria Pública da Paraíba.

Foram encontrados, na pesquisa para a tese "Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta" (OLIVEIRA, 2018), relatos que ainda apotam para uma deficiência no atendimento da Defensoria Pública, assim como a ausência de assistência judiciária. Segundo as entrevistadas, apenas o agressor tem a assistência jurídica nas ações que correm no juizado especializado e, no que se refere às ações que correm em outras varas, as mulheres alegam que o tratamento

desumanizado e a não confiança nos defensores e defensoras, as levam a pagar, mesmo com grandes dificuldades financeiras, advogados/as particulares.

> Você chegar num canto. Olha, você chegar num canto pra você fazer um procedimento desse. Sim… aí quando foi isso aí, que sumiu tudo, não tinha nada, aí refiz, com um mês eu voltei lá, aí, assim, passou um ano pra acontecer isso, quando eu chego que falta um mês pra audiência, o advogado some, desaparece. Não era mais meu advogado. O advogado de graça. Aí, sumiu. Não tava mais lá, foi transferido não sei pra onde e também não me avisaram nada. Eu cheguei lá e perguntei e disseram, "E quem vai me defender?". Aí, "Não, tem o defensor público. Quando chegou no dia da audiência, que eu achei erradíssimo, porque se era os dois, todos dois tinha que te um defensor, não é? Não tinha, só tinha um pros dois. E o que que fez? Ela tirou ele da sala, levou pra fora, conversou lá com ele, fizeram o acordo, quando voltou… eu não estava… no estado que eu tava, já tava sufocada com isso tudo, sem ter uma pessoa… Eu sabia que era do lado dele, porque ela chamou ele pra fora pra conversar, tirou ele da sala, levou fora, conversou e veio com o acordo pronto. […] Como eu não sabia de nada de juiz, nada disso, eu não sabia de nada disso, coisa juiz, essas coisas e eu não tinha ninguém pra dizer, me orientar em nada, eu fiquei condenada sem saber. É assim, me senti vulnerável, me senti sozinha, me senti nada, sabe como é? Sozinha! Nada! E porque eu acho assim, que a juíza devia pelo menos ter dito alguma coisa" (Elza) (OLIVEIRA, 2018, p. 177).

No projeto "Jornadas Feministas: educação e resistência" (PROBEX 2018), as

mulheres também relataram que não tem um defensor ou uma defensora as acompanhando e que muitas vezes estes são designados na hora das audiências. Mesmo considerando aquelas que alegam terem sido atendidas pela Defensoria Pública do Estado da Paraíba, é preciso ressaltar que as queixas são inúmeras e que estas não se sentem satisfeitas com a representação. As mulheres relatam casos de perda de documentos, casos em que o defensor ou defensora não as escutam e, ainda, casos em que estes e estas realizam acordos judiciais com os agressores, em varas não especializadas, sem a concordância ou opinião das mulheres.

A revitimização, portanto, mostra-se como consequencia direta do descumprimento das determinações da Lei Maria da Penha. Profissionais capacitados e sensíveis às condições peculiares que envolvem as mulheres em situação de violência doméstica e familiar, são peças fundamentais para um correto e justo funcionamento do Sistema de Justiça. E no que se refere ao direito que as mulheres tem de serem assistidas por uma defesa técnica de qualidade, a assistência judiciária torna-se impresncindível para o combate a violência institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais de três décadas, as mulheres lutaram por uma legislação que obrigasse o Estado não só a proteger as mulheres em situação de violência doméstica e familiar, mas a previnir esse tipo de violência. A Lei Maria da Penha surge, portanto, como um marco para a política pública de proteção às mulheres e é fruto da crítica feminista ao Direito. O contexto de surgimento da lei, mostra como esta se coloca como um "outro tipo de Direito" – um direito feminista -, determinando ao Sistema de Justiça a atuar não mais como um espaço de opressão para as mulheres.

O Sistema de Justiça, a partir da abordagem integral, da consideração das condições peculiares em que vivem as mulheres em situação de violência doméstica e familiar e do dever de se articular com outras instituições, é colocado como lugar central não só para o combate à violência por meio do viés punitivo, mas através da prevenção e da assistência às mulheres. Em um país em que o Estado ainda é um dos maiores violadores de Direitos Humanos, essa nova concepção sobre o papel da Justiça se coloca como inovadora.

Todavia, percebe-se que, desde sua aprovação, a lei tem enfrentado resistências. Ao aplicá-la as instituições ainda se recusam a atuar em uma perspectiva não ortodoxa e ainda insistem em agir de forma patriarcal e violenta, causando mais sofrimento às mulheres. Vivemos em um dos países em que se mais matam mulheres no mundo, estamos no quinto lugar do ranking, segundo o Mapa da Violência de 2015, organizado pela Faculdade Latino- Americana de Ciências Sociais (FLACSO), e a Paraíba está no ranking dos Estados em que mais morrem mulheres no Brasil por feminicídio (WAISELFISZ, 2015).

De tudo o que foi exposto pelo presente artigo, é possível concluir que o sistema de justiça do Estado da Paraíba não só tem deixado de atender os direitos das mulheres em situação de violência como tem sido um dos reprodutores de violência e de violação dos direitos humanos contra elas. A exposição das denúncias busca chamar atenção para que as mudanças sejam possíveis.

REFERÊNCIAS

BELLOQUE, J. G. Da assitência jurídica – artigos 27 e 28. In: CAMPOS, C. H. (org.). **Lei**

Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2011.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI da Mulher)**. Disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=130748&tp=1. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Violência Doméstica e Familiar contra a mulher:** pesquisa de opinião pública nacional. Disponível em www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica. Acesso em: 17 ago. 2015.

CAMPOS, Carmen. Hein.; CARVALHO, Salo. Violência Doméstica e juizados especiais criminais: análise a partir do feminismo e do garantismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.2, n. 14, p.409-422, mai./ago., 2006.

CERQUEIRA, D.; MATOS, M. V. M.; MARTINS, A. P. A.; PINTO JUNIOR, J. **Avaliando a efetividade da lei Maria da Penha.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, março, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2048.pdf. Acesso em: 20 mai. 2016.

CONSULTOR JURÍDICO. **Perigo Direcionado: Agredir a mulher sem ameaçar filhos não tira direito à guarda compartilhada.** Disponível em: https://www.conjur.com.br/2017-mar- 24/agredir-mulher-nao-tira-direito-guarda-compartilhada-filhos? utm_source=dlvr.it&utm_medium=facebook. Acesso em: 27 set. 2019.

FERREIRA, A. M. P.; BARBOSA, L. C;. OLIVEIRA, T. G. (Orgs.). **Mulheres em situação de violência:** olhares feministas sobre a Rede de Atendimento. João Pessoa: Ideia editora, 2015.

INSTITUTO Avon/Ipsos. **Percepções sobre a violência doméstica contra a mulher no Brasil**. 2º Estudo. 2011.

OBSERVE - Observatório para Implementação da Lei Maria da Penha. **Relatório Preliminar de Pesquisa do Observatório**. Disponível em: http://www.observe.ufba.br/_ARQ/relatoriofinal.pdf. Acesso em: 10 dez. 2013.

OBSERVE – Observatório pela aplicação da Lei Maria da Penha. Construção e implementação do Observatório da Lei 11.340/2006 – **Lei Maria da Penha, Relatório Final**. Salvador, 2009**.**

OLIVEIRA, Tatyane Guimarães. **Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus! Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta.** Tese (Doutorado – Programa de pós-graduação em estudos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FFCH, Universidade federal da Bahia, Salvador, 2018.

PASINATO, W. **Relatório Final: Condições para aplicação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) nas Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMS) e nos Juizados de Violência Doméstica e Familiar nas capitais e no Distrito Federal**, 2010.

PASINATO, W. Estudo de Caso. **Juizados Especiais de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e a Rede de Serviços para Atendimento de Mulheres em Situação de Violência em Cuiabá, Mato Grosso**. Relatório Final. Observe – Observatório Lei Maria da Penha, 2009. Disponível em: http://www.observe.ufba.br/_ARQ/estudodecaso.pdf. Acesso em: 22 abr. 2014.

PIMENTEL, S.; PANDJIARJIAN, V.; BELLOQUE, J. "Legítima defesa da honra": ilegítima impunidade dos assassinos: um estudo crítico da legislação e jurisprudência da América Latina. In: CORRÊA, M.; SOUZA, É. R. (Org.). **Vida em família: uma perspectiva comparativa sobre "crimes de honra"**. Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2006. p.65-134. [Coleção Encontros].

REAMCAV – Rede Estadual de Atenção às Mulheres, Crianças e Adolescentes em Situação de Violência. Relatório sobre a Situação do Juizado Especializado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de João Pessoa, 2015**.**

RELATÓRIO Preliminar de Pesquisa. Monitoramento da Lei Maria da Penha. Projeto: construção e implementação do Observatório da Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha. Relatório Final. **Observe – Observatório pela aplicação da Lei Maria da Penh**a. Salvador, 2009**.**

SARDENBERG, Cecília. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (Orgs.). **Ensino e Gênero:** Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-*cadernos ces*,** Coimbra, n.18, 2012.

SILVA, S. M. O Direito na Perspectiva Feminista: Pensando o ensino e a prática jurídica a partir do desafio da transversalização de gênero no Direito. Trabalho apresentado no **XXI ERED/ERAJU Encontro Regional de Estudantes de Direito e Encontro Regional de Assessoria Jurídica Universitária**. Crato-CE, 2008. Disponível em: http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD1_files/Salete_Maria_SILVA_1.pdf. Acesso em: 14 set. 2016.

TEIXEIRA, A. B.; RIBEIRO, M. S. S. Legítima defesa da honra: argumentação ainda válida nos julgamentos dos casos dos crimes conjungais em Natal 1999-2005. In: DEBERT, G. G.; GREGORI, M. F.; OLIVEIRA, M. B. O. (Org.). **Gênero, família, e gerações: juizado especial criminal e tribunal do júri**. Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2008. p.143-176. [Coleção Encontros].

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

HOLANDA, Caroline Sátiro de; OLIVEIRA, Tatyane Guimarães, et al. Projeto de extensão **"Jornadas Feministas: educação e resistência**". Relatório Final. Universidade Federal da Paraíba, 2018

VIANA, Natasha Maria Soares. **Aplicabilidade da lei de guarda compartilhada em casos de violência doméstica, segundo a Lei Maria da Penha.** Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Direito), Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14781/1/2016_NatashaMariaSoaresViana_tcc.pdf . Acesso em: 27 set. 2019.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015 – homicídio de mulheres no Brasil**. Flacso, 2015.

TECENDO REFLEXÕES SOCIOFILOSÓFICAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO CURSO PRÉ- UNIVERSITÁRIO PET/CONEXÕES DE SABERES

Suelídia Maria Calaça
Wellington F. de Melo da Silva
Uliana Gomes da Silva

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Percebemos os jovens e adultos de origem popular como sujeitos de direitos que buscam superar as dificuldades pelo direito à educação, através do enfrentamento cotidiano da negação deste. Por não haver uma Educação em Direitos Humanos de forma consolidada nos currículos escolares, uma parcela da população brasileira, alijada das benecias produzidas pela sociedade capitalista, busca acionar seus direitos a partir de uma individualidade própria, procurando alternativas que se apresentam para a superação destas dificuldades. O Curso Pré-Universitário PET/Conexões de Saberes se apresenta como uma destas alernativas e objetiva contribuir com o acesso de jovens e adultos de origem popular ao ensino superior, mas vai além disto, à medida que manipula o saber de várias ciências, entre eles, o ensino das Humanidades.

Antes mesmo de iniciarmos uma reflexão acerca do ensino de ciências humanas, faz-se imprescindível desenvolver, primeiramente, o seguinte questionamento: quais elementos devemos ter em mente ao estudarmos esse domínio do conhecimento humano? Há muito sabemos que as ciências humanas exigem à tarefa de apreensão e reflexão dos seus conteúdos um grau considerável de abstração, mas também de rigor intelectual e metodológico, cujo fim está diretamente ligado com a tomada por parte da consciência dos fenômenos que a constituem. Assim, os fatos e acontecimentos da ordem da esfera social, histórica e cultural, o conjunto de signos que compõem a dimensão da linguagem são, em geral, indissociáveis do sujeito que investiga nessa área do saber humano (DILTHEY, 1989). O debate epistemológico nesse campo teórico suscita, sem dúvida, uma boa capacidade de compreensão e interpretação da realidade como um todo, porém a necessidade de disciplina e rigidez em tal investigação, congênere aos fins pretendidos com a difusão dos seus objetos cognitivos, torna-se, além de uma marca distintiva, uma sofisticação que impõe desafios. Em especial, quando comparados com a linguagem cotidiana, os discursos e conceitos filosóficos, antropológicos, políticos e sociológicos são vistos, em sua maior parte, como elementos de natureza incomunicável. No entanto, o que subsiste àqueles que se lançam para tornar tais conteúdos compreensíveis? Especificamente, qual é a caráter da tarefa que compete ao professor responsável por ministrar esses sistemas explicativos codificados?

Ademais, se se tomar como paradigma para nossa discussão os impasses verificados na relação cognoscível-cognoscente, decerto que vislumbramos um lugar obscuro, assolado por numerosas adversidades. Todavia, não sendo esse nosso tema precípuo, deve-se atentar, por outro lado, para a finalidade e os efeitos oriundos de uma prática pedagógica cujo interesse elementar não seja, eventualmente, o aprendizado instrumental de um dado conteúdo ou conceito. Em outras palavras, que não se admita como propósito primeiro a aprendizagem em seu caráter exclusivamente técnico-científico. Por isso, devemos, anterior ao exame acerca das dificuldades inerentes às matérias a serem lecionadas, observar a perpectiva do docente na ocasião, isto é, por

exemplo, inquirindo desta maneira: o que ele espera do seu público alvo e quem serão os indivíduos incumbidos da tarefa de assimilar tais conhecimentos?

Inicialmente, é necessário verificar, defronte a natureza do dado conceitual, as implicações desse artefato na vida daqueles expostos à tais enunciados, ou seja, pensar, por exemplo, qual seria a relevância deste o daquele tópico ministrado para a realidade própria de cada aluno, sendo ele o ponto de partida da investigação (FREIRE, 1987). Cabe-se apontar, mormente, em linhas gerais, sobretudo no que diz respeito à Sociologia e a filosofia, o que efetivamente essas disciplinas possibilitam à realidade do sujeito cognoscente quanto ao processo de aprendizagem das duas disciplinas e, do mesmo modo, o que se espera que essas possam oferecer em acordo com as competências curriculares fixadas pelas agências de ensino.

Aliás, aqui, interessa-nos refletir sobre essa temática tomando por base a experiência do ensino de filosofia e Sociologia no "curso pré-universitário para jovens e adultos de origem popular PET/Conexões de Saberes", observando os resultados alcançados nas duas disciplinas no decurso do ano de 2018. Para tanto, inicialmente, a exposição dividir-se-á em: a) realizar uma apresentação das disciplinas, destacando aspectos de teor histórico-pedagógicos e, também, analisando as atuais demandas do ensino básico; b) levantamento curricular com base na legislação de ensino de cada componente, discutindo, de modo sucinto, sua relevância e transversalidade. Em segundo lugar, dá-se enfoque aos tópicos especiais de cada disciplina: a) reflexão acerca de questões didáticas e metodológicas relativas às duas matérias; b) exposição descritiva sobre os resultados alcançados nas disciplinas no curso pré-universitário. Por fim, pretende-se: a) relatar de forma concisa as ações realizadas no decurso do ano de 2018; b) comentar criticamente a situação a atual situação das disciplinas no que concerne às principais pautas e políticas públicas relativas à educação.

Enfim, espera-se com isso poder reunir experiências significativas do ponto de vista conceitual e prático, para fins de contribuir com o desenvolvimento da *educação popular* no país e, ao mesmo tempo, viabilizar, do ponto de vista metodológico, ações pedagógicas inclusivas que atendam às demandas da sociedade brasileira em seus setores mais debilitados no que se refere à oferta e garantia da educação.

1.1 O ensino de Filosofia: considerações históricas e os impasses da Educação Nacional

Como é sabido, a filosofia, historicamente, propõe-se refletir sobre questões tidas como fundamentais à humanidade, abarcando desde temas atinentes ao mundo social, à vida pública, à política, à existência humana, alcançando, também, problemas de natureza cósmica, física, refletindo, a saber, dentre inúmeras questões, acerca daquelas ligadas às ciências exatas e da natureza. Um exemplo clássico dessa pluralidade dos assuntos trabalhados em Filosofia se encontra já nos dos diálogos de Platão (427-347 a.C.), onde através das discussões engendradas pela personagem Sócrates, vemos o filósofo trabalhar desde o conceito de número, incluindo outros tópicos matemáticos, até a elaboração de leis para melhor organização da *pólis*, a construção de um modelo ideal de Estado e as virtudes indispensáveis ao bem-viver.

Ademais, diante do exposto, é evidente que o pensamento filosófico possa ser articulado com as demandas disciplinares do ensino básico e, inclusive, a interdisciplinaridade é uma das possíveis justificativas para a sua inclusão e oferta nos currículos escolares (GALLO, 2010, p. 159). Imagina-se, portanto, que tal disciplina, além de proporcionar uma bagagem conceitual considerável, deva servir como propedêutica

para outras áreas do saber, contribuindo para uma apreciação global e significativa das outras matérias por parte dos alunos (GALLO, 2010, p. 160). Do mesmo modo, a filosofia é vinculada ao exercício notadamente crítico que os problemas filosóficos requerem, desempenhando um papel importante na formação crítica, política e cidadã dos jovens do ensino básico, finalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Como prova disso, dentre as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018) no tocante à filosofia, destaca-se a *Competência Específica 5*: "Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos." (BRASIL, 2018, p. 577) e a *Competência Específica 6*: "Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade." (BRASIL, 2018, p. 578). Consequentemente, por intermédio desses objetivos, pressupõe-se que os discentes do ensino básico sejam capazes de refletir e discutir acerca dos fatos históricos, sociais e culturais, partindo sempre de uma visão ampla, assegurando, dialogicamente, que se analise os prós e os contras de uma determinada pauta pública e se proponha soluções racionais para esses problemas, com respeito aos Direitos Humanos. E, notadamente, que os saberes filosóficos estudados no âmbito da escolarização contribuam para a educação democrática, com vistas à formação ética e política dos jovens participantes do ensino fundamental e médio.

No entanto, é necessário ressaltar que, apesar de tais justificações serem cardeais, não decorre necessariamente que a filosofia deva ser observada, no que concerne à educação, unicamente enquanto a serviço dos interesses supracitados, por exemplo, a formação política e cidadã ou instrumento de intersecção entre os outros campos disciplinares. Desde muito, tem-se verificado que as agências de ensino, sobretudo o Ministério da Educação (MEC) em seus planos curriculares, designam à filosofia papeis secundários na formação escolar. E disso resulta um processo de diluição gradativa da importância curricular da disciplina, subsumindo sua autonomia conceitual e a natureza própria de sua investigação. A título de síntese, observemos um texto publicado em 2018 pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) que versa sobre a questão:

> A despeito das versões anteriores da BNCC, a disciplina Filosofia foi convertida a um capítulo da Ética e Filosofia Política, algo semelhante ao que versava a LBD aprovada em 1996. Isso representa um retrocesso histórico, ocasionando na prática a redução das possibilidades de se trabalhar conteúdos filosóficos nos atuais termos da BNCC/EM. O aluno fica distante de debates centrais na formação filosófica mais ampla presente no debate epistemológico, estético, metafísico e mesmo lógico. Sobre a ausência da lógica, em particular, a BNCC/EM chega a ser contrária aos seus próprios fundamentos. Afinal, o documento ignora sua própria consideração de um jovem que investiga, lança hipóteses, argumenta, segue a "dúvida sistemática", identifica ambiguidades e contradições etc. Todas essas ações contempladas pelo exercício lógico-filosófico desaparecem nos atributos das competências e habilidades da área de humanidades (CARNEIRO; LINDBERG, 2018, p. 4-5).

Mediante tais apontamentos, deve-se recordar, porquanto, que a Filosofia não é serva, sendo justamente esse o elemento que a delineia desde seu nascimento no Ocidente do século VI a.C. A constar, é inegável o fato de que essa possa contribuir para o alcance dos objetivos citados acima, contudo, o que não se deve admitir é a sua relativa exclusão como disciplina fundamental ao pleno desenvolvimento humano e intelectual dos educandos, tal como as bases nacionais curriculares a põe: sempre na tarefa de auxiliar os demais componentes curriculares, nunca como um saber relevante do ponto de vista da formação científica e prática do indivíduo como um todo.

Em suma, a Filosofia, ora se debruçando sobre as condições de possibilidade da produção, aprendizado, síntese e comunicação do conhecimento humano — com a lógica, a teoria do conhecimento e a filosofia da linguagem —, ora inquirindo acerca de temáticas e conceitos relacionados com a ordem da *pólis* (ex. o que são ações justas?), deve possuir um lugar particular no processo de ensino-aprendizagem. Pois, afinal, nas palavras de Chauí:

> A Filosofia não é ciência: é uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas. Não é arte: é uma interpretação crítica dos conteúdos, das formas, das significações das obras de arte e do trabalho artístico. Não é Sociologia nem psicologia, mas a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos da Sociologia e da psicologia. Não é política, mas interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas do poder. Não é história, mas interpretação do sentido dos acontecimentos enquanto inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo. Conhecimento do conhecimento e da ação humanos, conhecimento da transformação temporal dos princípios do saber e do agir, conhecimento da mudança das formas do real ou dos seres, a Filosofia sabe que está na História e que possui uma história (2000, p. 16).

Todavia, mesmo assim, constantemente sua legitimidade curricular é desafiada, sobretudo no Brasil. Sem dúvida, em nosso país, essa é uma questão que suscita vários debates, pois, ao nos ocuparmos com a história da educação nacional, é possível detectar o problema da desvalorização e constante tentativa de neutralização da disciplina por meio de acontecimentos concretos. De acordo com os registros oficiais, no país, o ensino de Filosofia data desde o século XVI, passando por três momentos específicos: o período colonial (séc. XVI — XVIII), o período imperial (séc. XIX) e o período republicano (séc. XX) (PINHO, 2014). Contudo, ela só ganha obrigatoriedade nos currículos do ensino básico em 2008, por meio da lei n. 11. 684, que fora impressa nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Entrementes, era inquestionável que as matérias filosóficas fossem essenciais para o desenvolvimento de uma nação constituída sob valores democráticos e, tendo em vista tal prerrogativa, os saberes filosóficos seriam indispensáveis à educação política do povo brasileiro.

Entretanto, faz-se importante ressaltar que, embora já nos períodos anteriores à sua oficialização a filosofia fosse ensinada no país, muitas foram as dificuldades enfrentadas no decurso do tempo. A exemplo disso, temos que a filosofia fora completamente erradicada dos currículos em 1971, haja vista a perpectiva do governo militar, que considerava que a Filosofia tratava de pseudo-problemas, enquanto se fazia necessário para esses, imbuídos em interesses tecnocratas, conhecimentos que

viabilizassem a produção material e o progresso técnico. Em síntese, observemos o que nos diz Farias Brito:

> Creio que em nenhum país de cultura se chegou a tanto. Mas em muitos outros pontos do mundo civilizado o combate foi também decisivo e por toda parte, com mais ou menos intensidade, ainda hoje se faz sentir a repercussão do grito de – guerra à filosofia! – grito que não foi pronunciado, mas se deixa perceber como um rugido surdo da consciência, em revolta contra si mesma, por compenetrar-se de sua impotência, aliás, tão tarde, e depois de tantas lutas estéreis, cônscia de que a nada se reduzem, afinal, o seu esforço e o seu trabalho seculares. A guerra, aliás, não é feita pelo ataque direto, mas, antes, pela conspiração do silêncio, pelo desprezo e pela indiferença, cogitando-se de cousas menos altas, porém, mais positivas, empregando-se, na obra da inteligência, outros métodos e outra orientação, e adotando-se, como estando fora de questão, em qualquer trabalho de ordem mental, o pressuposto da nulidade das cogitações filosóficas (2006, p. 64).

Certamente, ainda hoje, o panorama político e o contexto histórico atual não nos deixam menos preocupados quanto à continuação da disciplina e de sua obrigatoriedade no sistema de ensino nacional, apesar de ter sido incluída da Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2018. Porque, tristemente, os interesses subjacentes à política econômica nacional e, também, aos direcionamentos e deliberações políticas no tocante à educação no país são, no mínimo, dissonantes e capciosos. Afinal, poderíamos enumerar alguns fatos já noticiados que legitimariam essa afirmação, porém, em razão do curto espaço que dispomos, optamos por suspender a discussão por momento.

1.2 O ensino de Filosofia: perspectivas pedagógicas e a experiência da Educação Popular

Seguindo o prospecto de reflexões proposto para este artigo, agora, prestemos nossos olhares nas interrogações filosóficas atinentes ao seu ensino, ou seja, seus direcionamentos didáticos e desenvolvimentos metodológicos. A propósito, caminhamos nessa direção a fim propiciar um diálogo consistente acerca das especificidades do campo disciplinar em questão, sendo necessário, é claro, realizarmos muitos recortes pontuais no decorrer da exposição. Aliás, adiantamos que tais apontamentos não estarão unicamente preocupados em fornecer um parecer técnico sobre o *ensino de filosofia*, mas, como destacado de início, pretendemos trabalhar com os assim chamados elementos pedagógicos visando intermediar as reflexões sobre a *prática de ensino de filosofia* com a experiência do exercício da mesma no "curso pré-universitário para jovens e adultos de origem popular" (iniciativa vinculada ao programa PET/Conexões de Saberes) no ano de 2018.

Primeiramente, é importante destacar que, tendo em vista nosso público alvo, ou seja, as pessoas a que são destinadas às vagas relativas ao curso pré-vestibular oferecido pelo projeto PET/Conexões de Saberes, seguiu-se um planejamento de curso que comtemplasse não somente objetivos de natureza científica relacionados à disciplina. A exemplo disso, buscou-se delimitar na parte de objetivos gerais do plano de curso os seguintes propósitos:

> Propiciar aos alunos algumas **ferramentas teóricas e conceituais** pertinentes à Filosofia, com vistas à **compreensão** e **uso** desse instrumental na resolução das **questões** do ENEM. Para além desse viés pragmático, almejamos **instigar** nos alunos reflexões, a partir do contato com o pensamento crítico/abstrato, acerca das atuais pautas públicas, tendo em vista estimular à intersecção dos alunos - de modo **consciente** - no processo das transformações políticas/ideológicas, ética, moral e históricas, com base em ferramentas teóricas e discursivas proporcionadas pela **problematização** desses temas através de leituras e debates em uma perspectiva filosófica. (PLANO DE CURSO FILOSOFIA, 2018).

Diferenciando-se de abordagens genéricas e pouco acessíveis, em primeiro lugar, desejou-se orientar os educandos sobre as especificidades do campo disciplinar, ressaltando as principais dificuldades no tocante à compreensão e interpretação dos conteúdos filosóficos. Inclusive, com a finalidade de superar muitas desses entraves, pois muitos deles são inerentes ao próprio componente curricular, procurou-se trabalhar com alguns recursos didáticos, visando um melhor desempenho dos discentes. Um dos recursos utilizados foram os intitulados *esquemas didáticos*, contendo sínteses das matérias ministradas em acordo com o conteúdo programático, glossários filosóficos e resumos biográficos dos autores estudados. Outra ferramenta utilizada foi a reprodução de materiais audiovisuais: filmes, documentários e entrevistas filosóficas, objetivando instigar reflexões penetrantes e amplas acerca dos temas trabalhados em sala.

Para além do nível pragmático, intentou-se viabilizar um espaço aberto para diálogos, visando o protagonismo dos estudantes, em especial, através do compartilhamento de experiências com o grupo. Sempre que possível, instigou-se a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem, por considerar de suma importância a inter-relação docente-discente (ensino dialógico) na composição de uma educação democrática e para uma melhor apropriação dos saberes. Tal direcionamento didático, baseou-se no que propõe Lídia Maria Rodrigues, quando articula o ensino de Filosofia da seguinte maneira:

> Nesta perspectiva, trata-se de adotar uma conduta pedagógica que, simultaneamente ao ensino de conteúdos filosóficos, desenvolva as capacidades necessárias ao exercício da reflexão filosófica. Tal conduta traz implícita uma postura política que procura investir numa democratização do saber que vá além da mera expansão quantitativa, de modo a produzir um ensino de qualidade para todos, na medida do possível e com todas as dificuldades e riscos que esse projeto comporta. Em suma, o objetivo central é tornar o ensino de filosofia significativo, mesmo na escola educacionalmente deteriorada (2015, p. 2).

Assim, primeiramente, as aulas foram planejadas a fim de alcançar bons resultados do ponto de vista conceitual, e também do ponto de vista sócio-cultural, assumindo como encargo uma aproximação gradativa entre os jovens e adultos participantes do cursinho pré-vestibular e o universo de discurso filosófico. Na mesma direção, paralelamente, em alguns momentos, utilizou-se como suporte metodológico o que propõe Sílvio Gallo: a aula de Filosofia como *oficina de conceitos*. De modo geral, tal abordagem caracteriza-se por quatro momentos didáticos: *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação*, desviando-se claramente das abordagens históricas tradicionais (2010, p. 163).

No decurso do ano de 2018, a aplicação de tal programa didático-pedagógico otimizara os recursos em sala (tempo, espaço e material didático), e ainda assim apresentou-se bastante producente. Afinal, uma vez que o principal objeto da investigação filosófica é o texto filosófico, percebera-se que, nessas ocasiões, ele assumiu posição de destaque nas aulas, garantindo que o exercício lógico-filosófico fosse realizado sempre com vistas a inserir os discentes nas reflexões temáticas propostas pelos próprios autores. Desse modo, viabilizando um bom desempenho quanto à aprendizagem teórica, mas também preservando muitos itens que são essenciais para o exercício de formação filosófica especializada, como por exemplo, a utilização de recursos *hermenêuticos,* com o propósito de fazer compreender mais acuradamente determinado conceito ou questão filosófica.

Portanto, defronte aos elementos comunicados, sabemos que planejar é algo indesviável da obtenção de resultados, sejam eles relativos aos conteúdos, sejam relacionados com a formação escolar de modo geral. Ademais, não é diferente quando se trata de filosofia, pelo contrário, vimos que se faz ainda mais necessário contar com boas estratégias pedagógicas e didáticas para que seja possível obter resultados satisfatórios na disciplina (FALABRETTI; OLIVEIRA, 2012).

Com efeito, nas linhas que seguem, trataremos de expor alguns tópicos relacionados com a avaliação e o desempenho na matéria de filosofia no curso pré-universitário, focalizando aspectos como: nível de sensibilização, participação e desenvolvimento teórico-discursivo dos discentes.

1. 3 O ensino de Filosofia: avaliação de resultados e considerações finais

Como último tópico relacionado ao ensino de Filosofia neste artigo, reunimos alguns dados empíricos coletados no decorrer do ano de 2018 que dizem respeito aos resultados alcançados na disciplina concernentes à experiência no curso pré-universitário.

De início, é importante dizer que, no geral, a experiência foi bastante produtiva, contando com uma boa recepção por parte dos discentes, apesar da maior parte dos alunos não ter a oportunidade de estudar a disciplina em sua formação básica. Isto se explica pelo fato de que a maioria dos participantes do "cursinho" concluíram o ensino médio antes de 2008, período em que a Filosofia não se apresentava como disciplina escolar inserida nos currículos, gerando a falta de contato com a matéria até então. Entretanto, o que à primeira vista poderia parecer um grande obstáculo, mostrou-se como um ponto positivo, porque, em sua maioria, os alunos pareciam muito entusiasmados com a nova experiência. Certamente, bem como dito anteriormente, sem um bom planejamento isso poderia ter arrefecido em algumas aulas e resultado numa rejeição imediata. Contudo, assim como veremos, em consonância com as observações realizadas, não foi o que de fato se sucedeu.

Sabemos que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é aplicado anualmente, em datas próximas ao fim do mês de outubro. Assim, sob a observância do calendário do exame, quando estávamos próximos ao mês de novembro, o cursinho organizou uma série de "aulões", com o objetivo de testar as habilidades requeridas para o Exame. No dia da aplicação das questões *teste* referentes à disciplina de Filosofia, percebeu-se que boa parte dos alunos recordavam do que haviam estudado no decorrer do ano e, no momento de verificação do gabarito dos exercícios, a maioria dos que estavam presentes acertaram um número satisfatório de questões. Por exemplo, das 5 questões aplicadas, a maioria acertou 4 e a minoria acertou 3, corroborando um bom desempenho no simulado.

Além disso, também foi percebido que, embora alguns ainda se sentissem pouco confiantes para a realização da prova, o nível de aprendizado na disciplina mostrou-se positivo, tendo em vista as participações nas aulas, por sinal, muito produtivas. Com o passar dos meses, verificou-se que muitos já dominavam termos técnicos do léxico filosófico e alguns até chegaram a problematizar conceitos vistos em sala, sempre numa perspectiva de acrescer os conhecimentos já obtidos. No fim do período de aulas, o grau de interesse por temas como: *violência*, *trabalho*, *tecnologia*, *educação* e *direitos políticos e sociais* foi destaque, pois muitos acreditavam ser esses temas potenciais para a elaboração do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo ENEM (2018). Por fim, apesar de muitas dificuldades materiais (tempo, material didático e entre outros recursos), contamos com um desempenho favorável, e isso deve-se principalmente ao esforço e a coragem de todos os jovens e adultos participantes do cursinho no ano de 2018, juntamente com a coordenação do projeto e seu corpo docente.

Em conclusão, poder contribuir para a formação intelectual e crítica de jovens e adultos na sociedade brasileira é ampliar os horizontes da educação nacional. Pois, como se sabe, há muito o direito que garante uma educação de qualidade a todos é negligenciado em nosso país e, em razão das precariedades do sistema educacional vigente, principalmente aqueles que mais necessitam se integralizar ao tecido social e ao mundo do trabalho (LDB, 1996), acabam não tendo acesso às condições mínimas para isso. Significando dizer que as pessoas de origem popular sofrem cotidianamente as consequências de uma sociedade injusta e desigual.

Em suma, caminhar para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde as injustiças sociais venham sendo, gradativamente, diminuídas é o nosso propósito maior. Ora, através dessa ação solidária, e ao mesmo tempo corajosa, a educação revelou-se como um forte instrumento de transformação da realidade. Afinal, nas palavras de Freire: "Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educatico-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo." (1996, p. 38). Portanto, estamos certo de que a educação tem potencial para o melhorar mundo, mas isso não se dá sem luta, compromisso e resistência de todos. A todos os docentes, nós não esmoreceremos!

2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA

A Sociologia nasceu na primeira metade do século XIX em meio à crise gerada pela Revolução Industrial (1760) e pela Revolução Francesa (1789). Esses períodos foram marcados por uma nova forma de enxergar o mundo através das lentes do capitalismo, e por transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Segundo Musse (2012),

> A Sociologia nasce, portanto, como uma reflexão acerca dos contornos da nova configuração histórica – daí sua preocupação permanente em distinguir e contrapor a sociedade moderna às sociedades tradicionais. E num ambiente marcado pela competição entre as visões de mundo do conservadorismo, do liberalismo e do socialismo – daí seu esforço constante para se distinguir dessas correntes, apresentando-se como uma alternativa, científica ou mesmo crítica, em relação a tais modelos explicativos (p. 12).

Percebemos então que o surgimento da Sociologia é marcado por transformações na sociedade, e se desenvolve refletindo sobre este aspecto social. As reflexões que se constroem em torno dessas mudanças são reflexões críticas que buscam o viés cientifico.

Atualmente, na nossa sociedade capitalista, a Sociologia é usada nos mais diversos campos, por exemplo, nas campanhas publicitárias e políticas, no mundo do consumo, nas construções de prédios, dentre outros. É a Sociologia enquanto ciência que busca refletir as ações dos indivíduos. E na busca por essas reflexões, é preciso levar em consideração o contexto em que os indivíduos estão inseridos, suas crenças, tradições, bem como seus interesses.

Essa ciência se depara, nos dias atuais, com diversos desafios em uma sociedade capitalista marcada pela divisão de classe e pela exclusão dos menos favorecidos. Para o indivíduo sobreviver neste contexto passa por uma restruturação no seu modo de vida, seja na área econômica, social, política ou cultural. E a Sociologia vai se desenvolvendo em busca da compreensão de como os indivíduos se organizam frente a essas novas configurações. Segundo Costa (2005, p. 23), "a ciência da sociedade ganha nova importância e se confronta com novos desafios" em meio a mudanças no contexto da sociedade capitalista.

Não são novidade para nós professores de Sociologia, as seguintes perguntas: O que é Sociologia? Qual a sua utilidade? Por que eu tenho que estudar Sociologia? E foi estas as primeiras quesstões feitas nas nas primeiras aulas do cursinho. Poderíamos levantar algumas hipóteses sobre o porquê dessas perguntas. Dentre tais hipóteses podemos destacar o processo histórico da disciplina de Sociologia no contexto das reformas da educação no nosso País. Observando essa história, temos os seguintes momentos: institucionalização (1891-1941); momento de retirada/ausência (1941-1981), momento de reinserção (1981- aos dias atuais).

Destacamos também que o fato de vivermos em uma sociedade em que a tecnologia e as informações exigem que os sujeitos acompanhem e se adéquem muito rapidamente às mudanças, faz com que eles busquem uma utilidade prática para os conhecimentos que vão adquirindo. Segundo Oliveira; Costa (2016), atualmente o mundo está sendo automatizado, computadorizado, com crises de empregos – esses fatores obrigam os indivíduos a buscarem conhecimentos práticos que deem agilidade, auxiliando de forma rápida o seu modo de "ganhar a vida".

É neste contexto de entrada, saída e volta da Sociologia para o Ensino Médio, e nas mudanças constantes da nossa sociedade, que a Sociologia vai construindo seu campo de conheciemnto para ser vista e compreendida pelos educandos.

No tocante à pergunta "O que é Sociologia?", é um questioamento complexo e de difícil resposta e nos leva a refletir sobre o mergulhar no exercício de ministrar aulas sobre Sociologia. Sabe-se que é exigido que os professores saibam responder questões como estas, de forma clara e compreensiva. Poderíamos utilizar uma explicação dada por Krawczyk (2009), para definimos a Sociologia, sabendo que é apenas uma das múltiplas definições da ciência que nasce com as transformações da sociedade no século XVIII.

> A Sociologia, tendo como objeto de estudo o conhecimento do mundo social, das relações sociais, e como propósito compreender como a sociedade age e se perpetua, suas possibilidades e reprodução e/ou transformações, incorpora necessariamente o estudo das práticas sociais produzidas por relações historicamente determinadas (p.24).

Tecer reflexões sobre a atuação da Sociologia em um cursinho voltado para jovens e adultos de origem popular é um exercício memorável, que nos conduz a uma reflexão sobre o papel desta ciência. A atuação enquanto mulher, negra, de origem popular, como professora de Sociologia coloca-nos em uma situação privilegiada para compreender os

conflitos sociais de em um mundo capitalista. É preciso pensar sobre o processo de inserção dos jovens e adultos de origem popular na Universidade. Percebemos o cursinho como um espaço de preparação para a Prova do ENEM, assim como um espaço político que leva aos envolvidos uma compreensão do contexto social e político. São trabalhadas junto a esse público, suas experiências, buscando respeitar a subjetivada de cada um.

2.1 O ensino de Sociologia: O PET/Conexões de Saberes, as estratégias e metodologias de ensino

Pensar sociologicamente sobre a experiência de ministrar aulas no Curso do PET/Conexões de Saberes é uma forma de dialogar com o ensino e a realidade do público que busca este curso. Inicialmente, esta experiência se mostrou desafiadora, pois nos vemos diante de pessoas que vêm da mesma realidade social, buscando a possibilidade de acessar a universidade, como outrora fizemos. Esta constatação levou a refletir sobre como tornar a Sociologia interessante aos olhos e ouvidos deste público, como convidá-los a pensar sociologicamente sobre os acontecimentos de nossa sociedade, em conjunto com os conteúdos exigidos pelo ENEM.

A cada aula, um desafio novo surgia, principalmente, o de nos fazer entender. É necessário compreender que existe o senso comum, e há uma necessidade de se buscar ver a sociedade pela lupa da Sociologia, pois esse movimento torna-se necessário para que se consiga compreender os contextos sociais e os conteúdos voltados para o ENEM. Tarefa complexa, mas necessária, pois é preciso que se aprenda a desenvolver debates à luz daquela ciência em um contexto cheio de tensões e conflitos. Buscamos sempre enfatizar que a busca por conhecimento não se dá ao decorar conteúdos, mas ao compreendê-los e refletir sobre eles. Insistimos no desafio de que conhecimento não se dá de forma isolada, neutra e descontextualizada.

Percebemos o Curso como um instrumento necessário, pois em uma sociedade excludente e marcada pela diferença de classes, é preciso criar mecanismos de resistência. O cursinho do PET/Conexões de Saberes surge como oportunidade para jovens e adultos que pertencem à parcela da sociedade não elitizada, que não consegue acessar o ensino superior não pela falta de capacidade, mas por lhes faltar oportunidade de acesso às ferramentas necessárias para conseguir uma vaga.

Percebemos no PET a oportunidade de fornecer a esse público as ferramentas de que necessita para disputar uma vaga na universidade. O contexto que compõe o acesso ao ensino superior no Brasil é marcado por lutas que perduram por anos. Trata-se de uma realidade reservada às pessoas de classe econômica alta, porém com a implementação de políticas públicas, esse cenário vem passando por mudanças, de acordo com Calaça (2016). Para esta autora, o PET/Conexões de Saberes é um projeto que tem sua essência no diálogo entre comunidade e universidade, primando pelo social.

> Nossa Equipe compreende que esta proposta se coloca como ação afirmativa dentro da UFPB. Para nós, esta é uma forma do Estado instituir horizontes de oportunidades de acesso ao mundo do trabalho, e ao desenvolvimento econômico, tecnológico, cultural e social do país para os jovens de origem popular (CALAÇA, 2016, p. 10).

Diante desta afirmação podemos perceber o quanto o projeto tem a contribuir com a formação dos/das estudantes em suas diversas vertentes. É com base nesses horizontes que nós professores de filosofia e Sociologia mergulhamos nesse mar de aprendizado que

é o Cursinho. Nós ministramos aulas, criamos diálogos, mas também aprendemos e nos construímos enquanto profissionais da área de Educação. O projeto tanto contribui para a formação de bolsistas e voluntários, como para o público que acessa o cursinho buscando uma oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e pleitear uma vaga no ensino superior.

Buscou-se, durante as aulas, contemplar as diretrizes do Enem, bem como trabalhar com discussões que auxiliassem o público na compreensão do papel do indivíduo na sociedade – assim foi feito trazendo para as aulas debates sobre a contemporaneidade com base nos autores da Sociologia, e trabalhando com esquemas conceituais, apresentação dos autores, contextualização, e criando linhas de interligações com a atualidade. Aulas expositivas e dialógicas abarcam temas como: Surgimento da Sociologia, Sociologia Clássica, Cidadania e Política, Cultura, Ética e Moral, Classe Social, Desigualdade Social, Pensamento Sociológico, Trabalho, Modelos de Organização, Direitos humanos, dentre outros assuntos.

Durante o percurso do Cursinho, primamos pelo planejamento e pela dedicação às aulas, entendendo a importância desses dois aspectos, pois acreditamos que uma boa didática se dá pelo planejamento, pela pesquisa e pela organização. Cabe frisar que não estamos querendo afirmar que o ato de ensinar deve se deter ao exercício da técnica, mas o que defendemos é o ato de ensinar nos moldes de Freire (1996), quando o mesmo afirma que "ensinar exige estética e ética". Dessa forma, acreditamos que o ato de ensinar não pode deixar de lado a estética, é preciso que a mesma exista para o bom desempenho de uma educação que valorize os múltiplos saberes, ocorrendo assim o exercício de novas visões sobre a sociedade.

Sempre nos primeiros minutos iniciais de cada aula, buscamos dialogar com os alunos, de forma breve, sobre como foi o seu dia, e procurando criar uma interrelação respeitosa e afetiva. Em algumas aulas, levamos reflexões técnicas de relaxamento e utilizamos a música como para proporcionar ludicidade e estímulo para assistir as aulas, deposi de um árduo dia de trabalho.

Seguimos durante todas as aulas buscando dialogar com a teoria sociológica atrelada à realidade dos alunos, acreditando que para o ensino fazer sentido e ser compreendido pelo educando faz-se necessário que este ensino dialogue com a realidade dos sujeitos do aprendizado.

De acordo com Freire (1996), "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos". E concordando com o autor, buscamos em nossas aulas respeitar os educandos, de modo a ouvi-los e a trazer para nossas reflexões as suas vivências. Percebemos que essa forma de abordagem nas aulas, nos favoreceu na ampliação do diálogo e da reflexão e compreensão da relação da Sociologia e do social em que os alunos estão inseridos. Bem como buscamos que os alunos desenvolvessem suas compreensões sobre a posição que ocupam na sociedade, de modo a perceber seu espaço e problematizar o modo como as relações sociais acontecem. Entendemos que esse exercício é uma forma de contextualizar, atrelando conteúdos e realidades.

Durante as aulas de Sociologia, desenvolvemos debates acerca dos conteúdos do ENEM, bem como buscamos dialogar com a realidade do nosso público. Percebemos o espaço da sala de aula como lugar de ensino aprendizagem e de fortalecimentos desse público na busca pelo curso superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a Filosofia e a Sociologia são disciplinas essenciais para o desenvolvimento dos educandos. Ambas possuem valor e lugar definidos na formação dos educandos. Porém, temos conhecimento dos desafios a serem superados quanto ao respeito aos respectios campos de conhecimento. É preciso refletir sobre a importância do conhecimento que abarcam na formação do aluno, juntamente com os seus respectivos objetivos, não apenas pensando nos conteúdos voltados para o ENEM, mas indo além, buscando desenvolver reflexões críticas sobe o papel de cada indivíduo e sobre o lugar que ocupa na sociedade.

Percebemos essas disciplinas como ferramentas essenciais na formação dos indivíduos enquanto seres críticos e conscientes, diante da sociedade em que estão inseridos, sendo capazes de desenvolver reflexões que questionem a realidade social da qual fazem parte. Percebemos ainda a Filosofia e a Sociologia como essenciais para a luta por uma educação de qualidade para todos.

Apoiando-nos no legado deixado por Paulo Freire, nossa percepção acerca da experiência de lecionar no Cursinho PET/Conexões de Saberes é de uma experiência que nos constrói como educadores a cada entrada em sala de aula, em cada reunião e nos fornece aprendizados para a vida enquanto profissionais e pessoas que acreditam no poder da Educação como força transformadora de realidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC19dez2018site.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/544283. Acesso em: 18 jan. 2019.

CALAÇA, Suelídia Maria. **Juventude de Origem Popular, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio no Projeto PET/Conexões de Saberes**. João Pessoa: Ideia, 2016.

CARNEIRO, Silvio; LINDBERG, Christian. A Filosofia como Habilidades e Competências na BBCC-EM. In: CARNEIRO, Silvio; LINDBERG, Christian. **BNCC: A Experiência Fragmentada do Saber e o Ensino de Filosofia**. Disponível em: http://www.anpof.org/portal/index.php/en/artigos-em-destaque/1582-bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia-2. Acesso em: 17 dez. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

DILTHEY, W. **Introduction to the Human Sciences**. Edited by R. A. Makkreel & F. Rodi; trad. Michael Neville. New Jersey: Princeton University Press, 1989. (Selected Works, v. I).

FALABRETTI, Ericson; OLIVEIRA, Jelson. **Didática da Filosofia**. Curitiba: IESDE, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. Ensino de Filosofia: Avaliação e Materiais Didáticos. In: CORNELI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Marcio. **Filosofia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MUSSE, Ricardo. **Apontamentos sobre o nascimento da Sociologia**. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/23/apontamentos-sobre-o-nascimento-da-Sociologia/. Acesso em: 11 jan. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PINHO, R.I.B.V. **O Ensino da Filosofia no Brasil:** Considerações Históricas e Político-Legislativas. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 757-771, jul./dez. 2014.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia no Ensino Médio:** Metodologia e Práticas de Ensino. Cadernos do NEFI, vol. 1, nº 1, p. 1-8, agosto de 2015.

KRAWCZYK, N. **O Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

CAMINHOS DA LIBERDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITOS HUMANOS E SAÚDE MENTAL

Milena de Araújo Barros Tavares
Aldo Víctor Damasceno Oliveira
Heitor Santos Silva
Ludmila Cerqueira Correia

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Universidade é fundamentada por três grandes pilares, sendo eles o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo esta última o importante papel de aproximar os saberes produzidos pela academia com a vivência da realidade social. A extensão universitária é a oportunidade do saber científico se desenvolver para a sabedoria ser posta em prática na dinâmica comunitária.

A extensão universitária, principalmente aquela que realiza suas atividades voltadas para a cidadania e os direitos humanos, é um caminho de mão dupla que contribui para a sociedade desenvolver processos de autonomia na sua luta emancipatória, e permite que a universidade aprenda com a comunidade formas de realização da justiça social (COSTA; SOUSA JUNIOR, 2009).

Nesse sentido, a extensão tem o importante papel de colaborar para a resolução de conflitos sociais, além de situações de exclusão e de discriminação social, ao dar voz a grupos historicamente excluídos. Por meio da extensão universitária é possível construir novos saberes para/com a população e que sejam alcançáveis por ela, ou seja, permite que a população faça parte da construção e usufrua dos resultados produzidos junto com a academia, sem necessariamente estar vinculada formalmente a ela.

A extensão jurídica popular proporciona um espaço para o exercício da alteridade e do diálogo. O fazer extensionista busca romper com os muros da universidade e dos cursos de graduação e impulsiona o debate sobre qual o papel dos estudantes no contexto social de opressões, desigualdades e violação de direitos. Por conseguinte, as atividades educativas não formais que a extensão jurídica popular propõe são permeadas por uma dimensão política (ALMEIDA, 2016).

De acordo com Paulo Freire (2011) todo ato de educação representa um ato político e uma forma de intervir no mundo. Quando fundada numa pedagogia da libertação, a educação pode ser um instrumento para desconstrução e conscientização da ideologia opressora. E é nesta perspectiva que o Grupo de Pesquisa e Extensão Loucura e Cidadania da Universidade Federal da Paraíba (LouCid/UFPB) caminha, articulando direitos humanos e saúde mental em atividades que permitem o protagonismo das pessoas participantes na identificação de violações de direitos e na conscientização da ideologia opressora, através do conhecimento sobre direitos e seus mecanismos de garantia (ALMEIDA, 2016).

As pessoas em sofrimento mental são atravessadas por preconceitos e estigmas sustentados por um imaginário social que as enxerga como perigosas e por anos de investimento em políticas manicomiais e de repressão, que repercutem ainda num silêncio nas universidades. Diante disso, o LouCid/UFPB se formou em 2012 com a motivação de tentar romper o monopólio científico de produção de conhecimento, buscando afirmar que o "direito achado no hospício" pode ser instrumento para desconstrução da realidade manicomial (CORREIA et al., 2013).

As atividades do LouCid que serão aqui abordadas são práticas educativas da

extensão jurídica popular de caráter emancipador que contribuíram para o enfrentamento à cultura manicomial por meio da problematização da existência de instituições psiquiátricas violadoras de direitos na Paraíba e do modelo de cuidado em saúde mental adotado no Brasil. Além disso, o grupo também se propôs a produzir conhecimento sobre o tratamento destinado às pessoas em sofrimento mental, a partir dos pressupostos da Luta Antimanicomial e dos princípios da Reforma Psiquiátrica.

Este estudo foi desenvolvido através do resgate das produções das/os extensionistas do LouCid durante os seus anos de atuação, a partir dos artigos publicados, relatórios e projetos, bem como do acúmulo dos estudos desenvolvidos durante a participação dos autores no próprio grupo e pela contribuição da coordenadora do projeto.

2 MARCO TEÓRICO E METODOLÓGICO

O Grupo de Pesquisa e Extensão Loucura e Cidadania possui um arcabouço teórico, político e metodológico orientado pela educação popular, assessoria jurídica popular, educação em direitos humanos e pela corrente teórico-prática O Direito Achado na Rua, e constrói suas atividades na perspectiva crítica dos direitos humanos, compreendendo as singularidades das pessoas em sofrimento mental.

A premissa inicial sobre ao qual construímos nosso argumento parte do entendimento de que as normas jurídicas possuem sua forma de construção centralizada nas mãos da elite, agindo como forma de expressão de poder, que resulta na descaracterização da função de regular a vida social, onde tal distanciamento entre a realidade social e a construção de suas normas causa uma ordem social menos justa (COSTA; JUNIOR, 2009).

A metodologia do grupo se justifica pela tentativa de trabalhar junto aos grupos subalternizados a partir de uma educação jurídica não formal, através de um diálogo com o intuito de tornar as pessoas mais apropriadas sobre seus direitos básicos e fundamentais, tornando-se cidadãos ainda mais conscientizados politicamente e ativos na busca por direitos (BEZERRA; BICHARA, 2011).

Se tratando das pessoas em sofrimento mental, como outras populações em situação de vulnerabilidade social, a problemática presente se caracteriza, muitas vezes, pela omissão do poder público e a consequente dificuldade na efetivação dos direitos civis e sociais (BEZERRA; BICHARA, 2011). Diante disso, a educação jurídica popular se propõe a explorar as estratégias e mecanismos capazes de compreender e enfrentar as questões sociais encontradas pelas populações que historicamente foram desfavorecidas.

Ainda segundo os autores Bezerra e Bichara (2011), a educação jurídica popular possui relevância no que tange a real aplicabilidade dos direitos previstos na Constituição, partindo do entendimento de que uma prerrogativa para a efetivação dos direitos seria o seu conhecimento, bem como o acesso à justiça e a sua posterior reivindicação.

Inspirada pela educação popular, essa educação não formal, colocada por Paulo Freire como instrumento e metodologia prática, visa aproximar os saberes estudantis, do seio acadêmico, do conhecimento popular da comunidade (FREIRE, 2011).

Outro aspecto fundamental da prática educativo-crítica se dá pela possibilidade de os sujeitos se assumirem como seres sociais, possuindo históricos de vida, com pensamentos e falas próprias, capazes de criar, transformar a realidade e realizar seus sonhos (FREIRE, 2011). Diferente da educação institucionalizada, essa educação não formal seria contextualizada à situação de vida dos sujeitos, estando verdadeiramente estruturada e comprometida com a mudança da realidade social (FREIRE, 2011).

Freire (2011) tinha dimensão da importância da identidade cultural, formada pelas experiências históricas, políticas e sociais dos sujeitos, no entendimento de que a neutralidade atua de forma a contribuir com os saberes elitistas, que impõem um saber único e absoluto, indo de encontro ao empoderamento dos indivíduos sobre si mesmos.

Ademais, como fruto das obras de Lyra Filho, O Direito Achado na Rua visa fundamentar o direito a partir das experiências ocorridas na sociedade, verificando a legitimidade das normas jurídicas frente ao momento histórico vivenciado, construindo, assim, a concepção dialética do direito. A proposta de O Direito Achado na Rua nasce na rua, devido à reivindicação dos oprimidos, se legitimando através de uma organização social que possui entre os seus princípios fundamentais a liberdade (COSTA; JUNIOR, 2009).

Assim, a metodologia adotada pelo LouCid é um fator determinante para a construção de espaços horizontais e para a troca de saberes e experiências entre a realidade das pessoas em sofrimento mental, a partir de suas narrativas, e o que a prática acadêmica dispunha numa perspectiva crítica (ALMEIDA, 2016).

O fazer extensionista e a metodologia da educação jurídica popular em direitos humanos propõe uma reflexão crítica sobre a função social da universidade e dos cursos de graduação das/os extensionistas (ALMEIDA, 2016). Portanto, durante a realização das atividades, os integrantes do grupo buscam estabelecer diálogos de forma horizontal, objetivando o abandono da hierarquização, de atitudes de controle, tutela e segregação da loucura, tão marcantes em instituições totais (CORREIA, 2018).

3 O CAMINHAR DA PRÁTICA EXTENSIONISTA EM DIREITOS HUMANOS E SAÚDE MENTAL

Segundo Amarante (2007), a Reforma Psiquiátrica pode ser caracterizada como um processo complexo, que abrange quatro dimensões: teórico-conceitual, técnico assistencial, sociocultural e jurídico-política. A dimensão teórico-conceitual tenta substituir o paradigma do modelo biomédico e psiquiátrico tradicional por um que compreenda a saúde como um processo, visto como fruto das condições de vida e do lugar ocupado por cada sujeito social.

A dimensão técnico-assistencial se concentra na construção de novos serviços substitutivos ao manicômio, com ênfase na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do Sistema único de Saúde (SUS), e foi a Psiquiatria Democrática italiana o movimento que mais provocou mudanças na psiquiatria e nos dispositivos de tratamento em saúde mental, tendo influenciado diretamente a Reforma Psiquiátrica brasileira.

A dimensão sociocultural tenta ressignificar o estigma do louco e o papel da loucura na sociedade através de ações de natureza cultural, tendo a finalidade de abordar a realidade da saúde mental no país, bem como mostrar para a sociedade as possibilidades de tratamento e cuidado, para além dos espaços manicomiais.

Já a dimensão jurídico-política busca produzir mudanças nas relações que são estabelecidas entre o Estado e a sociedade no campo da saúde mental, tentando produzir mudanças na legislação sanitária, civil e penal, em virtude dos novos conceitos que não vinculam mais a loucura com a periculosidade e a incapacidade, sendo o marco dessa dimensão a aprovação da Lei n. 10.216/2001 - a lei da Reforma Psiquiátrica brasileira. Foi a partir da década de 1980 que essa dimensão passou a abarcar as interfaces do direito e da saúde mental, contudo ela ainda não foi consolidada como espaço acadêmico e legítimo e institucionalizado. O que se percebe mais recentemente é a atuação de profissionais do direito que integram o Sistema de Justiça, com destaque para a Defensoria Pública,

buscando garantir as políticas públicas de saúde mental (CORREIA, 2018).

No entanto, no campo da educação jurídica, há poucas experiências que fazem essa interface. Destacam-se os grupos de assessoria jurídica popular universitária em direitos humanos e saúde mental que têm provocado a abertura do direito à loucura, como é o caso do Grupo de Pesquisa e Extensão Loucura e Cidadania (LouCid/UFPB), criado em 2012 (ALMEIDA, 2016; CORREIA, 2018).

Os grupos de assessoria jurídica universitária tem estratégias e concepções diversificadas, no entanto, apresentam em comum algumas características. Segundo Ribas (2008), em sua maioria, as atividades desses grupos estão relacionadas com a reivindicação da garantia do direito de acesso à justiça e à defesa de direitos humanos frente ao Poder Judiciário e a outros órgão estatais, tendo em comum uma postura crítica diante do direito e da educação jurídica hegemônica. Os grupos de assessoria jurídica popular universitária, assim como o LouCid, direcionam suas atividades a movimentos sociais e grupos subalternizados, na luta pela reivindicação de direitos.

Vale lembrar que o LouCid se originou a partir de um grupo de estudos sobre saúde mental em interface com o direito no curso de Direito do Departamento de Ciências Jurídicas da UFPB (DCJ/UFPB), que passou a se identificar como um grupo interdisciplinar de assessoria jurídica popular universitária visando contribuir para os debates sobre direitos humanos e saúde mental, a partir dos pressupostos da Luta Antimanicomial e dos princípios da Reforma Psiquiátrica.

Desde 2012 o grupo tem se inscrito nos editais do Programa de Extensão da UFPB (PROBEX/UFPB) e no ano de 2014 também executou um projeto aprovado através do edital do Programa de Incentivo e Fomento à Extensão Universitária (ProExt) do Ministério da Educação (MEC), à época vinculado ao Centro de Referência em Direitos Humanos da UFPB. Atualmente, o LouCid executa o projeto de extensão "Caminhos da liberdade: luta antimanicomial e defesa dos direitos humanos na Paraíba", aprovado pelo edital PROBEX 2019.

Segundo Almeida (2016) os editais nos quais o Grupo teve projetos aprovados foram essenciais para a realização das atividades nos serviços de saúde mental. Por meio deles foram atribuídas bolsas de extensão para estudantes, bem como adquiridos materiais de escritório, móveis e equipamentos, e auxílio em passagens e diárias, além do recurso financeiro e da estrutura física da UFPB. Contudo, é importante ressaltar que a atuação do grupo não é limitada à periodicidade dos editais, ela vai além, tendo em vista o compromisso do grupo com as pessoas e movimentos sociais assessorados e com a Luta Antimanicomial.

A atuação do LouCid nos três primeiros anos (2012-2014) foi marcada pela realização de oficinas temáticas em direitos humanos voltadas para as pessoas internadas no Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira (CPJM) e aos usuários do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS-AD), bem como seus familiares e profissionais dessas instituições. "As oficinas realizadas pelo Grupo ocorriam a partir da orientação sobre direitos, tendo em vista que as pessoas em sofrimento mental correspondem a um grupo que historicamente teve seu acesso a direitos e a instrumentos e mecanismos de garantia dos mesmos tolhidos" (ALMEIDA, 2016, p. 72).

Apesar de se identificar como um grupo de assessoria jurídica popular universitária, não quer dizer que seja composto apenas por estudantes do curso de direito. A partir do segundo ano de atuação, o LouCid passou a ser interdisciplinar, sendo composto também por estudantes dos cursos de graduação em Psicologia, Serviço Social, Enfermagem, além de professores de Enfermagem, Psicologia e Terapia Ocupacional. Essa interdisciplinaridade ampliou as possibilidades de atuação do grupo, que se fortaleceu e

buscou a conexão entre saberes para enriquecer os debates nas oficinas (CORREIA et al., 2013). Nos anos de 2018 e 2019, o grupo passou a ser composto também por residentes da Residência Multiprofissional em Saúde Mental (RESMEM/UFPB) e profissionais das áreas de serviço social e psicologia, além de estudantes dos cursos de Direito, Enfermagem, Psicologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social e Ciências Sociais.

A composição interdisciplinar do grupo e a metodologia adotada subsidiaram a construção de espaços horizontais e buscou a troca de saberes e experiências entre a realidade das pessoas em sofrimento mental e o que a prática acadêmica dispunha numa perspectiva crítica. A partir dessas questões e da trajetória do Movimento Antimanicomial enquanto sujeito coletivo de direito e da sua mobilização jurídico-política para a afirmação e garantia dos direitos das pessoas em sofrimento mental e para a consolidação da Reforma Psiquiátrica no Brasil, o atual projeto (2019) incide construindo estratégias de mobilização jurídico-política no âmbito da saúde mental na Paraíba, a partir das suas frentes de atuação, quais sejam: a) assessoria judicial; b) educação jurídica popular; c) mobilização jurídico-política e participação popular; d) uso jurídico-político da comunicação; e) articulação sociocultural; f) pesquisa e produção científica; g) formas de cuidado dos integrantes do grupo.

A organização do grupo em frentes de atuação foi uma sistematização necessária para organizar a sua atuação de acordo com as demandas trazidas pelos usuários dos serviços de saúde mental e seus familiares, dos coletivos da luta antimanicomial e do próprio grupo. Porém, essas frentes não são engessadas, elas dialogam entre si, assim como as dimensões da Reforma Psiquiátrica brasileira, que foram referência para a organização das frentes do grupo, e cada uma tem um papel fundamental no desenvolvimento e articulação do protagonismo do LouCid.

A frente de assessoria judicial foi estabelecida pela experiência do grupo em desenvolver, desde os primeiros anos, atividades ligadas à assessoria jurídica popular universitária, acompanhando alguns casos de pessoas internadas no Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira (CPJM), encaminhadas por órgãos do Sistema de Justiça. Tal atuação começou a partir da aproximação com as mulheres em conflito com a lei internadas no CPJM durante a realização das oficinas temáticas em direitos humanos e saúde mental, desenvolvidas nos anos de 2012 e 2013. Essa aproximação se deu em virtude da identificação, pelos extensionistas, das violações de direitos humanos, em especial a violação do direito de acesso à justiça, daquelas mulheres. Foi percebido que a Defensoria Pública não realizava atendimento na referida instituição, e questões particulares dos casos dessas mulheres não estavam sendo considerados no cotidiano da mesma.

Diante disso, o LouCid começou a atuar nos casos emblemáticos e discutir junto a essas mulheres os caminhos para acessar os mecanismos de garantia de direitos, assim como reivindicá-los através da articulação e mobilização de órgãos do Sistema de Justiça, como a Defensoria Pública da Paraíba (DPE/PB) e o Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba (TJ/PB), principalmente através da Vara de Execução Penal de João Pessoa.

Em 2018, foi construído de forma coletiva um parecer jurídico para expor a inconsistência e a ilegalidade da determinação da construção de uma ala separada só para as mulheres loucas em conflito com a lei, com vigilância de agentes penitenciários, nas dependências do CPJM. Tal parecer foi encaminhado ao Ministério Público Federal e ao Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura da Paraíba, bem como para o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura. O parecer foi acolhido pelas instituições, provocando um debate institucional importante, que envolveu agentes do Estado (Poder Executivo e Poder Judiciário), e a construção da cela foi impedida. Além

disso, foi instituído a partir do Projeto Justiça Presente do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Grupo Interinstitucional de Trabalho e Estudos Interdisciplinares em Saúde Mental (GITIS), vinculado ao Grupo de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Prisional do Tribunal de Justiça da Paraíba (GMF/TJPB), para desenvolver o Plano Estadual de Atenção às Pessoas em Sofrimento Mental em Conflito com a lei, do qual o LouCid faz parte.

Atualmente, essa frente se intitula "Loucas por Direitos" devido à atuação junto aos casos das mulheres, sendo constituída por profissionais da área da Psicologia, Serviço social e do Direito, bem como por estudantes dessas áreas. Durante o presente ano, essa frente do LouCid realizou junto às referidas mulheres oficinas e atendimentos individuais e em grupo para fazer a escuta qualificada e levar a voz dessas mulheres ao processo judicial por meio da produção de relatórios jurídico e psicossocial encaminhados aos defensores públicos atuantes em cada caso. Essa atuação teve a finalidade de proporcionar a essas mulheres o cuidado em liberdade, em conformidade com os princípios da Lei da Reforma Psiquiátrica.

Uma vez que o LouCid tem como base teórica e metodológica a educação popular, instituiu a frente sobre educação jurídica popular por entender que ela proporciona o empoderamento pessoal e coletivo das populações marginalizadas, colocando-as como protagonistas, em suas vidas cotidianas, tornando-as sujeitos e titulares de direitos, legitimadas a opinar e intervir nos diversos contextos da vida social e política, entendimento de acordo com a Carta de Princípios da Rede Nacional de Educação Jurídica Popular.

Na concepção de Paulo Freire (2011) o ensinamento não seria a simples transmissão do conhecimento, mas na verdade a facilitação da criação do mesmo, ou a sua própria produção pelos sujeitos que tivessem interesse. Outra contribuição importante do autor está na valorização e promoção da experiência prática e a vivência prática do saber, não estando este restringido ao aprendizado alienado de suas maneiras de ser (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, como bem colocam Bezerra e Bichara (2011), o saber jurídico que ao longo da história sempre se manteve nas mãos da elite ganha uma nova cara popular que vai de encontro à cidadania, que se inicia pelo entendimento dos direitos, tendo a extensão universitária um papel fundamental nesse processo.

Por essa frente de atuação, o grupo realiza atividades de formação e oficinas nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). As atividades de formação são voltadas para os participantes do grupo, porém, em sua maioria, elas são abertas ao público com a finalidade de integrar os estudantes de graduação, que sentem a necessidade de discussões sobre saúde mental e direitos humanos nos seus cursos, e os usuários da Rede de Atenção Psicossocial. Só no ano de 2019 já foram realizadas onze atividades de formação facilitadas por colaboradores diversos: uma defensora pública, professores de várias áreas da UFPB, psicólogas, advogadas/os e pelos próprios integrantes do grupo. Os temas das atividades de formação são escolhidos de acordo com as demandas que chegam ao LouCid, com a finalidade de auxiliar a apropriação do conteúdo pelos integrantes do grupo para realizar suas ações de forma mais efetiva.

Durante o ano de 2019, duas atividades de formação, em especial, causaram transformações no direcionamento das atividades do grupo. A primeira delas foi realizada no mês de maio, o mês da Luta Antimanicomial, com a assistente social Thaís Guimarães, sobre a "Formação política na construção da cidadania dos usuários da saúde mental", na qual trouxe a reflexão de que não é possível construir nada para as pessoas em sofrimento mental sem elas. Assim, o grupo passou a incentivar ainda mais o protagonismo dos

usuários. E a segunda, mais recente, foi com Rachel Gouveia, professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sobre a "Formação social brasileira, classe e questão racial", dando um estalo no grupo, principalmente, sobre a importância de tratar os atravessamentos da questão racial.

Nesse sentido, o LouCid em parceria com a Escola de Serviço Social da UFRJ promoveu a segunda edição do "Curso de extensão Luta antimanicomial e feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a Reforma Psiquiátrica brasileira", visando fomentar o debate acerca da luta antimanicomial em interface com as relações de gênero, raça e classe, impulsionando a discussão das temáticas relacionadas aos segmentos de mulheres mais atingidos pelos modelos manicomial, carcerário e proibicionista, estruturados pelo capitalismo, racismo e patriarcado, lógicas que vão de encontro com as concepções do grupo.

Já a frente de mobilização jurídico-política e participação popular busca articular o LouCid a grupos e coletivos que trabalham no campo dos direitos humanos e da luta antimanicomial (CORREIA, 2018). Visa também contribuir para o fortalecimento da participação dos coletivos da Luta Antimanicomial e dos próprios usuários dos serviços de saúde mental nos processos de reivindicação de políticas públicas e de efetivação dos direitos humanos na Paraíba.

Atualmente, as atividades dessa frente de atuação estão centradas no acompanhamento de dois Grupos de Trabalho vinculados a órgãos distintos. O primeiro é o Grupo de Trabalho em Saúde Mental, vinculado à Comissão de Políticas Públicas da Câmara Municipal de Vereadores de João Pessoa, integrado por vereadores; Defensoria Pública do Estado da Paraíba; Defensoria Pública da União; Associação dos Familiares, Amigos e Usuários dos Serviços de Saúde Mental (ASSUFAM); e Coordenações de Saúde Mental das Secretarias de Saúde Municipal e Estadual. Tal grupo foi criado a partir do encaminhamento de uma audiência pública realizada na Câmara Municipal de João Pessoa no mês de maio, em alusão ao Dia Nacional da Luta Antimanicomial, que teve como objetivo discutir a atual situação da Rede de Atenção Psicossocial de João Pessoa, bem como encaminhar as demandas das pessoas que utilizam os serviços de saúde mental do município, com destaque para a implementação da Lei Municipal que confere à esse grupo social o passe livre no transporte coletivo urbano de João Pessoa. E o segundo é o Grupo de Trabalho Interinstitucional e Interdisciplinar em Saúde Mental (GITIS) vinculado ao Grupo de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Prisional do Tribunal de Justiça da Paraíba (GMF/TJPB), já mencionado neste artigo.

O GT em Saúde Mental tem reuniões realizadas uma vez a cada mês em locais estratégicos para discutir as questões mais pertinentes e levar à frente as demandas presentes no campo de atenção e cuidado das pessoas em sofrimento mental. Foram realizados encontros na Defensoria Pública do Estado, com o intuito de ampliar o escopo de conhecimento dos participantes em relação aos acontecimentos mais pertinentes no que se refere à Rede de Atenção Psicossocial; e no Centro Integrado de Apoio à Pessoa Portadora de Deficiência (FUNAD), órgão estadual responsável pelo cadastramento e registo das pessoas com deficiência no município, além de funcionar como porta de entrada para a concessão do benefício do Passe Livre para pessoas com deficiência.

E por entender que não há forma de concretizar a mobilização jurídico-política sobre saúde mental sem as pessoas em sofrimento mental, o grupo também tem realizado reuniões com os usuários da RAPS e com a ASSUFAM para pensar atividades de interesse deles. Além disso, também são realizadas visitas aos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) de João Pessoa para escutar os usuários que não costumam frequentar outros lugares. Foi identificado que isso se dá, sobretudo, pelas condições financeiras dos

usuários, que não possuem recursos suficientes para pagar as passagens de ônibus, caminhando longas distâncias para conseguir frequentar até mesmo os CAPS - o que reforça ainda mais a necessidade do acesso ao passe livre para as pessoas em sofrimento mental.

Atualmente as reuniões com os usuários estão dando ênfase à construção do primeiro encontro de usuários dos serviços de saúde mental de João Pessoa. No entanto, a dificuldade de mobilidade de parte das pessoas desse grupo tem dificultado a realização das reuniões, já que só se atinge o quórum quando a presidente da ASSUFAM comparece e passa nos serviços com o seu carro, realizando várias viagens.

Foi a partir dessas reuniões que o LouCid começou a ter uma maior de dimensão da realidade dos referidos usuários. Nessas reuniões foi colocado em pauta pelos usuários a importância dos convites de eventos serem feitos presencialmente e por meio de fichas de inscrição, ao invés de formulários *online*, pois apesar de alguns deles terem acesso ao uso de internet e redes sociais, eles preferem receber o papel em mãos por proporcionar uma maior praticidade para eles.

Assim, visando proporcionar uma comunicação de forma mais eficaz do grupo com o seu público, foi criada a frente denominada uso jurídico-político da comunicação. Através dela, o LouCid utiliza os diversos meios de comunicação para divulgação das suas atividades e das notícias que o grupo elabora. Saliente-se que neste ano foi elaborada a notícia sobre o fechamento do Instituto de Psiquiatria da Paraíba (IPP), instituição privada com características asilares e com todos os leitos financiados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) acusada de violações de direitos humanos contra as pessoas ali internadas. Tal fato não havia sido objeto de notícia pelas mídias locais, sendo, portanto, elaborada e divulgada pelo grupo através do Portal Justificando e do Jornal Brasil de Fato.

O LouCid tem o costume de fazer a divulgação das suas atividades através das suas redes sociais (Facebook e Instagram), bem como pelas mídias da própria UFPB, contando com a colaboração da TV UFPB, que tem feito cobertura de algumas atividades. O grupo também tem o cuidado de fazer as divulgações nos serviços que os usuários frequentam, contando, principalmente, com o apoio das residentes integrantes do LouCid que estão atuando nesses serviços.

Para Paulo Amarante, a dimensão sociocultural teria um papel fundamental para o processo da Reforma Psiquiátrica, que se propõe a convidar a sociedade civil a discutir a saúde mental, gerando reflexões no imaginário popular acerca de sua visão sobre a loucura, os estigmas que ela carrega e a cidadania, tudo isso a partir das próprias atividades culturais e artísticas produzidas pelos sujeitos envolvidos na causa, sejam eles usuários, familiares e profissionais.

Falar sobre os direitos e a cidadania não seria o suficiente, assim como as leis e decretos não garantiriam que os sujeitos fossem considerados de direito, é preciso entender a Reforma Psiquiátrica como um processo construído socialmente, partindo através de pensamentos, comportamentos e as formas de se relacionar (AMARANTE, 2007).

Dentre as estratégias mais populares presentes de efetivação nessa dimensão estão as atividades como a dança, pintura, poesia, música e teatro, capazes de gerar questionamentos e debates acerca do tema da loucura na sociedade (AMARANTE, 2007). Outra grande possibilidade se dá pela articulação de encontros entre os principais atores envolvidos nesse campo, como as associações de usuários e familiares, profissionais e outros movimentos sociais motivados a lutar pela garantia da vida e da cidadania.

É nessa perspectiva que o grupo tem desempenhado diversas atividades com o objetivo de estreitar o vínculo com a comunidade, através de atividades culturais tais

como a produção de uma cartilha que trata sobre os direitos dos usuários da Rede de Atenção Psicossocial, em especial ao benefício do Passe Livre (direito ao transporte coletivo gratuito para esses sujeitos no município de João Pessoa), que tem sido um dos pontos de maior debate no Grupo de Trabalho em Saúde Mental, já mencionado.

Outra proposta semelhante tem sido realizada pela frente Geração de Renda, que tem realizado atividades como o Bazar solidário e a venda de ecobags, com o objetivo de arrecadar fundos para possibilitar a execução de outras atividades do LouCid que necessitem de recursos, como o Encontro dos Usuários de Saúde Mental, que prevê a oferta de alimentação e transporte para todos os participantes.

Existe ainda um vídeo atualmente em produção que tem por objetivo expor a opinião de usuários, familiares, profissionais, técnicos e gestores envolvidos com a temática da saúde mental em João Pessoa, levando ao público as diversas perspectivas em relação a esse campo tão rico e diversificado, provocando debates e gerando reflexões acerca da visão da sociedade sobre esse tema.

Paulo Amarante (2007) propõe que pensemos o processo da Reforma Psiquiátrica como sendo um processo composto por diversas dimensões, entre as quais a dimensão teórico conceitual ou epistemológica, que trata sobre a conceituação da loucura pela ciência, que ao longo dos anos sempre foi abordada através de uma perspectiva altamente positivista. As ciências da natureza a explicavam como um processo resultante de um desbalanceamento bioquímico no cérebro, sem considerar os aspectos éticos, políticos e sociais daqueles sujeitos.

Diante disso, o LouCid conta com uma metodologia de pesquisa atrelada à extensão, seja pela elaboração de artigos e resumos para apresentação e publicação em eventos e revistas, seja pelos seus projetos de pesquisa engajados nas questões que emergem atividades de extensão. Este ano de 2019, o grupo conseguiu apresentar quatro trabalhos no IV Fórum de Direitos Humanos e Saúde Mental realizado em Salvador, que contou com a ativa participação de nove extensionistas do grupo, a maior mobilização já feita até então para eventos fora do município, que somente foi possível graças ao apoio da Universidade Federal da Paraíba pela concessão do transporte.

No que se refere aos seus projetos de pesquisa, em agosto de 2019 foi concluída a pesquisa realizada no Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira acerca dos encaminhamentos de pessoas para internação involuntária ou compulsória na instituição, ocorridas nos últimos anos, que tinha por objetivo investigar a motivação desses encaminhamentos e os argumentos utilizados para o encaminhamento das mesmas, bem como identificar marcadores sociais, como gênero, raça e geração dos sujeitos que eram encaminhados para essas internações.

Seguindo a mesma perspectiva, o grupo tem se debruçado sobre as decisões judiciais nos casos das mulheres em cumprimento de medida de segurança no mesmo Complexo Psiquiátrico, situação essa que se caracteriza por uma série de violações de direitos fundamentais básicos pela falta de assistência jurídica e dos diversos casos de abusos e violência já denunciados.

A mais recente frente de atuação do LouCid é a de formas de cuidado dos integrantes do grupo, que nasceu a partir das demandas de participantes do próprio projeto, que demonstravam cada vez mais sinais de adoecimento em virtude de suas práticas e papéis sociais desempenhadas enquanto discentes da universidade.

O ambiente acadêmico é permeado por estressores, tanto externos tais como prazos a cumprir, afastamento da família, convívio com pessoas estranhas, e metodologias de ensino, quanto fatores internos, como a incerteza em relação à escolha de profissão, autoestima, entre outros (LAMEU, SALAZAR, SOUZA, 2016).

No estudo realizado por Lameu, Salazar e Souza (2016) com alunos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro se constatou que a prevalência de estresse entre os estudantes universitários era mais de 50%, onde as estudantes do sexo feminino apresentaram índices mais elevados de estresse em relação aos estudantes do sexo oposto. Segundo a pesquisa, fatores como a condição de moradia também estariam relacionados aos índices de estresse, ao passo que aqueles estudantes que moram longe de suas famílias teriam que lidar com questões adversas além das demandas acadêmicas, como conviver com pessoas estranhas, gerenciar as finanças e cuidar da saúde e alimentação, por isso estes apresentaram maior prevalência de sintomas de estresse.

Diante desse cenário, onde a maioria das participantes do LouCid são do sexo feminino e provenientes de outras regiões do Brasil, o projeto se propôs a trabalhar efetivamente com a saúde mental e autocuidado de seus próprios integrantes. Essa atuação se deu a partir da articulação com outros projetos envolvidos com a temática de saúde mental na UFPB, inicialmente com a proposta destes realizarem atividades de formação e na oferta de atividades práticas de autocuidado para os participantes.

Além das atividades pontuais, o grupo passou a integrar novas dinâmicas à sua metodologia, que envolve o uso de poesias, rodas de conversa e outras atividades lúdicas e expressivas, com o objetivo de acolher e escutar as demandas pessoais e subjetivas dos participantes presentes.

As ações desenvolvidas pelo LouCid exigiram empenho e, muitas vezes, paciência e perseverança dos seus membros, pois muitos foram os entraves, desde a dificuldade em agendaras oficinas em alguns CAPS até as contribuições para arcar com as despesas destas, tendo em vista a carência de financiamento dos projetos pela UFPB, o que foi amenizado pelas vendas realizadas nas atividades de geração de renda do próprio grupo. No entanto, mesmo com os problemas, foi possível executar oficinas, rodas de conversa e atividades de formação, bem como apresentação de trabalhos em eventos dentro e fora da Paraíba, permitindo a autocrítica e o amadurecimento do grupo.

Além destas, o LouCid propiciou o enriquecimento das experiências acadêmicas do extensionistas, certamente contribuindo na construção de um pensamento crítico acerca do papel dos futuros profissionais, sobretudo com relação à interface entre a saúde mental e os direitos humanos e, principalmente, com a interlocução permanente com as pessoas em sofrimento mental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As extensões universitárias proporcionam um espaço de troca com a sociedade, reafirmando a potência da função social que as universidades desempenham. E esse caminho de troca de conhecimentos é fundamental, visto que a produção de conhecimento não contextualizado com a realidade social acarreta no fortalecimento de uma universidade que não se questiona impossibilitando-a de problematizar o saber que tem produzido.

Dessa maneira, é a partir da constatação do esgotamento do modelo hegemônico vigente de ensino que se impulsiona o poder de criatividade, protagonismo e criticidade de estudantes tornando o conhecimento produzido dentro da Academia combustão para transformações sociais. Os grupos de extensão universitária e assessoria jurídica popular universitária baseados na perspectiva metodológica da Educação Popular, da Educação Jurídica Popular e de O Direito Achado na Rua estimulam a construção de um conhecimento baseado nos direitos humanos.

Nesse sentido tem se dado a experiência de assessoria jurídica popular

universitária em direitos humanos e saúde mental do Grupo de Pesquisa e Extensão Loucura e Cidadania da UFPB, propondo, através das suas ações, a produção de conhecimento sobre direitos para o empoderamento de grupos historicamente oprimidos, como as loucas e loucos.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo LouCid no âmbito da saúde mental, se faz relevante lembrar os apontamentos feitos por Paulo Amarante (2007) quando este propõe a importância de se compreender todas as dimensões para a concretude da Reforma Psiquiátrica, que vai além da sanção de leis e decretos federais, que é claro possuem devida relevância, mas que por si só não são capazes de garantir as mudanças necessárias para fornecer os cuidados e tratamentos humanizados que toda pessoa em sofrimento mental deve receber.

Apesar disso, ainda é necessário rever e atualizar as legislações e normas que ainda possuem caráter discriminatório em relação às pessoas em sofrimento mental, baseadas em conceitos de periculosidade e incapacidade, bem como ofertar mais recursos para o fortalecimento da Rede de Atenção Psicossocial.

Essa transformação precisa ser realizada em todos os âmbitos da sociedade, que só acaba por reforçar a necessidade de práticas de assessoria e educação jurídica popular para a comunidade, como as que vêm sendo desenvolvidas pelo projeto atual do LouCid, ainda mais no contexto de retrocessos que vivenciamos nos tempos atuais, que se caracterizam por um verdadeiro desmonte do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Política Nacional de Saúde Mental, abrindo espaço para o retorno de práticas asilares e violações de direitos, em uma perspectiva puramente higienista pautada em um discurso religioso.

A trajetória do LouCid é marcada pelo desejo de alcançar uma transformação social para as pessoas em sofrimento mental, para que estas consigam ocupar os lugares da sociedade sem ter seus direitos violados e com o tratamento adequado que respeite a sua autonomia. Ao mesmo tempo, os extensionistas do grupo constroem o seu protagonismo na extensão universitária popular e se formam na perspectiva da Reforma Psiquiátrica antimanicomial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Olívia Maria de. **Loucura e Cidadania**: Uma experiência de assessoria jurídica popular universitária em Direitos Humanos e Saúde Mental. 97 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.

AMARANTE, Paulo. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

BEZERRA, Hélio Miguel Santos; BICHARA, Jahyr-Philippe. **Os aspectos conceituais da Educação Jurídica Popular**. INTERFACE, [S.l.], v. 7, n. 1, set. 2011.

REDE NACIONAL DE EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR. **Carta de Princípios**. João Pessoa, 2009.

CORREIA, Ludmila Cerqueira. **Por uma pedagogia da loucura**: experiências de assessoria jurídica popular universitária no contexto da reforma psiquiátrica brasileira. 2018. 383 f. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CORREIA, Ludmila Cerqueira et al**.** O direito achado no hospício: uma experiência de

extensão jurídica popular em direitos humanos. In: **V Colóquio Interamericano de Educação em Direitos Humanos, 2013, Goiânia. Anuário do NDH/UFG**. Goiânia: UFG, v. 1, 2013.

COSTA, Alexandre Bernardino; JUNIOR, José Geraldo de Sousa. O Direito achado na Rua: Uma ideia em movimento. In: COSTA, Alexandre Bernardino; JUNIOR, José Geraldo de Sousa; DELDUQUE, Maria Célia.; OLIVEIRA, Mariana Siqueira de Carvalho; DALLARI, Sueli Gandolfi. **O Direito Achado na Rua Introdução crítica ao Direito à Saúde**. Vol. 4. Brasília: CEAD/ UnB, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAMEU, Joelma do Nascimento; SALAZAR, Thiene Lívio; SOUZA, Wanderson Fernandes. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. São Paulo. **Psicologia da educação.** n. 42, p. 13-22. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100002&lng=p t&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

RIBAS, Luiz Otávio. **Assessoria Jurídica Popular Universitária e Direitos Humanos:** o diálogo emancipatório entre estudantes e movimentos sociais (1988-2008). Monografia (Especialização em Direitos Humanos). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: O Social e o Político na Pós Modernidade. Porto: Afrontamento, 1999.

DOS DIREITOS HUMANOS AO DIREITO A EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andria Vanessa Lina Martins
Suelídia Maria Calaça

1 INTRODUÇÃO

O ensino na escola acontece a partir dos níveis fundamental e médio, através de diferentes modalidades para a educação. Uma destas modalidades é a educação de jovens e adultos que precisa ser percebida de acordo com a especificidade de seus sujeitos. Apesar de ter acontecido uma ampliação de programas destinados à Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos, muitas dessas ações devem ser repensadas, pois estas ainda acontecem de forma insuficiente em sua efetivação. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que reúne Jovens, Adultos e também idosos. Ela representa uma oportunidade única para esses sujeitos que por algum motivo não estudaram quando mais jovens ou tiveram que largar os estudos, não podendo dessa forma alfabetizar-se ou concluir seu processo de escolarização.

Apesar do direito a educação estar presente em diversas normativas internacionais e nacionais, o direito à educação ainda não foi totalmente efetivado, sobretudo na educação de jovens e adultos. levantamos o pressuposto de que apenas ofertar a educação não significa assegurar tal direito, é necessário garantir a permanência desses sujeitos assegurando uma educação de qualidade social. É fato que existem legislações que beneficiam e colocam a EJA como uma importante modalidade para a educação brasileira, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Embora as políticas públicas federais referentes à educação de jovens e adultos e à educação profissional revelem uma conquista relevante, demostram-se ainda insuficientes.

Nesse sentido, o presente trabalho foi desenvolvido com a pretensão apreciar os direitos humanos e o direito a educação no contexto da modalidade Educação de Jovens Adultos. O estudo é de caráter qualitativo, constituindo-se por meio da pesquisa teórica-reflexiva e através de revisão literária e análise documental de legislações e declarações que normatizaram A EJA, e o direito a educação.

Destarte, a concepção de educação é aqui defendida como um direito humano fundamental a todos e todas, compreendendo a educação como requisito essencial para o conhecimento, difusão e defesa de outros direitos, como saúde, habitação, trabalho, entre outros.

2 OS DIREITOS HUMANOS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os direitos humanos constituem uma expressão moderna, todavia sua cultura possui raízes que vão além da modernidade. É fato que devemos considerar as declarações de Direitos Inglesa, Americana, Francesa e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como marcos, mas é importante lembrar que os direitos humanos são conquistas históricas da humanidade, que conclamam uma luta contínua para estabelece-los na consciência dos indivíduos. Neste sentido eles mudaram e podem mudar ao longo do tempo, e igualmente ter o seu escopo ampliado em virtude de novas descobertas, novas necessidades. Conforme os inscritos de Benevides (2007), a

pesquisadora define os direitos humanos como:

> Direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano (2007, p. 336-337).

Isso significa que qualquer indivíduo, em qualquer lugar, deve ser reconhecido como portador de direitos, como sujeito de direitos. Ainda de acordo com a autora, os direitos humanos são "*naturais*, *universais*, *históricos, indivisíveis e irreversíveis".* E que a defesa, proteção e promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais são primordiais para que uma sociedade possa ser identificada como democrática.

O reconhecimento e adesão aos direitos humanos dos Estados aos acordos e declarações internacionais é um grandioso avanço da humanidade, porém a lei normatizada não garanti por si só, os direitos. Conforme o pensamento de Pinto (2018):

> [...] esse reconhecimento institucional, como pode ser observado em todo o mundo, em diferentes graus, não é garantia de efetivação desses direitos, o que evidencia que a institucionalização ou regulamentação institucional é apenas um momento de um processo dialético de lutas pelos DH. (2018, p. 217- 218).

Para a constituição de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social, faz-se necessário que primeiramente que os direitos humanos sejam compreendidos e reconhecidos. De acordo com Dias "a promoção dos direitos humanos requer-espacialmente num país como o nosso – consciência clara sobre o papel da educação para construção da cidadania baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social (2007, p. 345).

2.2 O direito a educação para as pessoas jovens e adultas

A educação é hoje importante ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento pessoal e coletivo do ser humano. Ela é um direito fundamental para que os indivíduos possam atuar plenamente como ser humano na sociedade atual.

No âmbito internacional destacamos duas referências que atestam o direito a educação para todos (as). A primeira diz respeito a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida pela Convenção Nacional Francesa em 1793, no contexto da Revolução Francesa do século XVIII, assegura no Art. XXII que "a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos".

Logo, após dois séculos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pelas Nações Unidas (ONU) em 1948, reafirma no seu artigo 26 o direito à educação como direito de todos ao "desenvolvimento pleno da personalidade humana" e como uma necessidade para fortalecer o "respeito aos direitos e liberdades fundamentais".

No âmbito nacional destacamos a Constituição Imperial brasileira de 1824, a

Republicana de 189, afirmam o direito de todos à educação. Com a a Constituição Federal de 1934 a ideia de educação como direito ganha cera visibilidade no cenário brasileiro. Porém, a educação concebida como direito de todos e dever do Estado só ganha efetividade com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e a LDB dela decorrente "consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito" (DIAS, 2007, p.447).

Conforme podemos anunciar anteriormente, apesar do direito a educação estar presente como uma norma a ser comprida, a universalização da educação básica no Brasil ainda se constitui como um desafio, pois ainda é necessário um forte investimento em termos de políticas publica educacionais, principalmente quando nos referimos a Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, ao refletirmos sobre os direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, logo pensamos na violação do direito à educação que este público já sofreu, ou até mesmo continua sofrendo, tendo em vista os grandes desafios que a modalidade atualmente ainda enfrenta, em termos de políticas públicas, que ainda são insuficientes.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que reúne Jovens, Adultos e também idosos. Ela representa uma oportunidade única para esses sujeitos que não as tiveram quando mais jovens, ou porque tiveram que largar os estudos por motivos diversos, não podendo dessa forma alfabetizar-se ou concluir os estudos.

Os educandos que chegam à EJA geralmente são vítimas de violação de direitos que se inicia desde a falta de escolas próximas, sendo esse um dos motivos para que muitos nunca tenham frequentado a escola, até em muitos casos, a exclusão dos estudantes do ensino regular. Os estudantes voltam à escola através dessa modalidade, profundamente marcados pela desigualdade e pela exclusão.

Entre os grupos sociais que encontram obstáculos para acessar a educação estão os trabalhadores empobrecidos, mulheres, indígenas, negros, das periferias e dos campos, pessoas com deficiência, julgados e inferiorizados como sem direito a possuir direitos. Pois seus direitos à educação foram historicamente mantidos à margem dos sistemas educacionais na idade própria, apesar de existirem importantes legislações que atestam a urgência de garantia do direito à educação para as pessoas em todas as modalidades.

Os adolescentes, jovens, adultos e idosos da EJA, são vítimas de inúmeras injustiças socias, mas na maioria das vezes os discursos oficiais veem essa modalidade apenas como percursos escolares incompletos, como algo compensatório aos estudos interrompidos. Pois, para Lima e Silveira "ainda ocorrem com frequência a adoção de modelos bancários, obsoletos e retrógrados, avessos aos direitos humanos como grande tema gerador das matrizes curriculares" (2016, p. 49). Os estudantes da EJA geralmente são julgados e culpados por seus percursos escolares incompletos, interrompidos. Não reconhecem "as crianças, adolescentes, jovens e adultos reprovados, segregados como injustiçados sociais e escolares. Injustiçados nas escolas sem atestado de escolarização, logo, sem direito a trabalho, precondição para uma vida justa (ARROYO, 2017, p. 97)".

É imprescindível que se reconheça que a negação a não escolarização, as variadas reprovações nos sistemas escolares são parte das nossas estruturas sociais, as mesmas que mantêm os indivíduos da EJA as margens dos direitos mais básicos. Os adolescentes, jovens, adultos e idosos não abandonaram sem explicações a escola, estes, na maioria das vezes repetem as longas trajetórias de negação de direitos, as mesas de seus antepassados. Logo, o que se coloca não são as injustiças socias que assolam a população mais empobrecida, mas a sua culpabilização pela não escolarização.

3 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As experiências de educação de adultos possuem raízes desde a colonização. Durante o período colonial, ocorreram as primeiras iniciativas de educação de adultos no Brasil, os Jesuítas exerciam ação educativa missionária.

> Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PERRO, 2000, p. 108 -109).

Mas, no período Pombalino, as manifestações de ensino a jovens e adultos são menos organizadas, pois nessa época a catequização perde intensidade a partir da expulsão dos jesuítas, e o sistema de ensino destinou-se cada vez mais às elites, especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses, excluindo-se as populações negras e indígenas.

A primeira constituição brasileira, de 1824, afirmava a garantia da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas durante todo o período imperial, essa lei esteve praticamente ausente. Era uma educação ainda pouco organizada, sem um direcionamento pedagógico específico para o público, como também população marcada pelo alto nível analfabetismo. Segundo Haddad e Di Perro:

> O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (2000, p. 109).

Neste sentido, percebemos que embora a educação para "todos os cidadãos" tenha sido manifestada, no campo educacional, pouco foi realizado de fato. A educação no referido período não atingia a maioria da população, ficou centralizada nas mãos das províncias, como também possibilitou apenas às camadas da população menos empobrecidas alcançá-la.

Com a constituição de 1891, considerada um marco da primeira Republica, a responsabilidade pública pelo ensino básico é descentralizada das províncias e municípios. As províncias e municípios ficaram encarregados oferecer o ensino básico, enquanto caberia a União a reponsabilidade maior com o ensino secundário e superior.

> Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p. 109).

Dessa forma, ao delegar as províncias e munícipios a responsabilidade pelo ensino elementar, em um momento em que estas sofriam com a falta de recursos financeiros, é

mais uma vez, garantir a formação das elites, enquanto as camadas sociais empobrecidas ficam em segundo plano.

Apesar do já demostrado descomprometimento da União com o ensino elementar, durante a primeira República ocorreram diversas reformas educacionais, que demostravam uma certa preocupação quanto a normatização e ao estado precário que que o ensino se encontrava, mas não obtiveram efeito prático.

É importante salientar que existia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, mas esta estava diretamente ligada a instrução das crianças. Somente na década de 1940 é que surge um pensamento pedagógico mais específico em direção educação de jovens e adultos. Todavia, já nos anos de 1920 "o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos" (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p. 110). Dessa maneira, a discussão sobre a escolarização desse público, ofereceu o surgimento de campanhas e programas promovidos por associações de intelectuais, e também por alguns estados e municípios. A exemplo da Liga do Analfabetismo, no estado do Rio de Janeiro, criada em 1915.

Foi com a Revolução de 1930 e suas mudanças políticas e econômicas e através do processo de industrialização do Brasil, que a Educação de Jovens e Adultos começou a ganhar seu espaço na história da educação do Brasil. A partir da Constituição de 1934 que propôs um Plano Nacional de Educação (PNE) de responsabilidade da União, ocorreu uma sistematização da educação eu se estendia a educação de adultos. Porém, foi no final dos anos de 1940 a educação passa a ser considerada como um problema nacional para o desenvolvimento do país, devido ao alto índice de analfabetismo. As dificuldades econômicas do país passaram a ser diretamente relacionadas a falta de escolarização da população brasileira.

Neste interim, as políticas em direção a educação de adultos estavam voltadas apenas para o ensino do ato compensatório de ler e escrever, para que fossem supridas as necessidades de ordem política e econômicas que imperavam no país, sem nenhuma intenção de estimular o pensamento crítico dos alunos.

Segundo Filho 1945 (apud FAVÉRO; FREITAS, 2011), em meados de 1945-1962, surge a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES). As aulas eram noturnas, com professores do antigo ensino primário ou voluntários, e fortemente influenciada pelo conceito de Educação de Base da Unesco. A CEAA foi reforçada a partir de 1950 pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que também partia do conceito de Educação de Base. E foi nesse mesmo período que o Governo Federal incentivou a criação em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vinculados ao mistério do trabalho Industria e Comercio, visando à formação profissional.

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, que contou com a participação de Paulo Freire, representou um verdadeiro avanço para a educação de adultos, pois é perceptível uma preocupação dos educadores em direção a definição das características específicas para o público, renovação do pensamento pedagógico, como também a necessidade de um espaço próprio para a então hoje modalidade de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1960, o Brasil vivenciou um processo de amadurecimento do processo democrático, e o surgimento de várias experiências inovadoras na cultura e educação. Como por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e aprovação do Plano de Educação, ainda com enfraquecidas campanhas nacionais, criou-

se condições para novas experiências de educação, e redefiniram o conceito das campanhas anteriores, de apenas ler, escrever e contar. Nesse contexto destaco algumas dessas experiências de cultura e educação como: Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal), Campanha de Educação Popular na Paraíba (CEPLAR), Movimento de Educação de Base (MEB), Sistema de Alfabetização Paulo Freire, a partir da experiência de Angicos 1963, uma alfabetização feita na perspectiva da conscientização. Segundo Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011) essas campanhas dão um enorme salto, muito diferente das anteriores, pois havia um compromisso assumido em favor das classes populares, uma orientação social, crítica e política. Todavia chegado o golpe de 1964, esses movimentos e campanhas em favor das classes populares foram brutalmente suprimidos.

Da década de 60 a 70 do século XX, as campanhas tomaram como base uma ideologia de educação permanente, ou seja, uma educação continuada, de forma técnica voltada a formação profissional. Nesse contexto o ensino supletivo foi sistematizado, e criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O período de redemocratização em 1985, caracterizado pela democratização das relações sociais e institucionais, e pela expansão dos direitos socias, foi o mais importante marco institucional para a educação de jovens e adultos nesse momento, com a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado na Constituição de 1988. A Constituição trata do assunto no - art. 208 que estabelece "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". (BRASIL, 1988).

Em 1987-1990, já encontramos várias mudanças relacionadas a Educação de Jovens e Adultos. Destaco o Movimento de Alfabetização (MOVA), surgido na cidade de São Paulo no governo de Luíza Erundina, na Gestão de Paulo Freire como secretário municipal de educação. Esse movimento tinha o objetivo de combater o analfabetismo e acesso à educação, atendendo as necessidades dos jovens e adultos, todavia não conseguiu espaço no Ministério da Educação. Então o governo criou o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), depois denominado de AFASOL. Retomando as propostas das campanhas anteriores, envolvendo parcerias com o empresariado.

Em 1990, no Brasil aconteceram mudanças expressivas nas áreas econômica, social e política. Desta forma, a educação também passa por modificações. E em meio a essas mudanças no cenário brasileiro o governo assume o compromisso na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, " de ampliar a educação básica para que possa atingir, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar, além de oferecer oportunidades de educação básica para 3,7 milhões de analfabetos" (BRASIL, 1993) (ENS; RIBAS, 2012, p.05).

Ainda de acordo com as palavras de ENS e RIBAS (2012) devido à falta de recursos financeiros para manter os projetos educacionais da época que já existiam e outros que estavam em processo de nascimento, a EJA passa por um momento de crise.

Os anos de 1990 foram importantes para a educação brasileira devido à reforma política educacional iniciada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso 1995-2002), da qual houve a criação e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394/96). Com base nos estudos de Silveira (2000), Couto e Fonseca (2008), e Neves (2000), o objetivo da reforma era adequar o sistema educacional às exigências do contexto político, econômico, cultural, e interesses dos grupos sociais dominantes da época, ou seja, aos ditames do capitalismo. De acordo com Silveira (2000), no Brasil, o ideário neoliberal de Educação já vem sendo implementado desde os anos de

1970, em que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) já vinha atuando, mas a sua atuação se amplia claramente na década de 90 do século XX. Para Neves:

> Não se trata de uma política formulada por educadores e/ou setores/movimentos educacionais da população, para atender a reais necessidades educacionais da população, mas de uma política que, obedecendo a imperativos da chamada "globalização", pretende emparelhar o Brasil, no campo educacional, aos parâmetros internacionais, que orientados pela mesma lógica da globalização, podem ser definidos como expressão do neoliberalismo (2000, p. 41).

Dessa forma é importante destacar que a nova LDB não se originou de um debate nacional, mais de interesses de grupos dominantes da época, visando uma educação voltada para as exigências do neoliberalismo.

A nova Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro, a EJA é colocada como modalidade de ensino, desaparecendo a função de suplência.

De acordo com a LDB n. 9394/96, a idade mínima para que os candidatos se submetam aos exames supletivos passa de 18 e 21 anos para 15 e 18 anos. Seus dois artigos que compreende os artigos 37 e 38 reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. Todavia a verdadeira inovação na legislação em detrimento das anteriores foi segundo Haddad e Di Pierro:

> [...] reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto (2000 p. 122).

Neste sentido, ao mesmo tempo que a lei n. 9.394/96 proporcionou uma integração entre os sistemas de ensino de um lado, por outro, aconteceu a descaraterização e dissolução das especificidades da modalidade.

Em 10 de maio de 2000 foi aprovado o Parecer CNE/CBE n° 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Como já mencionado o Parecer revela uma grande conquista para a modalidade, da qual merecemos destacar o que o documento nos diz sobre as funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora ou Permanente, da Educação de Jovens e Adultos.

Como diz o Parecer CNE/CBE n° 11/2000,

> [...] a função reparadora, significa não só a entrada no circuito de direitos civis pela restauração de direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Ou seja, o reconhecimento do direito a educação que foi negado evidentemente na história brasileira para estes indivíduos, assegurar a igualdade entre todas as pessoas. No

que dispõe o documento sobre a função equalizadora esta:

> [...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarregados, a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja repetência ou seja evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

Neste sentido, ela se apresenta como uma igualdade de oportunidades para todos em relação ao acesso à educação. No que se refere a função qualificadora, o documento coloca sua articulação com a função reparadora, identificando como uma demanda de sujeitos que não puderam se escolarizar na chamada "idade certa", tendo a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos. A igualdade assim colocada é a de oportunidade, que vai propiciar a estes sujeitos o retorno à escolarização e a garantia do direito à educação. A função qualificadora vai na perspectiva de uma educação permanente, que propicie a atualização e desenvolvimento de conhecimentos por toda vida, independentemente de idades. Conforme o Parecer CNE/CBE n° 11/2000 "a EJA precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos". E mais, faz-se pertinente que esse modelo pedagógico que valorize as experiências sociais, culturais, e profissionais desses sujeitos.

No ano de 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC institucionalizou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), direcionados aos Estados e Munícipios com elevados índices de analfabetismo, de jovens acima de 15 anos. Tinha como objetivo erradicar o analfabetismo de todo o território nacional. Mas, mesmo com o destaque que o presidente trouxe para a EJA, e a ampliação de programas, como o PROJOVEM e o PROEJA, ainda se faz necessário uma gama de ações a serem tomadas e repensadas, pois apesar dos avanços as políticas voltadas para a EJA ainda são bastante limitadas em sua efetivação.

No governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, a EJA ganhou mais visibilidade e uma certa ampliação de campanhas e investimento, mas ainda é alvo de vários problemas. Um deles ainda é a formação do professor, que na maioria das vezes não está preparado para assumir uma sala de Jovens e Adultos. Segundo Filho (1945 apud FÁVERO; FREITAS, 2011), quem assume a reponsabilidade de educar necessitará de ordem e método, e ainda conhecer mesmo adultos ou crianças, os processos de aprendizagem e princípios da didática, pois muitas vezes os próprios professores utilizam na EJA métodos de aprendizagem voltados para crianças, que acabam infantilizando os alunos da Educação de Jovens e Adultos, não valorizando a capacidade do educando e nem seus conhecimentos e experiências vividas.

De acordo com os dados apontados acima, acreditamos que, atualmente, há oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos no país, como também há uma falta de planejamento sobre como essa oferta é administrada. É notório que a Educação de Jovens e Adultos ganhou mais visibilidade e uma certa ampliação de campanhas e investimento, mas ainda é alvo de vários problemas. Nesse contexto, a concepção de educação como um direito passa a ser defendida nos movimentos sociais em nosso país, num movimento histórico e muito recente. Porém defendemos o pressuposto de que EJA necessita ser vista

como uma educação que vá ao encontro da necessidade de seu educando, de uma formação específica que seja condizente com as características dos sujeitos desta modalidade de ensino. Pois, como já salientamos, os jovens e adultos possuem experiências, condições sociais e psicológicas que divergem das crianças e adolescentes, havendo a necessidade de que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino.

O papel das instituições escolares não se reduz a um cumprimento de oferta obrigatória do ensino. De acordo com Paiva:

> Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos (2009, p. 213).

Contudo, é necessário salientar que a inclusão do indivíduo no sistema educacional não se consuma com o acesso, ou seja, o ato da matricula. É necessário oferecer condições dignas de permanência a todos os educandos. A efetividade da lei normatizada para o direito à educação deve ser reivindicada e não vista como uma mera prestação de favor.

3.1 O direito a educação como direito humano fundamental

O direito à educação não pode ser limitado às crianças e jovens. Pois "devemos falar também de um direito associado - o *direito à educação permanente*-, em condições de equidade e igualdade para todas e todos" (GADOTTI, 2013, p. 22). Ainda segundo a autor, esse direito deve ser garantido pelo Estado, com prioridade aos grupos sociais mais vulneráveis. Entre desses devem ser incluídas as pessoas analfabetas, pois o analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. A alfabetização é um direito incontestável, pois a leitura e a escrita representam a base para a aprendizagem, e sem estes saberes os indivíduos não podem ter as mesmas oportunidades, fazendo com que por vezes esses não exerçam sua cidadania por meio da participação política na sociedade.

A educação é fundamentalmente um poder. De acordo com Pinto (2010, p.74) "se queremos que em nossa sociedade a ida a escola se torne um dever, é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder". E qual seria esse poder? Chega a ser fácil falar que é um dever dos pais mandar suas crianças para a escola, sem considerar quais as condições de subsistência em que vivem essas famílias. Nesse caso o dever de ir à escola, se torna um poder, e esse poder se decide através da condição social, da necessidade de trabalho para subsistência do indivíduo, e/ou da família, de poder mandá-los ou não para a escola.

Segundo Agostinho dos Reis Monteiro (1999), e Lima e Silveira (2016), o direito à educação é um direito prioritário porque é o direito mais fundamental para a vida humana com dignidade, liberdade, igualdade, criatividades, pois é tanto um direito como uma condição para o alcance realização dos outros direitos. Toda pessoa tem direito a uma educação que a prepare para sobreviver de forma digna, e que assim possa melhorar sua condição de vida em sociedade.

O direito a educação é também um direito social indissociável dos outros direitos, e uma responsabilidade da sociedade:

> O direito a educação é direito social e humano indissociável dos demais direitos. O direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os **direitos humanos** são interdependentes. Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos. (GADOTTI, 2013, p. 23).

Portanto, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. E não basta oferecer a Educação de Jovens e Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, como também formação específica e continuada para os profissionais que atuam na modalidade.

A consolidação do direito à educação com relação a concepção de direitos humanos, compreende a educação como requisito essencial para o conhecimento, difusão e defesa de outros direitos, como saúde, habitação, trabalho, entre outros. E mais, "educar em direitos humanos é fundamental porque é tanto uma garantia de que o direito à educação materialize- se, quanto salvaguarda que, por meio desse direito, seja aperfeiçoada e protegida a democracia do país" (LIMA; SIVEIRA, 2016, p.49).

CONSIDERAÇOES FINAIS

No Brasil, A maioria dos educandos da EJA integram grande parcela da classe trabalhadora, oriundos de propriedades rurais empobrecidas, filhos de analfabetos, mulheres, negros, indígenas, das periferias e dos campos, pessoas com deficiência, julgados e inferiorizados como sem direito a possuir direitos.

Podemos identificar avanços na normatização do direito à educação com relação concepção de direitos humanos, entendendo a educação como requisito essencial para o conhecimento e a defesa de outros direitos, como saúde, habitação, trabalho, entre outros. E que, existe uma preocupação normativa com relação a garantia de educação para os indivíduos da EJA. No entanto, várias barreiras fazem-se presentes no campo das políticas públicas.

Em todas as modalidades e especificamente na EJA, a escola precisa em sua ação pedagógica, propor ações que visem a propiciar ao seu público o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem, para que os educandos tenham os seus direitos assegurados e para que ocorram modificações sociais, principalmente no tocante as populações mais vulneráveis através da emancipação do sujeito aumentando a capacidade do mesmo reagir frente as violações de direitos.

É necessário reconhecer as necessidades diversas de sua educandos, e oferecer currículos adequados, boa organização escolar, estratégias pedagógicas de utilização de recursos de modo a garantir uma educação de qualidade para todos. É fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas estejam baseados nos direitos no respeito e proteção dos direitos humanos, e que os espaços escolares possam propiciar ambientes capazes de vivenciá-los.

Nesse contexto, defendemos a ideia de uma educação voltada para necessidade do educando, no que tange a essa necessidade na educação de jovens e adultos, exige um olhar voltado para as especificidades de seus sujeitos, quais sejam; adultos, jovens ou idosos. Essa modalidade representa uma oportunidade ímpar, pois tal grupo requer um trabalho diferenciado, voltado para sua realidade e vivência, visto que a maioria retorna à sala pela necessidade de transformação e modificação de si e de sua própria realidade.

A educação é um direito humano e social, porque é parte integrante da constituição da dignidade humana. Para a EJA esse direito é essencial para a aprendizagem ao logo da

vida, para a igualdade de oportunidades, diminuição da desigualdade social, como também para o conhecimento e defesa dos outros direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA:** itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB, [2000]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 20 mar. 2017.

BENEVIDES, Maria Vitoria. **Direitos humanos: desafios para o século XXI**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Org.). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico- metodológico**s**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Org.). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico**s**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-46

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, [1948]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/bases/legal.htm Acesso em: 20 mai. 2018.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas:** desafios e questões em diálogo. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 29-58.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stigler. **Políticas educacionais e o acesso e permanência na Educação de Jovens a Adultos**. In: Seminário de Pesquisa em educação da região Sul (ANPED SUL), 9., 2012, Caxias do Sul-RS. Anais... Disponível em:http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1685/70 9

FÁVERO, O. e FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-ação** (UFG. Impresso), v. 36. P. 365-392, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães e COUTO, Regina Célia. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In. FONSECA, Selva G. e ZAMBONI, Ernesta. (orgs). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 101 -130.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como direito humano**. EJA em debate. Florianópolis, ano. 2, n. 2, p. 12-29, jul. 2013. Disponível em: http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA.

HADDAD, S.; DI PIETRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação**,** ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

LIMA, Fernando S. de L.; SILVEIRA, Rosa, M. G. Educação em/para os direitos humanos: justificando os porquês. In: RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando C. B. (Org.). **Educação em direitos humanos: construindo políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2016. p. 45- 57.

MONTEIRO, A. dos R. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizontes, 1999.

NEVES, Joana. **Educação no Brasil: o que há de novo?** In: OLIVEIRA, Margarida Dias de. (Org.) Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB. Editora Sal da Terra, 2000, v. único, p. 37-72.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições de Educação de Adultos**. 16ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

PINTO, João Batista Moreira. Perspectivas e Características dos Diretos Humanos enquanto um Projeto de Sociedade e Emancipação**.** In: PINTO, João Batista Moreira (Org.). **Os Direitos humanos como projeto de sociedade**: caraterização e desafios. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2018, v.1, p. 205-237

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: FAPERG, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação, história e política. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.) **Contra o Consenso**: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB - Editora Sal e Terra, 2000, v. único, p. 7-27.

TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Org.) **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

PRAGMATISMO, RETÓRICA E A EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DOS DIREITOS HUMANOS

Cauim Ferreira das Neves Santos

1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva ocidental, a educação é frequentemente o lugar[201]para o qual se voltam todos aqueles que pensam ou sonham com a melhoria das condições morais do gênero humano. Sobretudo quando nossas instituições vigentes, nossas leis, nossas normas socio-culturais, nossas consquistas materiais e nosso conhecimento acumulado não são suficientes para eliminar os impasses que surgem na esfera da ação moral humana: a violência, a crueldade, a discriminação, a desigualdade, o comportamento anti-democrático, etc. Recentemente, a educação em direitos humanos surgiu como mais uma possibilidade não só de reflexão, mas principalmente de ação, que vise amenizar os atuais contextos de barbárie presentes nos diversos tipos de sociedades que compõem os paises signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A proposta é sem dúvida esperançosa dado que o tema dos direitos humanos é um acontencimento histórico e cultural relativamente novo (SANTOS, 2014), principalmente fora do meio acadêmico e mais ainda no contexto dos países cuja economia se encontra em desenvolvimento. Contudo, o topos dos direitos humanos contém no seu interior dificuldades que a nosso ver precisam ser tensionadas a fim de torná-lo mais preciso e melhor qualificado, se se pretende formular uma proposta pedagógica que tenha como fim sua realização.

As dificuldades sobre os direitos humanos estão relacionadas ao enraizamento tipicamente kantiano no seu discurso **hegemônico** sobre racionalidade[202] (DE SOUZA, 2005; RORTY, 2005; SANTOS, 2014). Assim define o filósofo Richard Rorty:

> Racionalidade$_2$ é o nome de um ingrediente adicional que os seres humanos possuem e os brutos não. A presença desse igrediente em nós faz com que usemos modos para descrever a nós mesmos que diferem dos que utilizamos para descrever organismos não-humanos. [...] Apelar para a racionalidade$_2$ significa estabelecer uma hierarquia de valor em lugar de simplesmente ajustar os meios aos fins admitidos como certos. (RORTY, 2005, p.225).

Similarmente, o discurso **hegemônico** dos direitos humanos é correlato de uma separação hierárquica entre educação tradicional e educação popular, no sentido de que não é um discurso que fala para todos os interlocutores: aqueles mais marginalizados ou que simplesmente falam outras linguagens não hegemônicas. A linguagem hegemônica

[201] A palavra lugar é a tradução em portugues do grego **topos.** A palavra utopia, por exemplo, significaria um "não lugar" ou "lugar inexistente". Na obra Retórica e nos Tópicos de Aristóteles, o termo topos ou topoi no plural, é utilizado para se referir às premissas muito comuns, ou aos lugares-comuns, aos quais recorremos sempre que argumentamos ou quando tentamos justificar nossas preferências discursivas. Neste sentido, os direitos humanos seriam um topo muito utilizado atualmente.

[202] Esta é uma das três definições de racionalidade utilizadas por Richard Rorty. Sendo as outras duas: racionalidade, como uma habilidade biológica presente em alguns animais. E racionalidade$_3$, como sinônimo de tolerância em relação aos outros. (RORTY, 2005, **Verdade e Progresso**. In: Racionalidade e diferença cultural).

sobre a racionalidade, que é tipicamente originária do século XVIII e das metrópoles europeias, é profundamente exclusora das linguagens presentes nas sociedades colonizadas ou coloniais (SANTOS, 2013, p.17).

> A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. [...] Sendo os direitos humanos **a linguagem hegemônica da dignidade humana**, eles são incontornáveis, e os grupos oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter? Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo **contra-hegemônico**? (SANTOS, 2013, pp. 15-16, grifo nosso).

O paradigma filosófico atual e muito propagado deste tipo de racionalidade está presente no modelo da ação comunicativa de Jürgen Habermas (2012), e que tem como pano de fundo a ênfase no papel da linguagem como forma de emancipação; daí a sua importância na educação, já formulada como uma pedagogia da ação comunicativa[203] (BITTAR, 2007). Mais precisamente, é pressuposto universal da ação comunicativa que seus participantes visem a um entendimento no qual a comunicação seja simétrica, isto é, sem qualquer tipo de dominação entre eles. Entretanto, como foi observado por Richard Rorty, em "Comunicar ou Educar?" (DE SOUZA, 2005, p.144-156), a racionalidade kantiana presente no projeto de Habermas, é ingênua, pois busca uma simetria impossível entre seus participantes, dado que pressupõe uma "universalidade" que na verdade é etnocêntrica.

Admitindo que a educação seja um processo discursivo, que visa a busca do diálogo entre diferentes perspectivas e pontos de partida, ela não pode se desligar da função **retórica** da linguagem. Isto é, a educação em direitos humanos não pode se descuidar da adaptação[204] do seu discurso aos diferentes interlocutores, sob pena de tornar seu efeito ineficaz entre aqueles que participam dessa conversação. É deste modo que a educação em direitos humanos, como discurso hegemônico, precisa adaptar sua linguagem a uma educação popular em direitos humanos, pois esta parte de outras perspectivas e de outras linguagens não hegemônicas que precisam ser respeitadas. A perspectiva **pragmatista** de Rorty sobre a racionalidade, liguagem e educação, aproxima-se da perspectiva **retórica** da racionalidade e da linguagem, tal como foi reabilitada na obra de Chaïm Perelman (1996), fornecendo ferramentas para a criação de formas de educação popular em direitos humanos, cujo fim é a apropriação da linguagem da educação em direitos humanos, pelos próprios sujeitos excluídos do discurso homogêneo dos direitos humanos.

---

[203] O modelo de razão comunicativa de Jurguen Habermas foi utilizado na formulação de uma "pedagogia da ação comunicativa", por José Pedro Boufleuer. Ver: BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Liv. Unijui Ed., 1998.

[204] "O importante, na argumentação, não é saber o que o proprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige". (PERELMAN, 1996, p.26, grifo nosso).

2 RACIONALIDADE E SOLIDARIEDADE:

Se como disse Adorno: a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação[205], talvez a grande condição necessária hoje para que a educação cumpra aquele papel é a de que ela se volte para o tema dos direitos humanos. A nosso ver, uma educação, uma cultura que se volte para os direitos humanos pressupõe uma mudança de paradigma, da objetividade para a solidariedade. De acordo com Freitag (1992), um ambiente cultural e educacional baseado na solidariedade propiciaria aquilo que o psicólogo Lawrence Kohlberg chamou de moral atmosphere, ou seja, um clima social favorável à efetivação de um programa educacional baseado nos direitos humanos. Entretanto, para que essa educação tenha um maior alcance diante da pluralidade de grupos que não constituem a parte mais privilegiada de uma sociedade, nem materialmente, nem simbólicamente, é preciso adaptar a linguagem hegemônica dos direitos humanos à uma linguagem contra-hegemônica. É preciso que a retórica hegemônica seja equilibrada por uma retórica contra-hegemônica.

Comecemos por reconhecer que os direitos e o direito têm uma genealogia dupla na modernidade ocidental. Por um lado, uma genealogia abissal. Concebo as versões dominantes da modernidade ocidental como contruídas a partir de um pensamento abissal, um pensamento que dividiu abissalmente o mundo entre sociedades metropolitanas e coloniais. Dividiu-o de tal modo que as realidades e práticas existentes do lado de lá da linha, nas colônias, não podiam pôr em causa a universalidade das teorias e das práticas que vigoravam na metrópole, do lado de cá da linha. "Ora, enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas"(SANTOS, 2014, p.17).

O século XX foi marcado pelo signo da crise. As crises políticas que assolaram todo o mundo, – as duas grandes guerras, os genocídios, o neocolonialismo, – coincidiam com as crises nas ciências clássicas. A criação da geometria não-euclidiana por Lobatchevski, Bolyai e Riemann abalaram os fundamentos da matemática clássica, colocando em cheque seus axiomas considerados irrefutáveis (REZENDE, 1999). Em seguida, a física clássica veio também a ser atingida em sua ideia de determinismo newtoniano (que, diga-se de passagem, fundamentara o transcendentalismo kantiano) pela dubiedade da Física Quântica, pelo relativismo de Einstein e pelo princípio da incerteza de Heisenberg (DE MARSILLAC, 2009). Rorty nos ajuda a pensar que mesmo após as e as crises do século XX, mesmo pairando sobre a Terra a era do fim das certezas[206], deve haver alternativas além do niilismo arbitrário ou de um pessimismo filosófico abarcado pela primeira geração da Escola de Frankfurt. O descontentamento filosófico que talvez tenha atingido seu ápice com Adorno pode ser visto não como um sinal do esgotamento e do cansaço da racionalidade como um todo, mas do discurso hegemônico da racionalidade.[207]

> Ora, a concepção claramente expressa por Descartes, na primeira parte do Discurso do Método, era a de considerar "quase como falso tudo quanto era apenas verossímil". Foi ele que fazendo da evidência a marca

[205] ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
[206] PRIGOGINE, Ilya; FERREIRA, Roberto Leal. **O fim das certezas**. Unesp, 1996.
[207] "(...) uma concepção de racionalidade oriunda de Descartes, que marcou com seu cunho a filosofia ocidental dos três últimos séculos. (...) Foi ele que, fazendo da evidência a marca da razão, não quis considerar racionais senão as demonstrações, que a partir de ideias claras e distintas, estendiam, mercê de provas apodicticas, a evidência dos axiomas a todos os teoremas" (PERELMAN, 1996, p.1. Grifo nosso).

> da razão, não quis considerar racionais senão as demonstrações que, a partir de ideias claras e distintas, estendiam, mercê de provas apodícticas, a evidência dos axiomas a todos os teoremas (PERELMAN, 1996, p.1).

O filósofo contemporâneo norte-americano Richard Rorty nos conta uma narrativa da história humana ocidental na qual se bifurcam duas tradições predominantes; uma orientada pelo desejo por objetividade e a outra pelo desejo de solidariedade. A **primeira** tradição é aquela que reduz a solidariedade à objetividade. Seus defensores estão sempre em função de elevar-se além de sua comunidade, ou de sair dela em direção a uma realidade não-humana.

> A tradição da cultura ocidental que se centra na noção de busca da Verdade, uma tradição que vai dos filósofos gregos até o Iluminismo, é o exemplo mais claro da tentativa de encontrar sentido na existência de alguém afastando-se da solidariedade em direção à objetividade. A ideia de verdade como algo a ser buscado por si mesmo, não porque será bom para o próprio indivíduo ou para a comunidade real ou imaginária de alguém, é o tema central desta tradição (RORTY, 1993, p.110).

A partir de Descartes, o racional estaria intimamente ligado às provas apodíticas[208], sem que com isso se desconfiasse da historicidade de tal interpretação sobre a racionalidade. E pelo menos ainda hoje boa parte deste paradigma faz parte do senso comum, que separa a realidade da aparência, os fatos dos argumentos, os sujeitos dos objetos. Devido ao seu sucesso material, acreditou-se ser esta cosmovisão universalizável a todos os campos da vida humana, da ciência à educação.

> Nós somos herdeiros desta tradição objetivista, que se centra em torno da suposição de que devemos nos afastar de nossa comunidade o suficiente para examiná-la à luz de algo que a transcende, a saber, aquilo que ela tem em comum com todas as outras comunidades humanas, reais e possíveis. Esta tradição sonha com uma comunidade ultima que terá transcendido a distinção entre o natural e o social, que exibirá uma solidariedade que não é provinciana porque é a expressão de uma natureza humana a-histórica (RORTY, 1993, p.110).

Na segunda tradição, os indivíduos buscam a solidariedade no interior de sua comunidade e não em realidades não humanas. "Enquanto uma pessoa está buscando solidariedade, ela não pergunta sobre a relação entre as práticas da comunidade escolhida e algo fora daquela comunidade"[209] (RORTY, 1993, grifo nosso). Eles não estão preocupados em transcender as práticas sociais e históricas as quais estão eles mesmos inseridos porque para eles "a única coisa que pode transcender uma prática social é uma

[208] Provas apodíticas são aquelas que partem de premissas necessárias, ou seja, que são autoevidentes e inquestionáveis. A matemática é o modelo de racionalidade apodítica por excelência, pois não permite questionamentos.

[209] "(...) em períodos como o de Auschwitz quando a história se conturba e as instituições e os padrões de conduta tradicionais entram em colapso, queremos algo que se erga além da história e das instituições. Que pode haver senão a solidariedade humana, senão nosso reconhecimento da humanidade comum a todos nós?" (RORTY, 2007, p.312, grifo nosso).

outra prática social"[210]. Esse desejo por solidariedade enfatizado por Rorty, embora possa sempre se estender para além de sua origem, está sempre baseado em afinidades contingentes, históricas, locais. Assim são os ideais de igualdade, liberdade, fraternidade, democracia e dignidade, valores com data e local de nascimento na história. Eles não foram descobertos na natureza humana universal, mas foram criados numa cultura.

> [...] Essa solidariedade não é vista como o reconhecimento de um eu nuclear – a essência humana – em todos os seres humanos. É vista, antes, como a capacidade de considerar sem importância um numero cada vez maior de diferenças tradicionais (de tribo, religião, raça, costumes etc.), quando comparadas as semelhanças concernentes a dor e a humilhação – a capacidade de pensar em pessoas extremamente diferentes de nós como incluídas na gama do "nós" (RORTY, 2007).

Por não defender o universalismo, por serem céticos quanto à existência de entes que estão além das descrições humanas contingentes, por não acreditarem que nossas descrições representem a realidade de como as coisas são realmente e **para além do uso que se faz da nossa linguagem**, aqueles que colocam a solidariedade como meta são constantemente atacados como "relativistas". Geralmente, o relativismo possui três visões. A primeira considera todas as crenças equivalentes; a segunda vê o significado de "verdadeiro" como um termo tão ambíguo quanto são suas justificações; e a terceira visão supõe que o significado de verdade e racionalidade é dado pelos nossos procedimentos de justificação, sempre socializados, usados em cada área de investigação:

> Entretanto não está claro por que 'relativista' deveria ser considerado um termo apropriado para a etnocêntrica terceira visão (...) já que o pragmatista não está adotando uma teoria positiva que afirma que algo é relativo em relação a alguma outra coisa. Ele está, ao invés disso, fazendo a afirmação puramente **negativa** de que deveríamos abandonar a distinção tradicional entre conhecimento e opinião, construída como a distinção entre verdade como correspondência com a realidade e verdade como um termo de louvor para crenças bem justificadas. (RORTY, 1993, p.112, grifo nosso).

Deste modo, o paradigma da objetividade de que fala Rorty está relacionado com discurso hegemônico de que fala Boaventura dos Santos (2013). Ambos se baseiam em argumentos supostamente universais, pertencente a todos os seres humanos. Mas o paradigma da objetividade se exauriu em seu projeto de autonomia e domínio da natureza humana, ou ao menos fracassou frente às barbáries cometidas em pleno século XX. Abandonar a objetividade em nome da solidariedade pode soar estranho e perigoso para a primeira tradição, porque ela pressupõe que um etnocentrismo deste tipo nos tornaria cegos em relação ao que "transcende" nossa própria comunidade. No entanto, por solidariedade Rorty nomeia uma característica tipicamente liberal, "das sociedades democráticas secularizadas do Ocidente". Para o filósofo, liberais seriam "as pessoas que têm mais medo de ser cruéis do que qualquer coisa". Desse modo, não haveria espaço para qualquer tipo de moralidade que ponha em risco características próprias de um liberalismo democrático e secular, que não permite que nos fechemos em nosso próprio mundo "como mónadas semânticas desprovidas de janelas".

[210] DE SOUZA, José Crisóstomo. Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas. SciELO-Editora UNESP, 2005, p.120-121.

> Algumas comunidades são como esse tipo de mónadas, outras não. A nossa liberal burguesa não o é. Pelo contrário, é uma cultura que se orgulha de estar constantemente a acrescentar novas janelas, de constantemente alargar as suas simpatias. (...) A sua consciência do seu próprio valor moral funda-se na sua tolerância e diversidade (RORTY, 2000, p.214-215).

O esgotamento da objetividade coincide também com a reabilitação de um antigo modo de raciocinar já presente entre os antigos gregos, a retórica. Aristóteles conservou em seus escritos a racionalidade retórica exercida pelos sofistas, não apenas para criticá-los como o fez Platão, mas principalmente porque via nas provas retóricas um modo incontornável de raciocínio que lidava com os temas controversos da vida democrática do cidadão grego, temas estes que o raciocínio analítico não era suficiente (VIEHWEG, 1979, p.33). Assim como a retórica nasce na Grécia antiga junto ao surgimento da democracia, a retórica renasce no século XX junto ao declínio da apodíticidade. Como vimos acima, a crise das ciências clássicas revelou o caráter retórico das ciências matemáticas [211]e físicas, isto é, seus princípios não podem mais ser vistos como irrefutáveis, nem como representações exatas da realidade.

A racionalidade retórica é, portanto, a que melhor se alia a uma cosmovisão baseada na solidariedade, porque a retórica funciona com a dialogicidade inerente aos processos de expansão dos horizontes culturais; dado que ampliar as comunidades em torno de direitos comuns depende do diálogo e da interpenetração entre diferentes culturas, embora tal processo não signifique a hierarquização ou a imposição de uma cultura sobre a outra.

> O diálogo deixa de ser critico para tornar-se dialético, e com isso adquire um interesse filosófico construtivo, quando, para além da coerência interna de seus discursos, os interlocutores procuram chegar a um acordo sobre o que consideram verdadeiro ou, pelo menos, sobre as opiniões que reconhecem como mais sólidas (PERELMAN, 2004, p.50).

A aproximação entre o neopragmatismo[212] de Rorty e a retórica não é surpreendente. O próprio Rorty, que popularizou a expressão linguistic turn ou viragem linguística, afirmou em uma conferencia no ano de 1984: "primeiro veio a viragem linguística, depois, a viragem hermenêutica e agora a viragem retórica".[213] Na retórica encontramos a correlação com o pensamento de Rorty, pois tanto nela como no neopragmatismo estão presentes a crítica à racionalidade apodítica, como a critica ao representacionalismo linguístico comum ao paradigma da objetividade, e, sobretudo a crítica ao fundacionalismo filosófico.[214] É a racionalidade retórica que melhor se adequa

[211] REYES, Mitchell G. The rhetoric in mathematics: Newton, Leibniz, the calculus, and the rhetorical force of the infinitesimal. Quarterly Journal of Speech, v. 90, n. 2, p. 163-188, 2004.

[212] "**Neopragmatismo,** algumas vezes chamado de **pragmatismo linguístico**, é um termo filosófico recente (existente desde a década de 1960) utilizado para denominar a filosofia que reintroduziu muitos dos conceitos do pragmatismo. O termo já esteve associado com vários pensadores, entre eles Richard Rorty, Hilary Putnam e W.V.O. Quine, apesar de nenhum destes autodenominar-se "neopragmatista". (NEOPRAGMATISMO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Neopragmatismo&oldid=55081436>. Acesso em: 9 mai. 2019, grifo nosso).

[213] FONTES, Narbal Marsillac. Viragem retórica, viragem pragmática e superação da metafísica. Aufklärung: revista de filosofia, v. 1, n. 2, 2014, p. 165-180.

a uma educação em direitos humanos porque ela pressupõe o diálogo, como já foi dito, e um raciocínio sempre regressivo, isto é, "os princípios fundamentais da filosofia regressiva, em vez de serem iluminados por alguma intuição que precede os fatos e é independente deles (...)".[215]

Ora, tanto no paradigma da objetividade, na apoditicidade, ou no discurso hegemônico da dignidade humana, não há espaço para o diálogo, posto que as coisas são evidentes por si mesmas.

3. A EDUCAÇÃO E A ESCOLA NOVA

A educação em direitos humanos está presente no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

> A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades**, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. [216]

Ao mesmo tempo em que a educação se desenvolve, a demanda pela educação em direitos humanos cresce mundialmente, mas nem a educação forma uma unidade metodológica, afinal são muitas as diferenças culturais e diversos são os problemas a serem enfrentados, nem os direitos humanos são um consenso total, seja em relação a sua interpretação ou a sua aplicação. "Educar" vem do latim educare ou educere, conduzir; que significava "criar (uma criança), nutrir, fazer crescer".[217] É a arte de "conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação". [218]

Se houver dinheiro o bastante para dar suporte às demais necessidades materiais de uma sociedade, a educação pode auxiliar a transformar uma cultura no seu interior, aniquilando tradições e valores nocivos à convivência pacífica e intensificar valores baseados no altruísmo, pode, sobretudo, estimular a empatia. Não nos faltariam exemplos na história das mentalidades sobre a transformação moral na cultura, mas aqui nos concentramos num direcionamento efetuado diretamente pela educação e não nas mudanças graduais que resultam de mudanças sociais, econômicas e políticas.[219] Muito se falou e muito se produziu sobre o tema da educação, como se ela por si mesma pudesse cumprir esse papel imenso de civilizar os indivíduos. No entanto, ainda hoje a educação não foi suficiente para deter a brutalidade entre seres humanos. Na nossa longa tradição da educação ocidental dominada pelo paradigma da objetividade, educa-se pela instrução, para calcular, para medir, para aprender a escrever, ler e falar de forma gramaticalmente correta, e, sobretudo, para seguir involuntariamente a modelos sociais de disciplina.

---

[215] PERELMAN, Chaim. Retóricas. Martins Fontes, 1999, p.140.
[216] Grifo nosso.
[217] MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. Olhares & Trilhas, v. 6, p. 31-36, 2005.
[218] ARANHA, Maria Lucia Arruda. Filosofia da educação. Moderna, 2006, p.31.
[219] MANDROU, Robert. Magistrados e Feiticeiros na França do século XVII: uma análise de psicologia histórica. Perspectiva, 1979.

No século XX não faltaram teorias pedagógicas empenhadas em superar o ensino tradicional e meramente conteudista. A **Escola Nova**, surgida na Europa no final do século XIX, é uma destas tentativas pedagógicas que mais influenciaram a educação ocidental dos últimos cem anos. Sua proposta de desenvolver uma educação centrada na democratização social através da escola é um ideal que perdura ainda hoje no senso comum. Os pensadores da Escola Nova, notadamente John Dewey, um de seus pioneiros, viam na escola um forte agente de ascensão social que possibilitaria uma maior equalização entre as classes econômicas. Esta pedagogia teve a virtude de romper com uma educação concentrada no passado, que valorizava dogmas e valores tradicionais. Enquanto a **escola tradicional** se voltava para trás e sobre a abstração, a Escola Nova tinha como preocupação a valorização do presente e a experiência. Ela também invertia a relação professor aluno, colocando neste último seu objetivo principal, e assim apresentava um avanço com relação à autonomia do aluno, estimulando a discussão entre alunos e professores a fim de democratizar o aprendizado normativo (ARANHA, 2006).

Assim, pode-se dizer que a guinada filosófica na educação para o que chamamos por solidariedade começa com o Pragmatismo, corrente filosófica que influenciou fortemente a Escola Nova –, pois nela o conhecimento não era um fim em si mesmo, mas um meio, um preceito defendido pelo filósofo neopragmatista Richard Rorty:

> Ao contrário, aqueles que desejam reduzir a objetividade à solidariedade – chamados "pragmátistas" – não requerem uma metafísica ou epistemologia. Eles veem a verdade como, na frase de William James, aquilo em que, para nós, é bom acreditar. Assim, eles não precisam de uma explicação de uma relação de crenças e objetos chamada "correspondência", nem de uma explicação das habilidades cognitivas humanas que garanta que nossa espécie é capaz de estabelecer aquela relação. Eles veem a lacuna entre verdade e justificação não como algo a ser transposto, isolando-se uma espécie de racionalidade natural e transcultural que pode ser usada para criticas algumas culturas e elogiar outras, mas simplesmente como lacuna entre o bem real e o melhor possível (RORTY, 1993, p.111).

Não demorou até que a Escola Nova passasse a ser alvo de críticas, principalmente por pedagogos socialistas e anarquistas, que viam no projeto escolanovista uma ilusão liberal. A Escola Nova não pretende transformar a sociedade e acaba separando a escola do que acontece fora dela. Ela não reconhece a interdependência muitas vezes quase insuperável entre os tabus sociais e econômicos e a emancipação pela educação. Diversas foram os outros tipos de pedagogias que procuraram superar dialeticamente o escolanovismo e chegou-se mesmo ao extremo de pensar no fim da escola, como defendia[220] Ivan Illich. Em paralelo surgiram propostas não diretivas liberais e anarquistas, que objetivavam diluir a hierarquia entre professores e alunos. Muitos foram os avanços, mas muito ainda precisa ser feito, porque a escola perdeu o seu papel centralizador na formação numa era de hiperinformação. Ao mesmo tempo, pedagogos contemporâneos estão mais convencidos de que a escola não precisa mais de reformas, mas precisa ser totalmente reelaborada e radicalmente transformada.

Na perspectiva pragmatista e retórica, uma educação popular em direitos humanos deve partir do pressuposto de que eles não são evidentes por si mesmo, são produtos de nossa cultura ocidental, liberal e europeia. A imagem dominante nos direitos humanos,

[220] ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Editora Vozes Limitada, 2019.

mesmo nas suas declarações está comprometida com a imagem kantina de racionalidade. Essa concepção de racionalidade como um "ingrediente precisoso, quase divino, que nossos primos brutos não possuem" (RORTY, 225). O discurso hegemônico da dignidade humana em vez de incluir acaba excluindo aqueles que pensam diferente do nosso modo etnocêntrico de ver o mundo.

> Produzir, em todas as partes dos mundo, gerações de estudantes bons, tolerantes, sortudos, seguros e respeitadores dos outros é justamente do que precisamos, para alcançar a utopia do iluminismo. Quanto maior for o numero de jovens desse tipo, mais forte e global será nossa cultura dos direitos humanos. Mas não é uma boa ideia encorajar esses estudantes a rotular de "irracionais" as pessoas intolerantes que eles próprios tem problemas em toletar (RORTY, 2005, p.215).

Talvez seja preciso substituir a imagem kantiana da racionalidade, pela imagem de David Hume sobre a sentimentalidade. Significaria dizer que:

> A disseminação da cultura dos direitos humanos pela educação, não é uma questão de ser consciente de uma lei moral mas como uma habilidade crescente de enxergar as similaridades entre nós e as pessoas diferentes de nós como mais importantes do que as diferença. A segurança e compreensão caminham juntas pelas mesmas razões que pelas quais caminham juntas a paz e a produtividade econômica. Quanto mais difíceis são as coisas, mas medo as pessoas sentem, mais perigosa é a situação, de menos tempo ou forças as pessoas dispõem para pensar como seria ser igual aqueles outros com os quais não se identificam imediatamente. A educação sentimental funciona melhor com pessoas que podem relaxar durante um tempo suficiente para ouvir (p.216).

A sugestão que o pragmatismo na visão de Rorty e a retórica pode oferecer à educação popular em direitos humanos é: "oferecer uma redescrição de nossas instituições e práticas atuais", baseada no reconhecimento da contingencia inevitável de nossas linguagens públicas. Deste modo estaríamos mais bem dispostos aos abalos, já que são sempre previsíveis:

> Com efeito, equivaleria a construir a retórica do liberalismo em torno dessa ideia. Isso significaria abandonar a ideia de que seria possível justificar o liberalismo e refutar os inimigos nazistas ou marxistas do liberalismo, empurrando-os contra uma parede argumentativa – obrigando-os a admitir que a liberdade liberal tem um privilegio moral que falta a seus próprios valores" (RORTY, 2007, p. 104, grifo nosso).

3.1 Universalidade, verdade e relativismo:

Certa vez foi perguntado a Habermas por qual razão ele insistia em defender no interior de sua filosofia pós-metafísica um quase-transcendentalismo. Sua resposta foi direta: "o holocausto. É imperativo que tenhamos algum tipo de fundamento intelectual para fazer frente ao irracionalismo e à barbárie moral que segue sua esteira". [221] É assim que o herdeiro mais velho da Escola de Frankfurt e talvez o mais importante

[221] ABOULAFIA, 2002, p.4 apud RORTY; DE SOUZA, 2005, p.32.

representante vivo do iluminismo alemão carrega o temor do irracionalismo que segundo sua concepção, adentrou ao século XX, desde a inflexão nietzschiana sobre a razão. Mesmo assombrado pela tragédia nazista, a qual viu de perto quando fez parte da juventude nazista, Habermas tomou um caminho diferente de seus mestres. Ele presenciou a virada linguística na filosofia, que lhe abriu um novo caminho. Para além da razão instrumental, Habermas vislumbrou uma emancipação através da intersubjetividade livre da dominação presente na razão instrumental. O temor de filósofos como Habermas é de que o "relativismo" e o irracionalismo possam igualar a democracia a políticas anti-democráticas. Eles acreditam que com a ausência de um espaço de incondicionalidade que transcenda lugares particulares, não possamos exorcizar o irracionalismo como uma prática anti-democrática.

A essa acusação Rorty diz que:

> A alegação de relativismo só pode ser ameaçadora apenas se acreditarmos em uma linguagem objetiva e neutra, que reside fora do tempo e do espaço (2005, p.16).
> Para afastar essas suspeitas, preciso argumentar que as distinções entre absolutismo e relativismo, entre racionalidade e irracionalidade e entre moral e conveniência são ferramentas toscas e obsoletas – remanescentes de um vocabulário que deveríamos tentar substituir (RORTY, 2007, p.89, grifo nosso).

Assim como Habermas, o filósofo norte-americano Richard Rorty também presenciou a transformação provocada pela virada linguística na filosofia, contudo, tomou um caminho diverso do filósofo alemão. Diferentemente do descontentamento de Adorno e Horkheimer, Rorty se desiludiu com a filosofia platônica desde sua juventude, o que o levou a se distanciar gradualmente do desejo de "assegurar a realidade e a justiça numa visão única". O pragmatismo hegeliano e darwiniano de John Dewey, o ataque de Sellars ao mito do dado e o ataque de Quine a noção de necessidade, levaram Rorty a conceber a filosofia tradicional como "aprisionada" à metáfora de um grande espelho que contendo várias representações pudesse se apreender a realidade com métodos puros e não-empíricos:

> Rorty extrai uma conclusão radical das criticas de Sellars e Quine, a saber, a de que não há fundamento neutro sobre o qual ficar. [...] Isso quer dizer que os critério para avaliação de qualquer crença se tornam completamente controversos (DE WALL, 2007, p.209, grifo nosso).

Sua conclusão é de que na ausência de um fundamento neutro – o dado ou o analítico o Verdadeiro e o Correto são questões de prática social" e não mais epistemológicas. A justificação é o único critério de 'verdade'. Segundo Rorty, a ideia de que existam fundamentos que asseguram a realidade e de que seja precisa descobri-los tornou-se um entrave ao desenvolvimento da filosofia atual, porque a ideia de fundamentos neutros, incondicionados e universais

> [...] levam a problemas quando você passa de um conjunto de candidatos a outro – isto é, quando você passa das proposições levadas a sério antes de uma revolução intelectual para aquelas levadas a sério depois dela. Penso que é difícil manter as noções de incondicionalidade e de validade universal na mudança de um vocabulário para outro (RORTY, 2005, p.99).

Na perspectiva neopragmatica de Rorty, depois das viragens linguística, hermenêutica e retórica, tornou-se irrelevante para a prática defender um ponto de vista universal e incondicional relacionado a uma política democrática. Não faz diferença na prática, distinguir entre o contextual e o universal, pois quaisquer que sejam as "práticas de justificação orientadas para alegações de verdade", como quer Habermas, elas não transcendem convenções sociais particulares. Tais filosofias universalistas, embora assumidamente pós-metafísicas, estão ainda comprometidas com a distinção entre aparência e realidade, na medida em que endossam a necessidade de um critério incondicional e universal para dissociar justificações aparentes de justificações supostamente reais, ou como quer Habermas, uma comunicação que seja não distorcida e simétrica. Para Rorty, após as viradas, a dissociação aparência-realidade tornou-se meramente discursiva, isto significaria dizer que não temos mais segurança do acesso àquilo que chamamos de realidade. Assim, o conhecimento não deve mais ser visto como uma forma de espelhar a natureza, como fazia a epistemologia, mas como uma "questão de conversação e práticas sociais". Feitas essas ressalvas, tanto Habermas quanto Rorty concordariam com a exigência de Adorno: de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas as exigências para a educação.

O filósofo do direito, Chaïm Perelman, responsável por reabilitar a retórica, efetuou um caminho semelhante ao de Rorty, embora com um vocabulário diferente, mas com fins parecidos. A reabilitação da retórica constitui: uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes que marcou com seu cunho a filosofia ocidental" até o século XX (PERELMAN, 1996, p.1). Segundo essa concepção de racionalidade que remonta à antiguidade clássica, era considerado como quase falso tudo que fosse apenas verossímil. Somente eram consideradas provas racionais as demonstrações, através de provas apodíticas como na matemática, baseadas em evidencias claras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No desespero incurável de Adorno e Horkheimer diante da dialética do esclarecimento estava ainda enraizado um tipo de vocabulário secular moderno, embora ambos o reconhecessem com desconfiança, após as investidas de Karl Marx contra a "ideologia burguesa". O que Adorno e Horkheimer não parecem ter percebido é que a causa do desespero estava em não abandonar o antigo jogo de linguagem iluminista.

Tal jogo não permite saída. Se assumirmos a ideia de encontrar fundamentos, uma vez abalado os fundamentos, toda a casa deve ruir inevitavelmente. Diante do diagnóstico, o que Rorty oferece não é reconstrução de fundamentos firmes, mas pôr "barricadas a seu redor" e "remobiliar a casa". Isto é, "oferecer uma redescrição de nossas instituições e práticas atuais" baseada no reconhecimento da contingencia inevitável de nossas linguagens públicas. Deste modo estaríamos mais bem dispostos aos abalos, já que são sempre previsíveis:

> Com efeito, equivaleria a construir a retórica do liberalismo em torno dessa ideia. Isso significaria abandonar a ideia de que seria possível justificar o liberalismo e refutar os inimigos nazistas ou marxistas do liberalismo, empurrando-os contra uma parede argumentativa – obrigando-os a admitir que a liberdade liberal tem um privilegio moral que falta a seus próprios valores (RORTY, 2007, p. 104, grifo nosso).

Rorty se afasta de Habermas quando abandona toda pretensão de ver o desejo de verdade como universal, mas como o desejo universal de justificação, o que estaria mais próximo da sua redescrição do etnocentrismo. O etnocentrismo assumido por Rorty questiona se são possíveis práticas de justificação que não estejam sempre comprometidas com nossos valores locais circunscritos numa época. Deste modo, seria enganoso ver, por exemplo, a proibição da tortura como uma consequência constitutiva da nossa natureza racional, o que seria antes uma conquista recente do Iluminismo europeu. Se pretendermos, como quer Habermas que nossa comunicação seja livre de distorções, simétrica e livre de dominação, nossa educação em direitos humanos, herdeira do Iluminismo europeu, poderia ser acusada por pais fundamentalistas (que tivessem lido Habermas, por exemplo) de estudantes fundamentalistas, de não ser mais livre de dominação que uma educação baseada em valores anti-democráticos defendidos por eles. Contudo, se seguirmos Rorty podemos redescrever uma educação popular em direitos humanos como um tipo de dominação mais benevolente, porque promove uma maior tolerância em relação às diferenças. De modo tal que não podemos refutar visões de mundo diferentes, porque não temos mais um fundamento universal e invariável ao qual possamos nos amparar; mas podemos no máximo redescrever o mundo de tal modo que torne descrições hegemônicas, excludentes, como algo insustentável. Esse tipo de redescrição a qual Rorty chama de ironismo liberal só pode ser possível numa

sociedade em que os liberais tentam evitar – uma sociedade em que a "lógica" dominaria e a "retórica" seria proibida por lei. "O intelectual ironista, com seu amplo escopo de conhecimento, terá lido romances e etnografias demais para se deixar levar por um vocabulário que imagina ter alguma relação privilegiada com a Verdade, bem como ignorar a dor dos outros (RORTY, 2005, p.18).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000;

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **Filosofia da educação**. Moderna, 2006;

ARISTÓTELES. **Retórica**. Imprensa Nacional–Casa da Moeda. 1998;

_____. **Tópicos,** Livro I, Coleção Os Pensadores, Abril, 2ª ed., São Paulo, 1978;

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. **Direitos humanos e políticas públicas**, p. 67, 2014.

DE MARSILLAC, Narbal; MALBURG, Maurício. **Ensaio sobre a Dubiedade em Heidegger, Heisenberg e Bohr**. Synesis, v. 1, n. 2, p. 77-91, 2009.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Cortez Editora, 2016.

DE SOUZA, José Crisóstomo. **Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas**. SciELO-Editora UNESP, 2005;

DE WAAL, Cornelis. **Sobre pragmatismo**. Edicoes Loyola, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. Companhia Editora Nacional, 1959;

FONTES, Narbal Marsillac. Viragem retórica, viragem pragmática e superação da metafísica. **Aufklärung: revista de filosofia**, v. 1, n. 2, p. 165-180, 2014;

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona:** a questão da moralidade. Papirus Editora, 1992.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 1. 2012.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Editora Vozes Limitada, 2019.

MARTINS, Evandro Silva. **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. Olhares & Trilhas, v. 6, p. 31-36, 2005.

MANDROU, Robert. **Magistrados e Feiticeiros na França do século XVII**: uma análise de psicologia histórica. Perspectiva, 1979.

NEOPRAGMATISMO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Neopragmatismo&oldid=55081436. Acesso em: 9 mai. 2019.

PERELMAN, Chaim. **Retóricas**. Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, A. Chaïm. **Ética e direito**. São Paulo**:** Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie; COELHO, Fábio Olhôa. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Martins Fontes, 1996.

PRIGOGINE, Ilya; FERREIRA, Roberto Leal. O fim das certezas. Unesp, 1996.
REZENDE, Antonio. A crise nos fundamentos da Matemática e a Teoria da Computação. Qual é a natureza da verdade matemática? In: **SEMINÁRIO DE FILOSOFIA DA UNB**, 1999, Brasília. Disponível em: https://cic.unb.br/~rezende/trabs/acrise.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

REYES, Mitchell G. **The rhetoric in mathematics**: Newton, Leibniz, the calculus, and the rhetorical force of the infinitesimal. Quarterly Journal of Speech, v. 90, n. 2, p. 163-188, 2004.

RORTY, Richard. **Solidariedade ou objetividade**. Novos estudos, v. 36, p. 109-121, 1993.

_____ . **A filosofia e o espelho da natureza**. Relume Dumará, 1994;

_____. **Verdade e progresso**. Manole, 2005;

_____. **Contingência, Ironia e Solidariedade**. 2007.

VIEHWEG, Theodor. **Tópica e Jurisprudência**, trad. Tércio Sampaio Ferraz Jr., Brasília, Departamento de Imprensa Nacional, 1979.

INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES DOS MOVIMENTOS POPULARES

Ana Célia Silva Menezes
Orlandil de Lima Moreira
Maria Margareth de Lima

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Esta tese nos possibilita, portanto, pensá-la como um processo histórico, socialmente construído. Numa perspectiva freireana a concebemos como resultante da consciência coletiva forjada no processo de trabalho, a partir do qual homens e mulheres se hominificam e humanizam (GADOTTI, 2006; FREIRE, 1979) criando-se e recriando-se de forma contínua e criativa.

Ao conceber a Educação como processo, resultante da ação histórica e política dos grupos sociais, afiliamo-nos à acepção gramsciana da educação como instrumento necessário à luta entre as classes sociais pelo exercício do poder ou da hegemonia (GRAMSCI, 1982). Não existe educação neutra, desvinculada de interesses de classe. Na acepção gramsciana e freireana, a educação pode estar a serviço de uma ou outra classe, servindo aos interesses de uns ou outros.

Essa compreensão da educação como processo de produção da existência humana, nos instiga a pensá-la inserida num contexto cujas condições possibilitam uma formação comprometida com a vida e com condições materiais de existência das pessoas, considerando sua posição de classe, seu pertencimento étnico-racial, de gênero e geração. Noutras palavras, uma Educação Popular e Contextualizada.

Contudo, esta é uma dentre muitas outras compreensões de Educação e por isso consideramos importante manter no debate contemporâneo a discussão da concepção de educação como práxis social e histórica, como processo de imersão e transformação social.

A educação como um processo amplo não se inscreve apenas no espaço da escola; ela se dá na família, no trabalho e em todas as relações humanas, em geral. Princípio inclusive reconhecido e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96, art. 1º. E, não cabendo "por inteiro"[4] na escola, ela não se realiza sem a contribuição de outros espaços educativos, sem dialogar com outras formas de educar.

Frente aos elementos acima apresentados trazemos ao debate a interface entre Educação Popular, Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido e a Educação do Campo; indagando sobre suas conexões teórico-conceituais com o objetivo de problematizar a práxis dos movimentos sociais populares sobretudo no final dos anos de 1990 e 2000 de modo a salientar os desafios e perspectivas que se impõem no atual contexto político, social, econômico e cultural.

Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter qualitativo, com base em Freire (1979;1991;1996;2011); Gonh (2005); Warren (1993;1996); Caldart (2004) e Martins (2004; 2011). E está estruturado a partir de três tópicos: O papel histórico dos Movimentos Sociais Populares; categorias teórico-conceituais e práticas educativas em diálogo e considerações (in) conclusivas.

2 O PAPEL HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES NA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO

A história dos movimentos sociais populares no Brasil se entrelaça com a luta por direitos e por políticas sociais, com destaque para a educação, as quais são construídas e implementadas num processo de disputas e correlação de forças dentro do Estado capitalista, marcado fortemente por resquícios do colonialismo europeu.

A desigualdade estrutural da sociedade brasileira, expressa no âmbito econômico, político, social e cultural provocou desde o periodo imperial escravista à república (tutelada) inssurgências populares sob múltiplas formas de organização: quilombos, cangaço, ligas camponesas, sindicatos urbanos e rurais e, a partir dos anos de 1980, movimentos ambientais, de bairro, de mulheres, de jovens, etnico racial, etc.

No Campo e na Cidade organizações populares têm pautado o direito à vida, à liberdade, à terra, ao emprego, à saúde, à educação e muito outros direitos historicamente negados à classe trabalhadora brasileira. Esse contexto de negação de direitos e de fortalecimento da classe trabalhadora, sobretudo por meio de organizações populares e partidárias, fomentou processos educativos e práticas emancipatórias, particularmente no âmbito político-cultural.

O cenário político-cultural da década de 1920 e 1930 apresenta profundas contradições e disputas. Por um lado temos o movimento operário nascente que cresce em articulação com as forças de esquerda, particularmente com o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB) fundado nos anos 20. Por outro lado, um governo que enfrenta o movimento operário com a polícia e associa essa atitude a uma política de regulamentação das relações de trabalho no país sob a lógica capitalista burguesa conservadora (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). No âmbito cultural temos a realização da Semana da Arte Moderna, expressão de uma vanguarda artística e cultural que expressa a preocupação com um projeto de nação (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 104).

Nesse caldo sociopolítico e cultural, de contradições e disputas se dá a introdução da política social no Brasil; com caráter corporativo e fragmentado. Tutelada e mediada por relações clientelistas e patrimonialistas entre Estado e sociedade. Outra marca preponderante para a reflexão que aqui nos propomos a construir é a presença, no campo social, das instituições filantrópicas que imprimem por um lado a marca do assistencialismo e por outro da seletividade e exclusão.

Esses elementos nos permitem associar a origem das políticas sociais ao modo de produção capitalista com o Estado asssumindo uma posição conciliadora com a intenção de desmobilizar a organização e o protagonismo dos trabalhadores, imprimindo à política social um papel de assistência e minimização das "mazelas" sociais criadas pelo próprio capitalismo.

Nesse contexto, emergem diferentes movimentos e organizações populares que buscam mediar as relações de trabalho, sobretudo no meio urbano e mobilizam a população para reivindicar o acesso a direitos humanos básicos, como trabalho, saúde e educação.

No que pese a força da intervenção estatal no esforço em frear a organização e luta da classe trabalhadora, no campo e na cidade os movimentos populares vão amadurecendo e concentrando-se na definição de uma agenda de reivindicações, o que imprimirá na sociedade brasileira, nas décadas de 1940 a 1960, uma disputa de projetos e a intensificação da luta de classes e da modernização capitalista.

No ano de 1964, a efervescente organização das classes populares é radicalmente reprimida e os movimentos populares são duramente perseguidos pelo governo militar,

imposto através do golpe político de Estado. Contudo, de forma subterrânea e silenciosa, grupos populares continuam os processos de articulação e organização.

No final da década de 70, o regime militar começa a apresentar sinais de debilidade política. Em contraposição, emergem os sinais da organização popular. No campo, a realização do III Congresso dos Trabalhadores Rurais sob a direção da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura (CONTAG) é um marco desse processo. Da mesma forma, na cidade, associações e movimentos comunitários ressurgem com vigor, com o apoio da ala progressista da Igreja Católica associada à Teologia da Libertação.

A conjuntura política brasileira dos anos de 1980 com o processo de redemocratização e abertura política, torna possível o crescimento da mobilização e articulação dos movimentos sociais populares em defesa da garantia institucional de direitos políticos e sociais. Intensificam-se e se fortalecem também os processos de Educação Popular e de base. Ao olharmos especialmente à Educação, vimos na década de 1980 uma expressiva organização que foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Essa articulação nacional atuou expressivamente no processo de construção de propostas populares para a Educação durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (GONH, 2005).

Paradoxalmente, a mesma década marca um dos mais elevados graus de deterioração da escola pública brasileira, com crescente índice de analfabetismo, evasão e repetência escolar, somada a baixa qualificação dos seus professores, entre outros elementos. Não obstante, compreendemos que esta situação social manifesta na Educação resulta da política liberal em curso e da ausência de uma política educacional eficiente e eficaz frente às crescentes demandas educativas das classes populares.

Diante da situação de descaso e sucateamento da educação pública, exitosas experiências escolares e não escolares, emergem dos movimentos sociais populares, ganham visibilidade e se tornam referências que incidirão posteriormente na articulação de dois expressivos movimentos no campo da educação do final da década de 1990 e início dos anos 2000: A Educação do Campo e a Educação Para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Em meio à realidade paradoxal destacamos a década de 1980 como um tempo de instauração de uma nova racionalidade e prática no campo social popular: afirmação do direito à participação popular; a demarcação de espaços para a voz dos governados e a construção de uma ação política da sociedade civil, mesmo que ainda restrita a pequenos segmentos (GONH, 2005), especialmente em decorrência da Constituição de 1988.

O cenário de redemocratização aponta para duas possibilidades: uma de reformas estruturais que consolidassem avanços populares, sobretudo no campo das liberdades democráticas, dos direitos sociais e trabalhistas, da reforma agrária, dentre outras; e outra possibilidade oposta orientada pela agenda neoliberal. As eleições de 1989 colocam na mesa esses dois projetos: o popular e o neoliberal. Vence o neoliberal.

Contudo, em âmbito estadual e municipal, as eleições garantem possibilidades para que forças populares progressistas ocupem o governo executivo e espaços públicos estatais. Essa nova configuração política provocou alteração na relação de hegemonia dos grupos sociais e criou fissuras que em muito colaboraram para alterar a dinâmica das lutas sociais e materializar parcerias entre o Estado e Organizações da sociedade civil com atuação, especialmente no campo social.

Desse modo novas alternativas são elaboradas para dialogar com os

> conflitos da sociedade capitalista e da escola público-estatal, que historicamente, tem promovido exclusão e aumentado o contingente de analfabetos. Essa nova concepção implica rever as relações que se travam na sociedade civil, percebendo o Estado por um outro prisma, o da parceria e não mais na condição de interventor, provedor e controlador das relações hegemônicas [...] (JEZINE, 2007, p. 161).

O movimento social como uma "ação política coletiva na dinâmica do social" (SCHERER-WARREN, 1996, p. 14) reconstrói, segundo as novas demandas sociais e políticas, sua prática e enquanto práticas sociais em construção, apresentam-se efetivamente como movimento propriamente dito (SCHERER-WARREN, 1996, p. 22).

Ao construir um caminho de contestação e transgressão à ordem instituída os movimentos sociais, através da sua práxis, instituem novas lógicas e racionalidades políticas e sociais (BATISTA, 2007), elemento fundamental para o avanço no campo dos direitos.

O aguçamento das desigualdades sociais decorrentes da estrutura política e econômica criada ao longo da formação brasileira deixou – e continua deixando – um saldo de direitos negados e de cidadania regulada. Essa mesma situação fomenta e fortalece os movimentos sociais, especialmente os populares "entendidos como forças sociais e correntes de opiniões e proposições sobre e para o conjunto social, que, atuando nos mais diferentes âmbitos das problemáticas humanas, geram processos de transformação social" (SOUSA, 2007, p. 124).

Nessa reconstrução ou reconfiguração, os movimentos sociais investem em articulações, intercâmbios e formação de redes temáticas e organizacionais, as quais emergem como destaque e foco de estudos sociológicos na realidade da América Latina e brasileira na década de 1990 (SCHERER-WARREN, 1996).

> A ideia de rede implica pensar desde um ponto de vista epistemológico na possibilidade de integração da diversidade nas articulações das lutas sociais. As redes de movimentos se configuram como formas de articulação entre o local e o global, entre o uno e o diverso naquilo que se constitui como o comum das identidades dos atores, com o pluralismo (WARREN, 1993, p.9).

Por sua constituição as Redes permitem maior comunicação, articulação e solidariedade entre atores diversos. No final dos anos 1990 e início de 2000 elas se multiplicam, ganham visibilidade e força social no Brasil.

Ao nosso debate interessa aqui uma maior aproximação à Rede de Educação do Campo e de Educação do Semiárido. Ambas embebidas e orientadas pelos princípios teórico- conceituais da Educação Popular.

3 CATEGORIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIÁLOGO

Entendemos que a relação entre Educação Popular e os Movimentos Sociais nesse período (décadas de 1960 a 1980) instituiu uma organicidade na qual uma retroalimentava a outra. Estudos realizados por Doimo (1995) analisando os movimentos sociais e a participação política no Brasil pós 1970 apresenta elementos que nos possibilita fazer tal afirmação.

> Antes invarialvelmente associada a experiência de alfabetização de

> adultos, a educação popular passa, a parti de meados dos anos 70, a ser preferencialmente utilizada em seu sentido estritamente organizativo-conscientizador e a agregar novos valores ético-políticos com a 'democracia de base' e a 'autonomia', dentro da metáfora do "povo como sujeito da própria história'(DOIMO, 1995, p. 130).

A afirmação de Doimo está em consonância com Paulo Freire (1979), quando afirma a educação como prática da liberdade, que se constitui como um ato de conhecimento e uma aproximação crítica da realidade, em que ressalta a emancipação dos oprimidos como resultado de sua própria práxis, de sua permanente luta e como conquista política.

Nesse sentido, uma das tarefas da educação popular em busca de transformação social para a construção de um mundo comum, está justamente na ruptura da forma social que culturalmente naturaliza as desigualdades. Nessa direção, Paulo Freire (1987), propõe uma pedagogia do oprimido comprometida com os caminhos da luta de classe e como prática de libertação. Para ele, essa luta só tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem reconquistar sua humanidade, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. Compreendemos, dessa análise, que a tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores.

Nessa perspectiva, Brandão (2006) assinala como pontos atuais da Educação Popular:

> a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular, no sentido de saber das classes populares, que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular; 2) a cultura popular como ponto de partida, com um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente "dominados" e em direção à produção de uma cultura orgânica de classe; 3) a progressiva participação do trabalho do educador no trânsito dos sujeitos populares de agentes econômicos a agentes políticos; 4) a descoberta e o aprimoramento de tipos de relações de práticas pedagógicas entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a "causa popular" e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares) (BRANDÃO, 2006, p. 71).

Aliados a Brandão (2002), compreendemos que as mudanças ocorridas na educação popular entre os séculos XX e XXI carregam, entre velhos e novos termos e propósitos, as vocações e experiências de todos os momentos anteriores. Nessa direção, Brandão (2002), compreende criticamente que a educação popular contemporânea não está mais pautada em uma proposta predefinida de direção política a que deveria servir uma educação popular. Concebe-se que o educador popular é e está no próprio movimento social, assim como o papel do educador intelectual de carreira é o de acompanhar e assessorar suas iniciativas, seus trabalhos e suas frentes de lutas populares. Nessa perspectiva, a educação popular amplia sua área de atuação em diferentes cenários de vocação equivalente "popular" assumindo múltiplas frentes, tais como:

> Movimentos sociais de gêneros, de etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos, de ação comunitária, de vocação ambientalista, em muitos casos se reconhecem como incorporando, de algum modo, o espírito originário e o ideário das práticas atuais da educação popular.

> [...] Entre alguns sindicatos, a central única dos Trabalhadores e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, por exemplo, há um intenso trabalho de educação. Ele vai de uma formação de quadros urbanos e rurais, empapada de conhecimentos e, sobretudo, de valores associados a formas próprias de compreender o que chamamos de cidadania, com o propósito de se criarem espaços e tempos propícios à gestão de pessoas cidadãs com um perfil de classe, até a preocupação com a educação escolar dos filhos dos operários e dos trabalhadores rurais. (BRANDÃO, 2002, p. 151-156).

Nesse sentido, a pedagogia libertadora como condição para os processos educativos de autonomia e emancipação sociocultural das classes subalternas continua sendo, no presente momento, um convite revolucionário ao novo, a um novo *quefazer* político-pedagógico, implicando repensar continuamente o papel da educação e nela a Educação Popular, tendo em vista a participação sociocultural dos sujeitos como construtores de uma realidade mais justa e mais humana.

Nesse sentido ressaltamos a Educação do Campo e a Educação do Semiárido como praticas educativas originárias desse processo histórico da Educação Popular, fecundadas pela luta em defesa do direito à Educação, o qual foi negado historicamente aos povos do campo e do semiárido. O princípio constitucional da educação como direito humano e dever do Estado, respalda a investida desses dois movimentos em relação à garantia dessa educação como política pública.

A mobilização em prol de uma Educação Básica do Campo, iniciada em 1998 a partir da realização da I Conferência Nacional, "Por uma Educação Básica do Campo", desencadeou diversas iniciativas locais e nacionais no sentido de fortalecer a reflexão e o debate sobre a garantia da Educação Básica do Campo como política pública. Essa conferência foi, segundo Caldart (2004, p.1), "o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo". Entendemos que essa I Conferência é um marco referencial para o debate da Educação do Campo em oposição teórico-política à educação rural ou educação para o meio rural, como até então era tratada a educação das populações do campo.

No que diz respeito à base legal, o marco inicial de sustentação jurídica dessa luta é a resolução nº 01/2002 que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Nelas o Estado afirma um novo paradigma para a educação dos povos do campo. Os princípios e eixos norteadores apresentados nas diretrizes demarcam a perspectiva teórica e política desse modelo de Educação. As Diretrizes destacam de modo particular a universalização, a diversidade, a formação dos professores e organização curricular, a sustentabilidade e a gestão democrática e controle social, como categorias inerentes ao projeto de Educação do Campo.

Em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo que teve como eixo de discussão: "como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo"[6]. Os movimentos e organizações populares presentes salientam a necessidade de se articular um projeto de Educação, vinculado a um projeto de Desenvolvimento que contemple a diversidade e heterogeneidade existente no campo brasileiro.

Em 2008, foi aprovada a Resolução nº 02 (CNE/CEB, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em relação à caracterização dos povos do campo, encontramos no art. 1º a seguinte definição.

> A Educação do Campo [...] destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2012, p. 53).

A Educação do Campo, conforme citado acima, se constitui num "movimento em rede". Tecida a partir da mobilização e prática de vários movimentos e organizações que historicamente atuam no campo, tem se afirmado enquanto Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico a partir da mobilização, proposição e luta dos movimentos sociais do campo por uma política educacional que garanta o direito dos povos do campo a escolas públicas de Educação Básica no Campo. Seu vínculo de origem com os pobres do campo e com um projeto popular para este território, incorpora o "do" -Educação do Campo- como elemento constitutivo da sua concepção, como um princípio pedagógico e um fundamento da sua pedagogia. É uma Educação *do* trabalhador, *do* camponês, *do* jovem, dos sujeitos individuais e coletivos, da prática educativa de mulheres, negros, indígenas, crianças, dentre outros. Nesse sentido a Educação é concebida como processo educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias.

> A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano (SILVA, 2010, p. 62).

A Educação do Campo não se confunde com a escola, mas atua nesse espaço por reconhecê-lo fundamental -do ponto de vista da contra hegemonia- e pela efetivação da democratização do acesso ao saber -a um determinado saber-. É nesse sentido que ao afiliar-se aos princípios da Educação do Campo a Escola do campo caracteriza-se por ser Uma escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 63).

É importante destacar que uma escola para ser identificada como escola do campo precisa ter um projeto político-pedagógico construído com e a partir dos sujeitos dessa escola, contextualizado na realidade que a circunda e articulado com as lutas dos povos do campo. Portanto, buscamos muito mais do que uma referencialidade geográfica, mas um pertencimento politico.

Nessa perspectiva a Educação do Campo assume como princípios a tradição da Educação Popular, da pedagogia do oprimido e constrói-se a partir de uma base socialista e de referencial teórico-marxista. Caldart (2010, p.109) destaca, na Educação do Campo, a relação entre educação e produção, o vínculo entre educação e cultura, entre conhecimento e emancipação intelectual, social e política -conscientização.

Contemporâneo ao Movimento de Educação do Campo, surge o Movimento de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro. Conforme explícito na sua denominação, trata-se de uma Educação que elege como foco e campo de estudo o próprio contexto regional e, a partir do conhecimento das suas possibilidades, potencialidades, diversidade e até adversidades, articula todas as áreas do conhecimento, fortalecendo a lógica da Convivência em contraposição à lógica do "Combate" -o combate à seca- tão conhecida e contraproducente para esta região. Trata-se de uma educação transformadora, na concepção e prática freireana (FREIRE, 2011) que busca superar as assimétricas relações sociais, econômicas, culturais, coloniais, oligárquicas e capitalistas instituídas historicamente nesta região. O que de acordo com o pensamento freireano seria a busca pela construção do "inédito viável".

Assim, a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro ocupa a escola como um espaço estratégico e necessário para que "o discurso e prática de Convivência" se torne hegemônico e oriente as políticas públicas desenvolvidas na região.

O esforço das classes populares do Semiárido (campo e cidade) através de suas múltiplas formas de organizações sociais é contribuir para que a Educação escolar vá se conformando a esse emergente paradigma pedagógico que é a ECCSB.

Nosso entendimento é que a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, no espaço escolar, é muito mais do que uma proposta pedagógica, ela se constitui como um paradigma pedagógico, uma vez que reconhecemos em torno desta 'noção de paradigma- um "arcabouço teórico explicativo em que conceitos, categorias, perspectivas metodológicas e instrumentais são compartilhados como elementos comuns que demarcam a associação dos sujeitos a uma determinada comunidade científica"[7]. Teóricos de diferentes áreas de conhecimento se afiliam a esse paradigma e reconhecem no seu arcabouço teórico explicativo conceitos, categorias, princípios e metodologias que contribuem para a apreensão multifacetária dessa realidade que é o Semiárido Brasileiro.

A Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido enquanto processo pedagógico formativo desenvolvido pela escola traz para o conjunto da educação a contribuição do diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular. Esse diálogo e articulação de saberes e espaços educativos (escolar e não escolar) é fundamental na construção de conhecimentos emancipatórios para as classes populares do Semiárido Brasileiro.

Podemos, então, ressaltar que a concepção de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido (ECCSB) articula duas noções básicas: o conceito de Convivência e a contextualização do ensino[8].

A contextualização discutida por Martins (2004) e difundida pela RESAB, apoia-se na constatação de que a educação escolar dirigida, historicamente, aos povos do Semiárido Brasileiro caracteriza-se como um processo estranho, alheio e indiferente, no seu *conteúdo*, *forma e intencionalidade,* aos sujeitos das classes populares do Semiárido e à própria realidade na qual esse processo pedagógico está situado. Nesse sentido a educação foi um processo marcado pela concepção tradicional, centrado na transmissão de informações sem qualquer relação com a vida dos sujeitos, um processo de "negação" da cultura, dos saberes e conhecimentos produzidos nessa realidade.

> A educação escolar dirigida, hegemonicamente, de uma determinada realidade - atualmente, de forma majoritária, a do sudeste urbano do Brasil - a todas as outras que compõem a imensa diversidade brasileira, imprimindo nos currículos, saberes, narrativas e enunciados

> considerados universais, caracteriza o que denominamos de educação descontextualizada (MARTINS, 2004, p. 30).

O movimento de contextualização na sua gênese nega essa perspectiva universalista e genérica do conhecimento que camufla uma visão hegemônica de Semiárido como contexto de impossibilidades e invisibilidades em consequência do seu clima e em detrimento da compreensão desse contexto como construção histórico-social, produtor e difusor de saberes e conhecimentos necessários à vida dos sujeitos e sustentabilidade do ambiente.

A Educação do Campo e a Educação do Semiárido como ponto de intersecção territorial o *campo semiárido*. A articulação e as relações teórico-conceituais entre a Educação do e no Campo e a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro tornam-se particularmente relevantes, uma vez que ambas se constituem em movimentos nacionais articulados a um projeto societário oposto ao capitalismo e trazem como matriz teórico- pedagógica a Educação Popular.

Identificar e compreender algumas das categorias teórico conceituais comuns a esses dois paradigmas é fundamental no enfrentamento dos desafios atuais postos a essses dois campos de atuação dos movimentos sociais populares que trabalham pelo direito dos povos do campo e do semiárido a terem uma educação público-estatal de qualidade e gratuita.

A Educação do Campo e a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro conformam-se a uma "educação de classe" assumem a(s) bandeira(s) de luta das classes populares do campo e da cidade, sobretudo a do direito ao acesso dos trabalhadores(as) ao conhecimento historicamente produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza e faz a crítica ao conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os sujeitos da Educação do Campo e da Educação para a Convivência com o Semiárido (ECSA) como produtores de conhecimento e construtores de seu próprio processo educativo. Por isso, a discussão sobre a Educação do Campo e a ECSA nos impele a transcender o campo estrito da pedagogia e nos coloca, como afirma Caldart (2004), no campo das disputas políticas, das relações sociais, da luta de classes, da descolonização do conhecimento. (SANTOS, 2006).

Nesse debate teórico e construção de uma práxis pedagógica alguns elementos nos parecem estabelecer elos de articulação e interfaces entre a Educação do Campo e a ECSA: o caráter de movimento político-pedagógico impresso nessas propostas e práticas pedagógicas; os dois movimentos político-pedagógicos originam-se de práticas e concepções contra- hegemônicas que descortinam as desigualdades sociais, políticas e econômicas que marcam a sociedade brasileira; ambas afirmam a educação como prática social e assentam seus princípios e fundamentos em bases comuns: Educação popular e pedagogia socialista.

Associados a esses elementos destacamos o compromisso desses dois modelos de educação com o fortalecimento da **autonomia** dos sujeitos, a **emancipação e transformação social**. A emancipação consiste numa práxis cotidiana e histórica permeada de desafios e possibilidades, mas que somente a partir dos dominados pode efetivar-se, uma vez que a emancipação é indissociável da transformação social e as classes dominantes jamais poderão protagonizá-la. Emancipação e libertação em Freire se complementam. "A libertação, por isto, é um parto [...] O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos" (FREIRE, 1991, p. 35).

Associado a essas categorias recorremos ainda ao conceito de **hegemonia**, trabalhado por Gramsci (1982,). A partir da formulação desse conceito, Gramsci nos provoca a "desvendar" as relações de direção e domínio estabelecidas pela classe hegemônica. Segundo Gramsci (1982), um grupo social pode e deve ser dirigente antes de conquistar o poder (esta é, inclusive, uma das condições principais para a conquista do poder); e, uma vez detentor do poder transforma-o em dominante. Esta relação dialética dos elementos, direção e dominação, em uma relação hegemônica pode acontecer em duas vias. Se tomarmos como ponto de partida uma classe dominada, esta usará de meios pedagógicos (elementos diretivos) para desmascarar e vencer as contradições; uma vez dominando, ela procurará ocultar as contradições que ameaçam sua hegemonia, tentando assegurar pela construção das consciências as relações de dominação.

Gramsci afirma que a "supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como domínio e como direção intelectual e moral" (2001, vol.2, caderno 19, parágrafo 67). Assim, para Gramsci hegemonia é a relação resultante da coexistência dialética da dominação e direção como polos de uma só relação. Para ele não se pode entender um conceito eliminando o outro.

> Uma compreensão dialética da totalidade do conceito exige a relação entre suas partes e o todo e das partes entre si. Somente as circunstâncias históricas ou seja, a historicização dos fenômenos, é que possibilitarão o destaque de um ou de outro elemento, também representados por seus equivalentes como "consenso" e "persuasão" para o primeiro e "ditadura" e "coerção" para o "segundo" (JESUS, 1989, p. 39).

Se consideramos que, para Gramsci, o conceito de hegemonia está organicamente vinculado ao conceito de Educação e que esta é concebida como fundamental para apreensão dos processos contraditórios presentes nas relações de classes, não podemos desconsiderá-lo num estudo sobre Educação do Campo e Educação para Convivência com o Semiárido como construção histórico-social, resultante de relações político-pedagógicas contraditórias, construídas pelas classes subalternas em contraposição ao poder-dominação, exercido pelas classes dirigentes, no âmbito educacional e expresso pelas políticas e normatizações educacionais.

Destacamos ainda a tensão e **contradição** inerente aos dois paradigmas pedagógicos: a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido e Educação do Campo são projetos insurgentes[9] transgressores e exatamente por isso não cabem nem se acomodam aos princípios e lógica burocrática das estruturas de uma política educacional liberal. Por seu caráter subversivo, sua implementação e execução como política pública cria uma tensão entre o instituinte e o instituído. O desafio é conseguir alargar o parâmetro legal quando este é um instrumento de hegemonia de um Estado liberal, frente ao qual a proposta de Educação do Campo e do o Semiárido se contrapõe.

Por isso a Educação nesses paradigmas se constitui como um movimento social, articulado a outro(s) movimento(s), que buscam o fortalecimento organizacional da sociedade civil, ampliando e constituindo espaços políticos e relações sociais, pautadas na coletividade e na dialogicidade. Apreender e aprender o mundo numa postura crítico-transformadora, em interação com os outros que também o habitam e o produzem, é o horizonte da Educação popular no campo e na cidade.

4 CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

O presente estudo teve como objetivo evidenciar algumas conexões teórico-

conceituais entre os três campos político-pedagógicos: educação popular, Educação para a Convivência com o Semiárido e a Educação do Campo, tendo como objetivo apontar algumas chaves-de leitura que possibilitem maior apreensão dos desafios e perspectivas postos ao campo popular no contexto contemporâneo.

Nesse sentido, destacamos alguns elementos, discutidos ao longo do texto, que demarcam pontos de consenso e discenso na trajetória desses modelos de Educação:

A Educação para Convivência com o Semiárido e a Educação do Campo são paradigmas em construção, emergentes no final da década de 1990 e início dos anos 2000, o que lhes imprime um caráter -do ponto de vista do *tempo histórico*- ainda embrionário;

A Educação Popular é um paradigma pedagógico com uma trajetória histórica já consolidada no campo da educação, com reperccusão no Brasil e na América Latina;

A Educação Popular é um princípio político-pedagógico central na configuração da Concepção e das Práticas pedagógicas da Educação do Campo e Educação para Convivência com o Semiárido;

O princípio da Contextualização como refencialidade na esfera social, política, econômica e cultural dos sujeitos envolvidos na prática educativa é um elemento consensual das três perspectivas;

A Educação emancipatória é um horizonte comum à Educação do Campo e ECSA e a educação popular;

Contextos e populações específicas constituem foco de atuação dessas práticas educativas. A Educação do Campo preocupa-se com as populações desse contexto, reconhecidas, inclusive em lei (resol. Nº 02/2008);

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido preocupa-se com grupos populares do campo e da cidade, circunscritos nos limites dessa região (a semiárida);

A proposta de Convivência com o Semiárido é o eixo orientador fundamental à Educação do e no Semiárido;

Para além dos elementos que podem ser apontados como consenso ou discenso, ressaltamos ainda alguns desafios e perspectivas: a importancia de se retomar, fortalecer e ampliar numa grande rede nacional de movimento social, os movimentos e organizações populares, no campo e na cidade que têm o compromisso com a garantia de direitos sociais, civis e políticos; a urgencia de se aprofundar, junto aos núcleos e grupos de base, as categorias teóricas aqui destacadas (autonomia, emancipação e hegemonia) como chave de leitura da realidade sócio-política do país; e por fim a relevância de que Movimentos e organizações sociais populares se constituam como lugares privilegiados de práxis pedagógica da Educação do Campo, Educação do Semiárido e Educação Popular.

Destacamos por fim que as três perspectivas compreendem a Educação como um direito humano fundamental, como previsto na declaração universal dos direitos humanos. Trata-se, portanto, de movimentos articulados em rede para a garantia de direitos que apontam para um outro mundo possível, com justiça social, repeito aos diversos saberes, tendo como horizonte a emancipação e humanização da sociedade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (re) construindo território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação do Campo e Movimentos Sociais**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007. p. 169-188.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2002

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 13 jan. 2017.

CALDART, Roseli Salete**.** Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por Uma Educação do Campo.** Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília-DF: Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. v. 5.

DOIMO, Ana Maria. A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós 70. Rio de Janeiro: Relume-domará/ANPOCS 1985

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como Prática da Liberdade**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GADOTTI, Moacir**. Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2006.
GRAMSCI, Antônio.**Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio.**Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

JESUS, Antônio Tavares. **Educação e Hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

JEZINE, Edineide. Movimentos Sociais na Universidade troca de saberes mediados pela educação popular. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (Org.). **Educação e Movimentos sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Alinea, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castanha (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Texto base da I Conferência Nacional de Educação do Campo. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MARTINS, Josemar da Silva Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: SECRETARIA EXECUTIVA RESAB (Org.). **Educação para a Convivência com o Semiárido, reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, 2004a. p. 29-55.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável, avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro-BA: Franciscana, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo, Escola, Currículo e Contexto**. Juazeiro: ADAC/UNEB- DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**, um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Concepções de Desenvolvimento: Convivência e Sustentabilidade no Semiárido Brasileiro. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa et al. (Org.). **Semiárido Piauiense**: Educação e Contexto. INSA. Campina Grande: Triunfal Gráfica e Editora, 2010.

SOUSA, João Francisco de. Educação Popular enquanto uma pedagogia. Movimentos Sociais Populares, Lócus Educativo. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (Org.). **Educação e Movimentos sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Alinea, 2007.

WARREN, Scherer, Ilse**. Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

O DIREITO ACHADO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DOS DIFERENTES FALARES À LUZ DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS E DA ECOLINGUÍSTICA

Tadeu Luciano Siqueira Andrade

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula é um espaço dialético por natureza, onde convivem falantes de diferentes faixas etárias, regiões geográficas, classes socioculturais, gêneros entre outros aspectos que propiciam os diversos falares, diferentes em um mesmo espaço. A fala é a identidade linguístico-cultural, pois, por intermédio dela, identificamos se o falante é português, francês, italiano ou holandês. Sendo brasileiro, podemos reconhecê-lo se é gaúcho, baiano, pernambucano, paraibano ou de outra unidade da Federação. A língua também nos dá condições que nos permitem dizer se o falante é jovem ou idoso, letrado ou iletrado, se tem ou não curso universitário, fundamental ou médio.

Este trabalho objetiva apresentar fundamentos teóricos para uma melhor compreensão dos diferentes falares na sala de aula, estabelecendo um diálogo possível entre a Linguística, os pressupostos teórico-metodológicos de O Direito Achado na Rua e os fundamentos jurídico-linguísticos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Para alcançarmos o objetivo macro, perscrutar-se-ão objetivos mais específicos: a) Descrever os diversos falares do Brasil; b) Desmitificar a unidade linguística adotada pela escola; c) Compreender a lingua na perspectiva da Ecolinguistica, e) Descrever a implantação do português no Brasil e suas consequências.

O artigo será estruturado em quatro seções. Na primeira seção, apresentaremos uma sinopse de O Direito Achado na Rua, seus aspectos metodológicos e objetivos. Na segunda, abordaremos a Ecolinguística, seus pressupostos teóricos. Na terceira, enfatizaremos a concepção de Educação na perspectiva de Paulo Freire, dando ênfase às questões linguísticas. Na quarta, faremos uma análise dos aspectos sócio-jurídicos do Português brasileiro. Em seguida, faremos as nossas considerações finais do artigo, não da temática, uma vez que essa temática é uma fonte inesgotável. Adotamos a metodologia da pesquisa documental, recorrendo aos instrumentos normativos com abordagem qualitativa. Considerando a necessidade de desenvolvermos a competência comuncativo-interativa dos alunos, inserimos esta pesquisa no contexto escolar, haja vista a sala de aula ser um espaço de confluência de vários dialetos. Nossas reflexões se fundamentam teoricamente em Andrade (2017), Carboni; Maestri (2006), Couto (2007), Freire (1993; 2000), Hamel (2003), Lemle (2000), Oliveira, (2009), Soares (2000), Sousa Júnior (2015) e alguns instrumentos jurídico-normativos.

2 O DIREITO ACHADO NA RUA: ASPECTOS HISTÓRICOS, PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO ATUAL

O Direito Achado na Rua (DAnR) é fruto de um projeto coordenado pelo Núcleo de Estudos para a Paz e dos Direitos Humanos (NEP) e Centro de Educação a Distância (CEAD) desenvolvido pela Universidade Brasília. O DAnR, oriundo do movimento político-teórico e sociológico-jurídico, apresenta os novos paradigmas do Direito, haja vista as transformações sociais, políticas, históricas e culturais no contexto contemporâneo.

O DAnR representa uma concepção social, filosófica e epistemológica do Direito criada por Roberto Lyra Filho na Universidade de Brasília na década de 80, difundido

atualmente em várias áreas das ciências humanas, considerando o ensino do Direito em três dimensões: i) o conhecimento do Direito e suas formas de difusão; ii) o acesso à Justiça, incluindo estratégias de defesa e proteção de direitos socialmente construídos pelos sujeitos e iii) Direitos humanos.

O Direito se faz presente no processo histórico de libertação enquanto desvenda precisamente os impedimentos da liberdade não lesiva aos demais, nasce na rua, sob o clamor dos espoliados e oprimidos. Dessa forma, o Direito não surge apenas das leis, mas também dos costumes, sobretudo dos movimentos sociais, sejam eles institucionalizados formalmente ou não. Por isso, o DAnR, apresentando uma concepção crítico-dialética do Direito, dialoga com a História, Filosofia, Sociologia, Psicologia e outras áreas. Esse diálogo é necessário para a construção de um Direito mais humanístico, libertário e comprometido com as causas sociais. Essa é a justificativa de O DAnR apresentar um caráter inter e transdisciplinar, preocupando-se, portanto, com a insurgência de novos sujeitos e consequentemente novos direitos, diferentes linguagens e saberes. Para isso, segundo Souza Junior (2015, p. 3), é imprescindível:

Determinar o espaço onde as práticas sociais enunciadoras de direitos se desenvolvem;

Definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de traçar um projeto político de transformação social e elaborar sua representação teórica como sujeito coletivo de direito;

Enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos, estabelecendo novas categorias jurídicas para estruturar as relações solidárias de uma sociedade alternativa onde sejam superadas as condições de espoliação e de opressão do homem pelo homem em que o direito possa realizar-se como um projeto de legítima organização social da liberdade.

A escola, como grupo social, passa por diversas transformações políticas, culturais, econômicas, históricas. Nesse processo dinâmico e dialético, as bases teóricas de O DanR podem incidir sobre a realidade linguística do aluno, garantindo o direito de o aluno expressar-se na sua lingua materna e ter acesso aos bens culturais sem despezar a sua realidade linguistica.

2. ECOLINGUÍSTICA: A TRÍADE LÍNGUA, POVO E TERRITÓRIO

A Ecolinguística é definida como o estudo das relações entre língua e meio ambiente. Para os ecolinguistas, a língua não é apenas um conjunto de regras, mas também a maneira pela qual os membros da comunidade interagem entre e si e entre o mundo que os cerca. Um ecossistema linguístico é formado por três elementos integrados e interdependentes: o Território, a População e a Língua. A população, vivendo em determinado Território, interage conforme os costumes linguísticos, culturais e sociais desse Território. Essa interação corresponde à língua em uso. Não falamos em interação sem falar em língua.

Língua: não é entendida apenas como estruturas formais, corresponde à maneira pela qual um determinado povo se comunica. Sempre que uma comunidade tiver um nome para seu modo de comunicar e interagir, teremos uma língua (COUTO, 2007, p. 20).

Povo: são os membros que compõem uma comunidade de língua. Na Ecolinguística, povo possui três sentidos: i) organismos humanos que compõem o meio ambiente físico; b) parte mental dos membros de uma comunidade; c) cada membro da comunidade da perspectiva da coletividade. Atribuímos, portanto, três elementos a P:

organização – pensamento e interação. A população é responsável pela existência da língua. Sem o povo, que a fala, ela não existiria.

Território: é a sede da língua. É a condição sine qua nom para a existência das interações, os homens interagem em um determinado espaço físico. No território, surge qualquer comunidade, mesmo que, depois de formada, desloque-se, em algum momento, essa comunidade estará em um espaço físico definido.

Esses elementos, embora estejam bem definidos, interagem e formam o meio ambiente fundamental da língua.

2.1 O Meio Ambiente da Língua

O meio ambiente da língua é formado pelo meio ou entorno em que as inter-relações/interações ocorrem, que podem ser encaradas à luz de três perspectivas distintas: natural, mental e social. Essa é a razão pela qual Ecolinguística apresenta uma classificação tríplice para o meio ambiente da língua:

2.1.1. Meio Ambiente Natural

Compreende o espaço físico, incluindo os aspectos geográficos, tais como a topografia, o clima, vegetação, fauna, flora, recursos minerais do solo a base econômica de sobrevivência humana;

2.1.2. Meio Ambiente Mental

Compõe os processos mentais que cada membro da comunidade opera no cérebro, e é formado pelo homem e sua língua, crenças, hábitos e costumes internalizados;

2.1.3. Meio Ambiente Social:

Formado pelos processos sociais que os membros da comunidade realizam no momento das interações sociocomunicativas (COUTO, 2007, p. 122). Para que a língua cumpra sua função social, é necessário haver o respeito ao outro, à sua cultura linguística, haja vista a relação do falante com o meio em que está inserido e com os demais falantes vivendo em comunhão.

Se não existir comunhão, não haverá interação. Por isso, a Ecolinguística defende a harmonia e exclui qualquer tipo de preconceito que provoque desequilíbrio entre os homens e entre eles e o meio ambiente. Assim, integramos os direitos linguísticos aos princípios da Ecolinguística. Como a Ecolinguística se desvencilha de qualquer preconceito, sobretudo o linguístico, a concepção de educação pautada na realidade sociocultural do educando é importante na compreensão do falante, como sujeito de direitos linguísticos e cidadão. Nesse contexto, destacamos as contribuições de Paulo Freire para melhor compreender os direitos linguísticos como ponto de partida para o exercício da cidadania.

3. PAULO FREIRE E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Nascido em Pernambuco, Paulo Freire, um dos mais importantes educadores católicos do Brasil, desenvolveu um método de alfabetização de adultos de natureza conscientizadora. Com o golpe militar, os programas de alfabetização e educação popular

desenvolvidos entre 1961 e 1964 foram vistos como uma ameaça à ordem política, e os professores foram reprimidos, acusados de subversivos. Com o processo de redemocratização, Freire retorna ao Brasil, e em 1989, assume a Secretaria de Educação do município de São Paulo. Para Freire, o exercício da democracia e da cidadania se constrói quando as diferentes aprendizagens são conquistadas com o reconhecimento da diversidade e das diferenças. O projeto educacional libertador de Freire possibilita uma aprendizagem em um processo de cooperação, superando as tradições autoritárias e afirmando a prática democrática. Dessa forma, o método freireano, como uma das formas de acesso à cidadania, trouxe importantes reflexões acerca dos sujeitos colocados à margem da sociedade. A educação popular se faz a partir do conhecimento do povo e com o povo, propicia uma leitura da realidade do oprimido, além das fronteiras semânticas das palavras, constitui-se nas relações histórico-sociais.

Partindo da realidade sociocultural do aluno, a educação popular valoriza o conhecimento e a relação com o contexto sócio-político onde o aluno está inserido, adquirindo novos conhecimentos, possibilitando, assim, uma leitura de realidade sócio-político-econômica. Não se trata de uma educação informal, mas de uma educação crítica que almeja a formação de sujeitos conscientes com o exercício da cidadania e conhecedores de outras realidades sem desprezar a sua. Quando falamos em educação popular, referimo-nos a uma educação na qual o sujeito, ao chegar à escola, é portador de um conhecimento resultado das experiências do seu dia a dia, de acordo com a sua realidade sócio-política. O papel da escola é desenvolver o exercício da cidadania, mas essa cidadania só será exercida quando as classes populares tiverem uma educação pautada nos ditames do Estado Democrático de Direito. Não se aprende o que não se vive, como assinala Paulo Freire:

> Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1993, p. 88).

Para compreendermos a educação popular, partindo do contexto onde está inserido o aluno, é necessária uma análise histórica. Nos primórdios, a educação estava voltada para as classes dominantes. Na década de 20, os intelectuais começaram a pensar em uma educação como direito de todos. Nos anos 30, consolida-se um sistema público de educação elementar no Brasil. O país passava por transformações, advindas do processo de industrialização e do crescimento demográfico dos centros urbanos, decorrente da saída das pessoas do campo para as cidades. Nesse período, a escola brasileira não estava preparada para um ensino popular. Nos anos 40, o Brasil passa pelo processo da redemocratização, e a educação de adultos toma novos rumos com a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947 que, nos primeiros anos, apresentou resultados satisfatórios. Em 1961, é criado o Movimento de Educação de Base (MEB) pela Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Nesse cenário, Paulo Freire apresentou um novo modelo de educação popular, fundamentado na conscientização crítica e libertadora do sujeito, uma escola voltada para as classes populares. O conhecimento era visto como uma das formas de acesso à cidadania, porque

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do

> saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.
>
> [...] A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência (FREIRE, [1986] 2000, p.16).

Dessa forma, consideramos a educação popular como ato político pelo qual o sujeito amplia seu grau de consciência crítica do mundo.

Quando falamos no ensino da Língua Portuguesa, ouvimos argumentos contraditórios acerca do uso da norma padrão na escola. Alguns professores chegam a dizer que Paulo Freire refutava o ensino da norma padrão, uma vez que a norma padrão não faz parte da realidade sociocultural do aluno. Trata-se de uma falsa intepretação da teoria freireana. A língua padrão deve ser ensinada na escola, pois, por intermédio dela, o aluno terá acesso aos bens culturais (ANDRADE, 2017, p. 262).

Com a chegada das classes populares à escola, houve um "conflito linguístico". A escola não estava preparada para compreender a variação dialetal dos alunos oriundos das camadas populares. As instituições de ensino, que até então se destinavam à classe dominante, passaram a ser frequentadas pelas camadas populares (SOARES, 2000, p. 68). Como sempre privilegiou a cultura e a linguagem das elites, a escola não se adaptou à realidade linguística dos alunos das classes populares. Houve, com essa não adaptação, um distanciamento linguístico-cultural entre esses alunos e a escola. Nesse contexto, apresentaram-se vários argumentos para fundamentar o "sucesso/fracasso" do aluno das classes populares. Magda Soares (2000), de forma crítico-reflexiva, sintetiza esses argumentos em ideologias:

A ideologia do dom: justificava que as causas do sucesso/fracasso do aluno estão nas características dos indivíduos porque a escola propicia "igualdade de oportunidades". Por isso, o aproveitamento dessas oportunidades depende da habilidade e competência (dom/aptidão, inteligência/talento) do aluno. Essa ideologia se oculta em um discurso do senso comum e de certas tendências pedagógico-psicológicas defensoras da existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais e de características inerentes ao ser humano. Assim, o aluno seria responsável pelo seu fracasso. A escola separava os alunos por classes, adjetivando-as, "turma fraca, de bom desempenho, inteligentes" entre outros.

A ideologia da deficiência cultural: o fracasso do aluno estava ancorado nas diferenças sociais. A hierarquia social seria um determinante para características pessoais do aluno. Assim, os alunos mais "inteligentes" seriam oriundos das classes privilegiadas, socioeconomicamente favorecidas, e os desprovidos dessas características seriam das classes populares;

A ideologia das diferenças culturais: para Soares (2000), termos como deficiência, privação, carência semanticamente correspondem à falha, falta, ausência. O termo cultura, nesse caso, é exclusivo das classes dominantes. Diante dessa falsa proposição, questionamos: os alunos das classes populares não teriam cultura? Na verdade, todo ser humano tem uma cultura acumulada resultado de suas experiências de vida. A escola considera diferença como sinônimo de deficiência. Ora se o aluno diz "a gente vamos" em de a "gente vai" ou "nós vamos", não apresenta uma deficiência linguística, mas, sim uma forma diferente de dizer a mesma sentença. Negar a existência

da cultura de um determinado povo é excluí-lo do processo social e ainda lhe negar a própria existência

Todas essas ideologias foram usadas para não adaptar a escola à realidade linguístico-cultural dos alunos das diversas camadas sociais, da zona rural que se deslocaram para a cidade durante o pseudoprocesso de democratização do ensino. As mudanças curriculares ficaram apenas no plano oficial, não foram efetivadas tais mudanças. O ensino da língua portuguesa era fundamentado na sobreposição do certo sobre errado, desenvolvendo mais o preconceito. Ainda predomina na escola o mito de uma unidade linguística, como se o português no Brasil fosse único. Em se tratando do conhecimento das variedades linguísticas que convivem na escola, é necessário o professor respeitar o idioleto dos alunos e não cometer e difundir o preconceito linguístico. Desconhecer o padrão linguístico do aluno, segundo Lemle (2000, p. 20-21), é um equívoco linguístico, porque está desconhecendo as variantes que compõem a língua em situações concretas de interação; é um desrespeito humano, porque está considerando uma forma de falar superior à outra e, sobretudo, é um erro político por dizer que determinados grupos sociais falam errado, haja vista esses falantes não fazerem parte de um contexto sociocultural e favorável à padronização da língua formal.

Paulo Freire defendia um ensino fundamentado na realidade sociocultural do aluno, para que, partindo de sua realidade, o aluno tivesse acesso a outras culturas. Trata-se de uma tomada de consciência política sobre o mundo como um todo. Dessa forma, poderia o aluno então modificar seu próprio mundo. A identidade e o poder de cada classe são refletidos na sua linguagem. Por isso, muitos usam a língua como forma de opressão, empregam palavras complexas e de difícil entendimento. "Ao entender os aspectos elitistas e políticos do uso padronizado da língua, o professor libertador evita culpar os estudantes pelos seus erros de utilização da língua" (Freire, apud. Gadotti; Duque-Estrada, 1997). O professor não deve desprezar o ensino da norma culta da língua. Ao contrário, deve dar condições que propciem o aprendizado da norma padrão respeitando à norma popular.

Freire, quando secretário de Educação do município de São Paulo, em entrevista à Folha de S. Paulo (08 de dezembro de 1989), enfatizou sua concepção acerca do acesso do aluno oriundo das classes populares e o direito à modalidade padrão da língua:

> A gente cheguemos não será uma construção gramatical errada na gestão do Partido dos Trabalhadores em São Paulo. A criança terá uma escola na qual a sua linguagem seja respeitada (...). Uma escola em que a criança aprenda a sintaxe dominante, mas sem desprezo pela sua. Esses oito milhões de meninos vêm da periferia do Brasil (...). Precisamos respeitar a sua sintaxe mostrando que sua linguagem é bonita e gostosa, às vezes é mais bonita que a minha. E, mostrando tudo isso, dizer a ele: 'Mas para tua própria vida tu precisas dizer a gente chegou (em vez de a gente cheguemos). Isso é diferente, (a abordagem) é diferente. É assim que queremos trabalhar, com abertura, mas dizendo a verdade (FREIRE, 1988, p. 12).

A linguagem exerce funções especiais na sociedade, é imprescindível ao processo comunicativo, representa o lugar social do sujeito. Somente uma parte da sociedade conhece os mecanismos da norma padrão. A outra, desconhecendo a língua considerada “de prestígio”, tem dificuldade de agir e interagir no contexto onde se encontra. Os homens, apesar de reconhecidos iguais perante a lei, são discriminados do ponto de vista linguístico. A linguagem possibilita o acesso do cidadão à justiça e à defesa de seus

direitos, jamais deve atuar como forma de opressão ou sujeição. Mas, ao longo da história linguística no Brasil, vivemos uma situação de opressão linguistica, o que constitui uma ditadura linguística.

3. 1. A Língua Portuguesa no Brasil: Uma ditadura linguística

Usamos as expressões ditadura linguística, massacre linguístico, tomando-as emprestadas de Maestri e Carboni em A linguagem Escravizada (2005). Falar em língua no Brasil implica percorrer cenários de violência linguística que custaram vidas, sofrimentos e violação aos direitos humanos. A implantação do português no Brasil associa-se ao extermínio dos índios e ao desaparecimento de centenas de línguas. Antes de os portugueses chegarem à costa brasileira, existiam cerca 1.200 indígenas, falantes de aproximadamente mil línguas. Chegando os africanos de diversas culturas para o trabalho escravo, a diversidade étnico-linguística brasileira tomou uma dimensão maior, resultando em uma pluralidade linguístico-cultural. Considerando os interesses políticos e comerciais de Portugal, algumas medidas foram tomadas para exterminar as línguas indígenas e africanas faladas no território brasileiro. Entre essas medidas, destacamos a proibição do uso da língua geral e a imposição do português como língua oficial. Tratando-se das línguas africanas no Brasil, desde a saída da África, cujos falantes já passavam por uma segregação linguística. Os falantes de uma mesma língua eram separados. Aqui, eram obrigados a aprender o português para comunicar entre eles e entre os brancos. Os jesuítas sistematizaram alguns falares tupis do litoral, resultando na língua geral, em seguida, procederam à gramaticização da língua tupi no Brasil, que visava à submissão dos índios ao domínio dos colonizadores.

Segundo Nina Rodrigues (1977, p. 123), graças ao número de falantes africanos no Brasil, os negros recém-chegados eram obrigados a aprender duas línguas: o português para a comunicação entre os brancos e os negros nascidos no Brasil e a língua africana para a interação com os demais escravos. Nina Rodrigues afirma que houve um processo representado pelo binômio perda/aquisição. Os escravos "perdiam" suas línguas de origem e adquiriram outras. Analisando a história do Brasil referente ao padrão linguístico, percebemos que ocorreu uma ditadura linguística, que consistiu em uma exclusão, não uma unificação linguística.

Décio Freitas, em Palmares (PE), retrata um sincretismo linguístico, os africanos incorporavam itens lexicais do português ou do tupi aos dialetos africanos porque não podiam adotar em terras brasileiras uma das línguas nativas africanas. "Falam uma língua toda sua, às vezes parecendo da Guiné ou de Angola, outras parecendo português e tupi, mas não é nenhuma dessas, e sim outra nova." (FREITAS, 1984, p. 41).

Apesar de os índios e escravos terem sua própria língua, era necessário intérprete quando falavam com as autoridades. Para que os portugueses dominassem o Brasil, reconheceu-se a língua portuguesa como língua oficial e oprimiram-se os falares não europeus. Silenciar as falas oprimidas era fundamental para a manutenção da hegemonia (CARBONI; MAESTRI, 2006, p. 12). Essa hegemonia é marcada pelos intérpretes determinados pelas autoridades político-administrativas. Serafim da Silva Neto (1951, p. 61) enfatiza dois fatos importantes: i) a discriminação e a subalternidade linguísticas na colônia e cita o exemplo das missas celebradas em português, embora os cristãos não conhecessem tal língua; ii) O governador do Maranhão, em 1720, autorizou aos jesuítas que "dessem palmatoadas" aos nativos que falassem o tupi. Em 1757, Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e determinou o uso obrigatório do português no Brasil. Mais tarde, o Senado do Espírito Santo obrigou que apenas a língua portuguesa fosse falada sob pena

de prisão (NETO, 1951, p. 68). Gilberto Freyre, em Sobrados e Mucambos (1936), mostra o conflito linguístico dos filhos dos senhores de engenho para que não corrompessem a língua devido ao contato com as mucamas. Nos colégios dos jesuítas, era flagrante tal preocupação com os fenômenos linguísticos, por exemplo, rotacismo (troca de fonemas: prato>plato), metástese (troca de posição dos fonemas: estrela>estelar) iotização (redução da palatal: mulher > muler), apagamento do /r/ final (mulher > mulhé) e outros. Freyre (1996, p. 78) fala de um "policiamento linguístico".

Durante o período de predomínio da política de imposição do português no Brasil, não foram poucas as reações daqueles que tiveram seu padrão linguístico-cultural espoliado. (OLIVEIRA, 2003, p. 8). Nesse sentido, destaca José Honório Rodrigues:

> Numa sociedade dividida em castas, em raças, classes, mesmo quando é evidente o processo de unificação da língua, especialmente num continente como o Brasil, onde durante três séculos combateram várias línguas indígenas e negras contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz linguística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. (...) O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas (RODRIGUES, 1985, p. 42).

Nesse sentido, a linguagem bloqueia o acesso do cidadão aos seus direitos e à defesa desses direitos. Não havendo interação, não haverá comunicação, e a linguagem passará a ser uma forma de opressão ou sujeição.

Em 1935, ocorreram os movimentos nacionalistas autoritários que repercutiam pelo mundo. No Brasil, foi apesentado à Câmara dos Deputados o Projeto nº 135, cuja proposta era a definição legalmente do português falado no Brasil como língua brasileira. Essa definição se referia à língua culta (CARBONI; MAESTRI, 2006, p. 35). Houve uma visão oposta a esse projeto, quando um deputado argumentara que a língua brasileira não era a língua falada pelos "homens educados" do país no passado e no presente (CARBONI; MAESTRI, 2006, p. 35).

Partindo dessa afirmação, questionamos: Quem são esses homens educados? Estão flagrantes o preconceito e a exclusão linguística oficializados. "Homens educados" seriam aqueles escolarizados e detentores do poder econômico ou político. Em 1946, uma Emenda Constitucional determinou que a nação incentivaria, mediante todos os meios, a universalização da língua portuguesa para assegurar a unidade linguística, sintática e ortográfica. Para Guimarães e Orlandi (1996, p. 131), a expressão língua portuguesa sintetiza a nossa origem e a base de nossa formação de povo civilizado. (Destaque dos autores).

As línguas alóctones, ou seja, as línguas externas introduzidas em uma região, também chamadas de línguas de imigração também, passaram por uma ditadura. Os imigrantes e seus descendentes enfrentaram uma violenta repressão linguístico-cultural, durante o Estado Novo. Esse período marca o apogeu da repressão às línguas alóctones, com a "nacionalização do ensino" que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil (OLIVEIRA, 2008). Entre elas, destacamos o alemão e o italiano na região colonial dos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Algumas regiões desses estados apresentavam estrutura minifundiária e a colonização homogênea que propiciaram condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano. Essa reprodução foi considerada juridicamente como "crime idiomático", definido durante o Estado Novo, quando o governo ocupou e desapropriou as escolas comunitárias, fechou

gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas que falassem suas línguas maternas em público ou em suas casas. (OLIVEIRA, 2008).

Essas línguas passaram por um processo de regressão na escrita e nos usos nas áreas urbanas, cujos falantes usaram-nas oralmente e na zona rural em contextos interativos restritos. Em Santa Catarina, o governador Nereu Ramos montou campos de concentração, chamados de "áreas de confinamento", para descendentes de alemães que insistissem em falar sua língua entre outras razões (DALL'ALBA, 1986).

4 ASPECTOS SÓCIO-JURÍDICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Adotamos a expressão Português brasileiro ou português do Brasil referindo-se à variedade da língua portuguesa falada pelos brasileiros no Brasil ou no exterior apesar de o texto constitucional (Artigo 13) adotar a expressão Língua portuguesa. Considerando a relação língua e cidadania, inferimos que são cidadãos brasileiros apenas os falantes de língua Portuguesa. Como ficam do ponto de vista linguístico-cidadão, os índios, os descendentes de escravos e os imigrantes que, nas suas interações, falam suas línguas?

Em relação aos índios, a Constituição assegura-lhes o direito às suas línguas:

> Artigo 210 – § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
> Artigo 231– São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Destaques nossos).

Analisando esses dispositivos legais nos planos constitucional e infraconstitucional, concluímos que os direitos são positivados, mas não efetivados, pois o Estado não adota políticas públicas em defesa da língua brasileira. Se, por um lado, o Estado reconhece tais direitos, por outro, silencia-se no que alude à efetivação desses direitos. É pertinente o argumento de Oliveira (2008, p. 09) "Esse é um fato muito novo na história das legislações brasileiras, tão ciosas em "integrar o índio", isto é, fazer com que ele deixasse de ser o que era, para se transformar em outra coisa: mão-de-obra nas grandes propriedades ou nas periferias das grandes cidades". A positivação desses direitos, no sistema jurídico brasileiro, é fruto da efetiva e ativa participação do movimento indígena no processo da constituinte de 1988.

Tratando-se dos falantes de língua de imigração e considerando a legislação vigente, o tratamento jurídico dado aos índios não fora o mesmo concedido aos descendentes de imigrantes, uma vez que o Estado brasileiro não lhes concedeu direitos linguístico-culturais. As línguas de imigração são ensinadas no Brasil como línguas estrangeiras, não como línguas de interação ou materna, apesar de as comunidades de fala dessas línguas lutarem para manter suas tradições linguístico-culturais, por exemplo, a Lei Complementar nº 487/2004 do município de Blumenau – Santa Catarina, determinando a criação de um Conselho Municipal de Ensino de Língua Alemã, visando à discussão acerca do ensino bilíngue naquele município que apresenta uma forte imigração alemã.

4.1. Os Direitos Linguísticos e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

Em junho de 1996, em Barcelona foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), recepcionando o Artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que determina: todos os homens têm direitos e todas as liberdades sem distinção de raça, cor sexo, língua, religião e outros. A Resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas adota a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes às Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas. A Declaração de Santiago de Compostela, do PEN Club Internacional e a Declaração de dezembro de 1993 do Comitê de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN Clube Internacional defenderam a proposta de uma Conferência Mundial sobre os Direitos Linguísticos. Em Recife – PE, a Declaração de Recife – Brasil, de 09 de outubro de 1987, o XXXII Seminário da Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural recomendou às Nações Unidades as medidas necessárias com vistas à aplicabilidade de uma DUDL. A publicação da DUDL visava à implantação dos direitos linguísticos fundamentados no princípio da dignidade da pessoa humana e da equidade para que a língua, como processo de ação e interação, não fique subordinada a critérios político-administrativos. Sendo uma forma de expressão e está ligada à vida humana. Portanto, deve ser tratada como um bem que viabiliza a eficácia dos direitos humanos.

Considerando que a língua é elemento fundamental da diversidade cultural, não haverá direitos linguísticos como um direito humano e fundamental sem haver respeito às peculiaridades linguísticas e o reconhecimento do direito de os falantes se expressarem conforme os valores que atestam sua identidade cultural. Os direitos linguísticos serão respeitados quando inseridos no rol dos direitos fundamentais.

A língua é um bem jurídico e deve ser preservado, resguardando-se os direitos linguísticos de seus falantes. A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003), no Artigo 2º alínea "a" prevê que a língua é integrante do patrimônio cultural imaterial. O Preâmbulo da DUDL diz:

> A situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos.

A Resolução 47/135, de 18/12/1992, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, adota a Declaração acerca dos direitos das pessoas integrantes das minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas. Em 1996, a DUDL reconheceu o direito isonômico a todas as comunidades linguísticas, condenando qualquer ato discriminatório:

> Artigo 10.º 1. Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito. 2. Esta Declaração considera inadmissíveis as discriminações contra as comunidades linguísticas baseadas em critérios como o seu grau de soberania política, a sua situação social, econômica ou qualquer outra, ou o nível de codificação, atualização ou modernização alcançado pelas suas línguas.

Não falamos do aspecto jurídico da diversidade da língua apenas no ordenamento pátrio. No âmbito internacional, há dispositivos que enfatizam a diversidade linguística,

por exemplo, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidades para Educação, Ciência e Cultura, na 33ª reunião, celebrada em Paris em 2005, aprovou a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, inserindo no plano cultural, o reconhecimento legal dos diferentes povos e comunidades. A Constituição Federal de 1988 no Artigo 215, expressa claramente que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais. Nesses direitos culturais, destacamos a língua como a expressão viva de um povo, sendo, portanto, um traço distintivo do falante nos aspectos cultural, temporal e social. Essa convenção explicitou dois objetivos e inseriu a diversidade linguística no rol de manifestação cultural. Transcrevemos in verbis os itens 5 e 6 da Convenção:

> 5. Salvaguardar o patrimônio linguístico da humanidade e apoiar a expressão, a criação e a difusão no maior número possível de línguas.
> 6. Fomentar a diversidade linguística - respeitando a língua materna – em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade.

Se "todos têm direito à diferença" (vide Art. 2º DUDH), essa diferença se dá de uma pessoa para outra, de um contexto para outro, pois as palavras não significam por si mesmas, e sim pelo sentido que lhes são atribuídos no contexto dos falantes que a usam.

A DUDL dispõe:

> Artigo 7º– Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar-se das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.

Fundamentando-nos na DUDL, consideramos inseparáveis e interdependentes os direitos linguísticos tanto na dimensão coletiva quanto individual, haja vista a língua ser uma atividade social e constituída na interação social da comunidade que a usa. Nessa coletividade, os falantes a usam no plano individual. Por essa razão, os direitos linguísticos deverão ser efetivados e respeitados também no plano coletivo. Em 1966, foi aprovado o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o primeiro documento normativo da Organização das Nações Unidas que trata especificamente dos direitos das minorias no que se refere à proteção da etnia, língua e cultura e religião.

> Artigo 27. Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua.

Defendemos o direito à soberania linguística e o respeito à identidade linguística das comunidades de fala. Os direitos linguísticos são tanto individuais quanto coletivos, como postula Hamel:

> Os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas. (...). No âmbito individual eles significam o direito de cada pessoa a "identificar-se de maneira positiva com sua língua materna, e que esta

> identificação seja respeitada pelos demais" (Phillipson, Skutnabb-Kangas e Rannut 1994, p. 2,). No âmbito das comunidades linguísticas, os direitos linguísticos compreendem o direito coletivo de manter sua identidade e alteridade etnolingüísticas (HAMEL, 2003, p. 51).

A língua se instaura na interação e faz parte de nossa vida em todos os aspectos. Como diz Scherre (2013), "Falar faz parte do nosso cotidiano, de nossa vida". A interação mediante o uso de sua própria língua individualiza o falante, constituindo-o como cidadão e sujeito de direito. Graças à língua, o ser humano se diferencia de todos os outros animais. Sendo a língua um processo de interação e constituição do sujeito, não possibilitar o falante expressar-se na sua própria língua oriunda de seu contexto sócio-político e cultural é reduzi-lo a uma condição subumana.

É notório que há diversos tratados dos quais o Brasil é signatário, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Americana de Direitos Humanos e Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que tratam do respeito aos direitos fundamentais. No entanto, ainda falta muito a fazer acerca do respeito às diferenças na sala de aula e, especificamente, à diversidade linguística. O Estado deveria tipificar o crime por preconceito linguístico, pois esse preconceito constitui um tratamento desumano e uma tortura moral, como defende Scherre:

> O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. (SCHERRE, 2013).

À escola, cabe a tarefa de propiciar práticas interativas e linguísticas que desenvolvam a competência comunicativa dos alunos, respeitando a sua língua e cultura, dando-lhes condições de conhecer as diversas formas linguísticas, tornando-os poliglotas de sua própria língua. Isso será alcançado não apenas com a positivação dos direitos em documentos oficiais, sejam jurídicos ou administrativos, mas também a partir de um diálogo epistemológico com reflexão sobre os diversos saberes que convivem na sala de aula, definição do aluno como um sujeito de direito, capaz de emancipar-se e participar do processo democrático.

O silenciamento das vozes dos excluídos e oprimidos foi e será condição fundamental para a hegemonia dos opressores. Esse processo de opressão iniciou-se com a sobreposição da norma linguística padrão em detrimento do falar das classes sociais menos favorecidas. O ensino da norma padrão da forma como se dá na escola leva apenas o aluno ao preconceito e ao silêncio de sua voz e de suas experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os falantes usam a língua na modalidade falada ou escrita em qualquer contexto, seja na interação na sociedade em que fazem parte, seja nos espaços públicos. Esses usos distinguem os grupos sociais e as diversas formas de falar de uma comunidade. A língua não é apenas o sistema, mas também interação. É o uso do sistema em situações concretas. No entanto, o fato de haver diferenças entre a língua falada pelas classes sociais menos favorecidas e a língua das classes mais favorecidas não justifica nenhum tipo de exclusão ou preconceito, conforme ocorreu ao longo da história da humanidade. Da implantação do português aos dias atuais, assistimos a um verdadeiro glotocídio que resultou em

violação aos direitos humanos, ou até mesmo em crimes linguísticos, usando as palavras de Scherre. As atrocidades linguísticas por que passaram e ainda passam os falantes de linguas de menor prestígio social confirmam que vivemos uma ditadura linguística. A língua constrói fronteiras, define espaços sócio-políticos e geográficos, constitui identidade cultural. Todos falantes têm o direito de ser respeitados na sua língua para que possa contribuir com a diversidade cultural, e todos os falantes interajam sem preconceito.

Consideramos a escola como ponto de convergência de diferentes culturas, línguas, experiências que permitem conscientizar os sujeitos de seus direitos e deveres, desenvolvendo, dessa forma, a cultura da cidadania e participação no projeto democrático, partindo de uma perspectiva linguística, tornando o aluno, sobretudo aquele oriundo das classes populares, cuja fala é silenciada, como sujeito de direito e de direitos linguísticos, propiciando-lhes condições de transpor as barreiras do silêncio e romper as algemas que os aprisionam nas opressões e espoliações. A partir desses aspectos, em um futuro próximo, poder-se-á falar em uma tipificação para o crime linguístico resultado de manifestações linguísticas em que o direito de se expressar na modalidade linguística seja realmente efetivado e positivado.

O ensino de língua não deve ser focalizá-la como estruturas ou normas para falar e escrever. O professor deve considerar a língua nas três dimensões definidas por Saussue: a) realidade sistemático-funcional: um sistema de regras que possibilitam a organização e expressão do pensamento; b) acervo linguístico-cultural: conjunto de experiências adquiridas ao longo da existência do falante; c) instituição social que permite a interação e participação do sujeito na sociedade onde se encontra.

Nessa concepção, a língua é mais do que um sistema ou um processo é ação. Por isso, é preciso que o professor tenha conhecimentos jurídicos, sociológicos, antropológicos, históricos e outros a fim de compreender a língua em uso, levando em conta os eventos da interação, sujeitos, ambiente sociodiscursivo e pragmático. Os direitos linguísticos são direitos fundamentais, resultado de lutas e movimentos sociais. Qualquer forma de preconceito linguístico consiste em uma violação aos direitos humanos. Faltam ao professor conhecimentos jurídicos e teóricos no que se refere aos Direitos humanos principalmente em matéria de língua. É preciso que a escola, adotando a concepção de Paulo Freire, numa visão crítica, propicie ao aluno a aquisição da norma culta para que ele possa ascender no processo social e democrático, exercite a cidadania e tenha acesso aos bens culturais.

Vivemos em um Estado Democrático de Direito que prima pela construção de uma sociedade livre, justa e fraterna, permeada pelos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, isonomia e outros. A construção dessa sociedade inicia-se nas relações linguísticas, em que o cidadão possa agir e interagir, expressando o seu pensamento de acordo com o seu patrimônio linguístico-cultural. A Carta Magna de 1988 prevê que a Língua Oficial da República é a portuguesa, porém não apenas essa deva prevalecer em todos os casos, pois há outras línguas faladas no território nacional. Portanto, desrespeitar os direitos linguísticos ou proibir de o falante se expressar em sua língua materna constitui o maior das agressões que um ser humano possa sofrer. Graças à língua somos reconhecidos e avaliados.

Esperamos que este trabalho propicie outros olhares acerca da variação, da função social do ensino da línga materna na escola, despertando no ordenamento jurídico brasileiro o reconhecimento dos direitos linguísticos como direitos humanos e fundamentais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Tadeu Luciano Siqueira. A Educação Jurídica Popular e o Reconhecimento da Vulnerabilidade Linguística do Hipossuficiente: Caminhos de Acesso à Justiça. In: MARTINS Martha Priscylla Monteiro Joca, MONTEZUMA, Talita de Fátima Pereira Furtado, ALVES, Vinicius (coord.). **Defensoria Pública, assessoria jurídica e popular e movimentos sociais e populares: novos caminhos traçados na concretização do direito de acesso à justiça.** Vol. 2. 1. Ed. IPDMS. Goiás, 2017.p. 255-285.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

CARBONI, Florence & MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

COUTO, Hildo Honório. **Ecolinguística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasilia: Thesaurus, 2007.

Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das expressões culturais. Disponível em: www.ibermuseus.org › wp-content › uploads › 2014/07. Acesso em: 20 set. 2019.

DALL?ALBA, João Leonir. **Colonos e mineiros na grande Orleans**. Orleans, edição do autor e do Instituto São José, 1986.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. Disponível em: http://www.dhnet.org.br. Acesso em: 19 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo "'A gente cheguemos' não será uma construção gramatical errada na gestão do Partido dos Trabalhadores em São Paulo". Folha de São Paulo, 08/12/1988.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1996.

GADOTTI, Moacir; DUQUE-ESTRADA, Maria Ines. **Paulo Freire** – Canal Ciência. Disponível em: < httpwww.canalciencia. ibict.br>. Acesso em: 20 set. 2019.

GUIMARAES, Eduardo. Língua Nacional, sujeito e enunciação: O cidadão e as Línguas do Brasil. In INDURSKY, Freda e CAMPOS, Maria do Carmo (org.). **Discurso, Memória e Identidade**. Porto Alegre: Sagra LUZZATO, 2000.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos Lingüísticos como Direitos Humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.** Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis-SC: IPOL, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 15. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito lingüístico. In: **Revista Linguasagem**. Universidade Federal de São Carlos. 11ª Edição - Novembro e dezembro de 2009. Disponível em: http: www.letras.ufscar.br/linguasagem. Acesso em: 19 set. 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos.** Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis-SC: IPOL, 2003.

ONU – Assembleia Geral das Nações Unidas (1992) Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 de Dezembro de 1992. Disponível em http://direitoshumanos.gddc.pt. Acesso em: 20 set. 2019

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da História do Brasil:** introdução metodológica. São Paulo: CXEN – INL, Brasília, 1995.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: CEN, 1977.

SCHERRE, Marta. **O preconceito linguístico deveria ser crime**. Disponível em: http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,EMI110515-17774,00. Acesso em: 20 set. 2019.

NETO, Serafim da Silva. **Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1951.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (org.). **O Direito Achado na Rua:** Concepção e Prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

UNESCO, **Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage**, Paris, 17 October 2003. Ministério das Relações Exteriores (tradução), Brasília, 2006.

A IDEIA DE DIREITOS HUMANOS DESDE UM PONTO DE VISTA DESCOLONIAL: UMA VIRAGEM EPISTEMOLÓGICA A PARTIR DAS PRÁTICAS LATINO-AMERICANAS DAS ASSESSORIAS JURÍDICAS POPULARES (AJPs)

Diego Miranda Aragão

1 INTRODUÇÃO

A menção à expressão Direitos Humanos, não raro, é revestida de um monolitismo discursivo que afasta uma pluralidade de concepções e de visões de mundo capazes de provocar turbulências teóricas nos paradigmas assentadores da concepção tradicional de tal categoria. Há subjacente a noção, a proclamação e a defesa de tais direitos uma pretensão de universalidade e de homogeneidade, cuja correspondência não é encontrada na constituição dos diferentes povos e das respectivas normatividades sociais que eles apresentam.

Nesse sentido, afirmamos ser o lugar e o tempo de assunção dos Direitos Humanos a Europa dos séculos XVII e XVIII. Embora fixemos esses dados, não queremos negar qualquer sentimento de preocupação humanitária oriundo ou cultivado em outras partes do Globo. Em verdade, está-se aqui a destacar a função central assumida pelos europeus[222] em reivindicarem tais direitos como escudos importantes contra os excessos cometidos pelos governos frente ao cidadão[223]. É a partir da segunda metade do século XVIII que "a tortura como parte do processo judicial e as formas mais extremas de punição corporal começaram a ser vistas como inaceitáveis" (HUNT, 2009, p. 29).

A centralidade da voz europeia nesses processos de assunção e de consolidação dos Direitos Humanos não se realiza, por certo, sem contradições. Afinal, à medida que se proclamava em solo francês os pilares revolucionários de igualdade, de fraternidade e de solidariedade, a potência imperialista mantinha colônias de exploração em territórios africanos[224]. Fica-nos o questionamento sobre como foi possível aos países europeus assumirem uma função precursora e vanguardista em valores tão caros hoje para qualquer Estado-Nação se estes mesmos valores e direitos eram relativizados em processos de domínio de outros povos, especialmente os africanos e os latino-americanos.

A busca para o levantamento de possíveis respostas para esses aparentes paradoxos não deve partir do próprio marco categorial sustentador da concepção tradicional dos valores e direitos defendidos. Afinal, trilhar tal percurso, partindo desses pressupostos, é admitir um gigantesco trabalho de engodo perpetrado por uma província do mundo ao se autoproclamar como centro da Terra a partir de determinado momento histórico[225].

---

[222] Tal centralidade se justifica por questões geopolíticas de aprofundamento da modernidade europeia como centro irradiador de valores e visões de mundo, responsáveis em pôr essa parte do mundo como um lugar de vanguarda na defesa e na elevação de tais categorias de direitos. As próprias concepções de Estado e de Direito são, em si, criações modernas.

[223] Eminentemente penais. Afinal, a origem das primeiras contestações se deu contra as torturas e sevícias penais praticadas pelos estados europeus, especialmente o francês. Para espanto do olhar contemporâneo, a introdução da guilhotina (1792) na execução da pena de morte já significou uma redução dos martírios antecedentes dos condenados à morte pelo sistema penal francês (HUNT, 2009).

[224] Estamos falando do Haiti, cuja independência foi realizada em 1804 após sangrento conflito com a potência política francesa. Mas, podemos estender no tempo e citar a experiência da Argélia, país cuja independência só se realizará em 1962, após anos de guerra contra as tropas francesas.

[225] Muito embora o século XVIII seja lembrado como o palco das principais revoluções burguesas (Francesa, Gloriosa, Americana) e algumas das principais filosofias europeias surgem nele também (kantiana e

Nesse sentido, devemos nos ater à racionalidade subjacente aos processos modernos de criação e de consolidação das instituições Direito e Estado. Afinal, o contexto histórico-social dos processos históricos forjadores de tais instituições são pressupostos teóricos autolegitimadores que atravessam as questões circundantes acerca do fenômeno jurídico. Há concepções de ciência e de conhecimento inauguradoras desse campo e estão ínsitos aos processos realizados a partir do universo jurídico. Por se encontrarem de forma subterrânea, mas presentes em todo o sistema de direitos, há difícil detecção e consequente eliminação para construção de outros paradigmas epistemológicos.

Estamos a tratar aqui do paradigma da colonialidade, par da modernidade. Se esta é genitora das instituições acima mencionadas, aquela é a raiz teórica sustentadora dos processos de inserção e de consolidação da modernidade enquanto projeto colonizador.

Afirmamos isso, pois, o projeto do colonialismo se estende como um projeto de colonialidade, uma vez que não se restringe às práticas de dominação contemporâneas à colonização dos povos dominados. Ao contrário, ultrapassam-nas sob a forma de colonialidade do saber e do poder, isto é, tendo o conhecimento como forma de silenciar e negar discursos válidos descentrados da europeidade como forma de verdade, e a se utilizar de estruturas de dominação que se perpetuam na organização de determinado Estado[226]. Afirmamos, por fim, ser o Direito um sustentáculo importante na legitimação e na instituição do par colonialidade/modernidade[227]. Este, por sua vez, assim pode ser entendido como "[...] o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado" (SANTOS, 2009, p. 12). Já a função sustentadora do sistema de direitos, e a possível contraofensiva de práticas alternativas dentro do universo jurídico, representa um espaço de disputa, como veremos, não só da legalidade, mas do domínio legítimo do saber, do poder e do Ser. Tal disputa caminha por meio do par antagônico colonialidade/descolonialidade.

O percurso teórico realizado por nós neste artigo será iniciado a falar sobre a noção liberal-universalizante da concepção de Direitos Humanos e as possíveis origens sócio-políticas da defesa originária de tais direitos. Utilizaremos o argumento que afirma ser a produção literária (epistolar) como elemento cuja reverberação social foi capaz de incutir os sentimentos imprescindíveis de empatia e preocupação com o outro. Ainda neste capítulo, exporemos a face do epistemicídio colonizante representado pela transposição das ideias de Estado e de Direito para a reformulação da vida comunitária dos nossos povos originários cujos reflexos são a absorção acrítica e descontextualizada da concepção tradicional de Direitos Humanos.

No capítulo seguinte, levantaremos a tese de serem os Direitos Humanos, assim como qualquer elaboração teórica humana, produtos históricos e culturais. Alguns pressupostos e corolários serão expostos, analisados e contrapostos à visão ocidentalista, moderna e eurocêntrica dos direitos. Refletiremos, também, sobre os possíveis perigos de

humeana), reputamos ao Seiscentos o século paradigmático da virada europeia em direção a se tornar o centro do mundo. As revoluções científicas e religiosas aqui têm lugar e os grandes nomes da Modernidade Filosófica (René Descartes, Francis Bacon e Baruch Espinoza) são todos pertencentes a potências imperialistas de então (França, Inglaterra e Holanda).

[226] A própria configuração da forma organizativa Estado-Nação imposta aos povos dominados já representa uma colonialidade do poder. Afinal, não é fruto de concepções e práticas oriundas dos nossos povos originários.

[227] Colocamos a colonialidade previamente no par, pois os processos de dominação colonial e os efeitos daí decorrentes forjadores de uma dominação dos povos perdura(rá) por séculos e antecede à Modernidade.

realizarmos uma aceitação e negação dos crivos da História e da Cultura quando se trata da efetivação dos Direitos Humanos em países marcados pelo colonialismo e pela dependência cultural. Por fim, o último capítulo será dedicado à exposição de formas de enfretamento à colonialidade jurídica presente no sistema de direitos, bem como a seção importante dele, os Direitos Humanos. Tais expressões de resistência serão apresentadas como potenciais construtoras de racionalidades jurídicas contra hegemônicas desde o ponto de vista latino-americano. A experiência das Assessorias Jurídicas Populares (AJPs) será um exemplo de prática cuja reverberação pode significar, no universo jurídico, um percurso epistêmico descolonial[228].

2 A NOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS COMO LEGADO DA EUROPEIDADE COLONIAL

> [...] Fanon refere a «Europa que não cessa de falar do homem ao mesmo tempo que o massacra por toda a parte onde o encontra, em todas as esquinas das suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo». Ou ainda: «Esta Europa que nunca parou de falar do homem, de proclamar que só se preocupava com o homem, sabemos hoje com que sofrimento a humanidade pagou cada uma das vitórias do seu Espírito (MBMBE, 2014, pp. 184-185).

O excerto que abre este capítulo é fragmento da obra Crítica da Razão Negra, de Achile Mbembe, autor camaronês que nos apresenta uma epistemologia descolonial a partir do ponto de vista do negro enquanto sujeito subalternizado e colonizado historicamente. Tal configuração conceitual de Mbembe reivindica, dentre outras posturas, a denúncia da contradição entre a defesa europeia da noção de direitos, especialmente a categoria de Direitos Humanos, e a prática recorrente por outros humanos em um lugar de inferiorização e de controle[229].

Como vimos, há a demarcação de linhas abissais capazes de divisarem colonizados e colonizadores. Tais divisões pressupõem classificações e hierarquizações utilizadas como instrumentos pela empresa colonial, mas não limitadas ao colonialismo Afinal, a dominação europeia (depois estadunidense) continua sob as vestes constituidoras da colonialidade, isto é, "[...] o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugadas, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado" (SANTOS, 2009, p. 70). O colonialismo continuou sob as vestes da colonialidade do saber e do poder e é sobre essas que residem a relevância e a necessidade de discutirmos a colonialidade jurídica encetada em nossa história de povos subalternizados.

Podemos afirmar que a própria transposição moderna das categorias Estado e Direito para a constituição do modo de vida dos nossos povos originários já constitui uma prática de dominação colonial. Isso significa dizer que os pilares de organização da vida política e da regulamentação dos diversos âmbitos da vida social que conhecemos hoje são o legado da colonização europeia, ou seja, não constituem um *ethos* original e

[228] Por certo, também citaremos a força de juridicidade e de disputa política de hegemonias realizadas pelos movimentos sociais diversos da contemporaneidade, especialmente aqueles radicados em matizes teóricos não eurocêntricos de pensamento e de organização política, tal como o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN).

[229] Essa contradição europeia está presente em outras áreas da produção do espírito humano. Quando se mencionam nomes como Condorcet ou Rousseau, célebres defensores dos direitos da criança à educação e/ou escolarização específicos e organizados, esquece-se do silêncio quase completo desses em relação à utilização generalizada de crianças na produção industrial dos Oitocentos.

autêntico construído espontaneamente pelas relações sociais constituídas pelos sujeitos e sujeitas das diferentes etnias indígenas presentes em nosso território. Lembremos que a construção categorial da ideia de direitos é produto histórico-cultural da Europa dos séculos XVII e XVIII. A própria defesa e noção de Direitos Humanos foi resultado de uma série de processos de inculcamentos mentais realizados por gerações. Essas construções geracionais incitaram, ao longo da primeira metade do "Século das Luzes", sentimentos e inquietações na classe socialmente emergente (burguesia) capazes de permitirem a percepção de que algumas práticas sociais e/ou jurídicas deveriam ser eliminadas ou modificadas[230]. O sentimento de empatia frente à dor dos supliciados penalmente é um elemento importante nesse sentido. Tal sentimento foi cultivado e maturado ao longo de décadas pela burguesia. Esses processos foram possíveis, em boa medida, devido a uma produção intelectual humana: a Literatura. Somos defensores da tese de que o romance epistolar, bastante popular no período (décadas de 1740 e 1750 em diante), foi uma ferramenta importante no cultivo da empatia burguesa. Sobre isso, fala-nos Hunt (2009):

> [...] desde ver imagens em exposições públicas até ler romances epistolares imensamente populares sobre o amor e o casamento. Essas experiências ajudaram a difundir as práticas da autonomia e da empatia. O cientista político Benedict Anderson argumenta que os jornais e os romances criaram a "comunidade imaginada" que o nacionalismo requer para florescer. O que poderia ser denominado "empatia imaginada" antes serve como fundamento dos direitos humanos que do nacionalismo. É imaginada não no sentido de inventada, mas no sentido de que a empatia requer um salto de fé, de imaginar que alguma outra pessoa é como você. Os relatos de tortura produziam essa empatia imaginada por meio de novas visões da dor. Os romances a geravam induzindo novas sensações a respeito do eu interior. Cada um à sua maneira reforçava a noção de uma comunidade baseada em indivíduos autônomos e empáticos, que podiam se relacionar, para além de famílias imediatas, associações religiosas ou até nações, com valores universais maiores (pp. 30-31).

Percebamos, com o fragmento acima, haver uma série de elementos, de relações e de categorias que seriam importantes para a vida política dos indivíduos (autônomos e livres). A noção e defesa da ideia de nação, conjugada com a de Estado (daí o critério de nascimento estar em relevo para tal categorização), também foi fruto de processos cultivados a partir de sentimentos de pertencimento cultivados por gerações. O surgimento de tais sentimentos não seria possível se a produção cultural e intelectual não fomentasse a ideia de um horizonte de sentido vivencial comum[231].

Ora, o que a produção literária epistolar fomentou foram exatamente esses sentimentos capazes de tocar não só as emoções, mas estimular percepções de visões de mundo compartilhadas coletivamente por gerações. Daí a ideia de pertencimento a um Estado, a uma nação e o sentido de cidadania não serem propostas absurdas na cotidianidade da burguesia leitora e apreciadora de produções artísticas estimuladoras

[230] Como vimos no capítulo anterior, os suplícios penais (esquartejamentos, queimaduras, afogamentos, etc.) passam a ser vistos como práticas de tortura e abominados enquanto tal até serem proibidas nos países europeus na segunda metade do século XVIII.

[231] Com esse argumento não pretendemos afirmar inexistir o sentimento de empatia antes do século XVIII. Na verdade, colocamos em evidência a relevância de tais produções intelectual-artísticas para a criação de gerações de cidadãos cujas preocupações com a dor do outro eram fruto de um verdadeiro "espírito do povo", isto é, uma visão de mundo compartilhada, inescapável e irrefutável.

de sentimentos e visões de mundo convergentes para alguns momentos da vida política burguesa.

Nesse sentido, reafirmamos os crivos da Cultura e da História como mecanismos responsáveis pela elaboração da ideia de Direitos Humanos. Percebamos que, mesmo endogenamente, para assunção e relevância social da defesa da ideia de tais direitos, a Europa necessitou de processos geracionais e convergentes para o cultivo de ideias pilares para a organização político-jurídica de seus países.

Se partirmos desse argumento, perceberemos o grau de violência da empresa colonial ao objetivar incutir de diferentes formas (política, jurídica, pedagógica e militarmente) marcos categoriais importantes para a vida política moderna dos povos. Afinal, os invasores europeus, armados com os argumentos do progresso e da civilização, "[...] destruíram aquilo que não haviam criado e ridicularizaram o que não entendiam." (FEYERABEND, 1991, p. 38). As crenças e os modos de constituição da vida coletiva de nossos povos originários foram vistos pelos invasores europeus, invariavelmente, como misticismos ou como estágios inferiores de organização comunitária, respectivamente[232].

A dominação violenta e voraz acima descrita é parte do processo que constitui a Modernidade como projeto geopolítico responsável por colocar uma província do mundo no centro político e econômico decisório dos destinos do que passou a se chamar de Humanidade. Em suma, constitui-se como um:

> [...] processo paradigmático inédito, que reorientou as múltiplas relações da vida cotidiana e suas formas tradicionais de racionalização, carregando consigo distintas faces. Externamente, desde o Sul, a modernidade pode ser interpretada como construção do mito criado a partir do século XV acerca da existência de um centro histórico mundial portador de uma concepção civilizadora de ordem econômica, política e social (IVONE;FAGUNDES, 2018, p. 158).

Dessa forma, podemos deduzir ser a empresa colonial a principal responsável no processo de reposicionamento geopolítico dos impérios espanhol e português no centro decisório referido. A Modernidade é cooriginária do colonialismo, são processos que nascem juntos e são mutuamente dependentes. O surgimento concreto da Modernidade, enquanto projeto civilizatório, realiza-se "[...] em 1492 com a centralidade da Europa (o "eurocentrismo" nasce quando a Europa consegue cercar o mundo árabe, que até o século XV tinha sido o centro do mundo conhecido)." O "eu conquisto" de Cortez ou Pizarro é o "causador do genocídio do índio, da escravidão do negro africano e das guerras coloniais da Ásia" (DUSSEL, 1995, p. 47).

Devemos alertar que essa preterição ou esquecimento a respeito da preocupação com o outro colonizado não é aleatória. O discurso europeu é ensimesmado e universalizante "desde si". O esquecimento/encobrimento[233] do outro é parte do processo

---

[232] Sobre a juridicidade colonial, podemos afirmar ser totalmente marcada pela dominação e violência epistêmicas com algumas nuanças e flexibilidades, por certo. Mas, mesmo quando os documentos oficiais dos colonos respeitavam e proclamavam uma espécie de diversidade jurídica a mesclar elementos da normatividade indígena, tal postura pode ser vista como uma espécie de tolerância dominadora. Isso significa, no limite, que "[...] a manutenção das instituições jurídicas indígenas, ou mesmo das normatividades sociais que se assemelham ao parâmetro jurídico espanhol, é um processo de converter a pluriversidade em uma pluralidade homogeneizante, projetada em total tolerância dominadora" (IVONE; FAGUNDES, 2018, p. 147)

[233] Curiosa e tristemente, podemos enxergar a invasão europeia como um processo que fala de si como processo geopolítico de "descobrimento" de novas terras, mas que, na verdade, constitui-se como

de dominação deste. Só negando o outro é que foi possível ao europeu se assumir como o referencial histórico, geopolítico, cognitivo-epistêmico, etc.

Como afirmamos há pouco, esse reposicionamento geopolítico da Península Ibérica como centro do mundo, ocasionado pelas invasões coloniais a territórios da América Latina, da Ásia e da África, passou a imputar a essa província do mundo os referenciais (político, econômico e social) de humanidade ao restante do Globo. Ora, tal centralidade eurocêntrica produz uma visão capaz de igualar a humanidade com a Modernidade. Afinal, esses processos imputam à narrativa da "missão civilizadora" da europeidade o caráter de destino histórico humano. Quer dizer, há a tentativa de uniformizar e homogeneizar o futuro dos distintos países (colonizados e colonizadores).

No entanto, não devemos cair nessa armadilha teórica e falaciosa. Reduzir a humanidade ou os valores humanos às concepções modernas é afirmar um horizonte de sentido construído a partir da negação de histórias e de saberes milenares e pretéritos ao processo colonial. Sobre isso, fala-nos Segalés (2014):

> Cuando se confunde la modernidad con la humanidad, se piensa normalmente que, al hacer una crítica radical de la modernidad, se hace para negarla completamente a ella y así nos quedaríamos sin nada. Este temor proviene normalmente de quienes piensan que la modernidad es lo mejor que la humanidad pudo haber creado y quedarrnos sin ella equivaldría a volver a la Edad de Piedra. Lo humano y la humanidad son mucho más que la modernidad. Podemos darnos cuenta de ello cuando pensamos la modernidad desde otros horizontes de sentido. Es lo que intenta un trabajo como el nuestro (p. 13).

Ao negar a narrativa falaciosa e mítica da humanidade como identidade da Modernidade, não pretendemos também reivindicar o regresso a um passado há muito consumado, seja pela impossibilidade de tal tarefa, seja por não estar em nossa proposta descolonial. Em verdade, reivindicamos a construção de horizontes de sentido para além e fora dos crivos legados pela Modernidade. Afirmamos a pluriversidade (jurídica, política, epistêmica) que as cosmologias indígenas, por exemplo, apresentam. A normatividade social de nossos povos originários foi substituída por um sistema de direitos monista, positivista e liberal, responsável por uma redução de campos a partir dos quais a vida social pode germinar o jurídico[234].

Dessa forma, a aproximação e o aprendizado com as cosmologias dos povos nativos de Nuestra Terra pode ser um caminho para visualizarmos uma perspectiva libertadora, descentrada da europeidade. Uma espécie de "antropofagia filosófica", assim realizada,

---

encobrimento da história e dos saberes dos povos que habitavam esses mesmos territórios. Daí podermos realizar o jogo de palavras esquecimento/encobrimento, descobrimento/esquecimento, etc.

[234] A ideia de Pluralismo Jurídico constitui um referencial importante aqui, pois, como uma das correntes de pensamento do Direito, vai "pôr em xeque" o monismo jurídico da escola juspositivista ao afirmar não ser o estado o único detentor do poder de produzir normas jurídicas. Volkmer (2011), um dos principais nomes de tal corrente, vai afirmar, ainda, que, para se analisar o fenômeno jurídico, deve se atentar para a forma estatal histórica concreta presente em dado período. A forma burguesa de Estado vai produzir e ser mantida por um direito burguês que vai chancelar os direitos de uma classe que se forjou historicamente e se mantém a possuidora do poder em seus mais diversos aspectos (políticos, econômicos, culturais, etc.). No entanto, vamos além das concepções desse Pluralismo Jurídico. Pretendemos propor uma aproximação entre as cosmologias indígenas, berço de normatividades sociais pluriversas, e um Direito com viés plural e emancipatório. A cosmologia ameríndia, cujas concepções de *outro* e de *pessoa* são muito mais ampliadas, podem abrir um caminho para uma juridicidade capaz de construir potenciais emancipatórios de forma original e autônoma em nossas terras.

intenta "[…] apropriarse de esos avances y desarrollos para darles otro fundamento, cuyo sentido sea ahora de liberación y no así de dominación" (SEGALÉS, 2014, p. 12). Tais avanços e desenvolvimentos constituem não só as construções herdadas da europeidade, mas o próprio conhecimento milenar dos povos nativos. Realizar esse hibridismo epistemológico representa não negar os processos históricos, e, ao mesmo tempo, reinventá-los a partir da construção de outros marcos de temporalidade.

Afirmamos estarmos certos de que se esse caminho de hibridismos e de interseções epistêmico-culturais não for determinante para os processos de descolonização jurídica (mas não só!) de nossa história, ao menos constitui uma proposta descentrada da europeidade. Esta, por sinal, o legado já conhecemos e não contribuiu muito para a solução dos nossos problemas sociais seculares.

Dessa forma, outro marco categorial é necessário para uma construção original e autônoma de nosso povo. Como dito acima, trata-se agora de aproveitar o legado histórico (resultado da colonialidade) que possa ser benéfico para uma proposta de descolonialidade jurídica que "[...] no se limita a copiar categorías o conceptos, sino que intenta hacer una incorporación problematizadora y resemantizante en un corpus categorial nuevo" (SEGALÉS, 2014, p. 22), correspondente à realidade vivenciada, uma vez que é fruto da relação problematizadora dessa mesma realidade. Isso tudo significa afirmar, por fim, a necessidade de Direitos Humanos descoloniais e centrados desde a América Latina.

3 OS DIREITOS HUMANOS COMO PRODUTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS

> [...] Ideias genéricas como a de humanidade ou a de liberdade ou a ideia ocidental de direitos surgiram em determinadas circunstâncias históricas; a sua relevância para as pessoas com um passado diferente deve ser controlada pela vida, por contatos alargados com a sua cultura, não pode ser estabelecida de longe (FEYERABEND, 1991, p. 53).

O excerto que abre esta seção nos alerta para o perigo do estabelecimento de categorias capazes de nos remeterem a um universalismo genérico e abstrato, cuja correspondência na experiência histórica dos indivíduos e/ou dos povos pode apresentar matizes variados não abarcados por esse mesmo universalismo. No entanto, não somente isso. Feyerabend afirma acima, de forma implícita, a possibilidade da ocorrência de problemas a partir da mera transposição de categorias conceituais construídas historicamente em um lugar por parte de outro lugar[235].

Ora, para a nossa leitura está aí já presente a preocupação com os principais motores do processo colonial: a dominação epistêmica dos povos. A negação de saberes e da religiosidade dos povos ameríndios foi um sustentáculo importante para a afirmação autolegitimadora da cristianização e das práticas pedagógicas subalternizadoras dos europeus em nossas terras.

Como o fragmento nos lembra a ideia de direitos, é uma proposição ocidental, marcadamente europeia[236]. Como já dito aqui, não só a ideia de direito, mas a própria

[235] As grandes categorias da modernidade — a ideia de liberdade, por sinal, é uma das principais — não podem ser simplesmente transpostas para qualquer lugar e tempo. Devem-se observar alguns ajustes, critérios e parâmetros para a performance de tais concepções, ainda que de forma similar em terras alienígenas. Do contrário, tais processos nada mais são que colonização epistêmica a serviço de outros mecanismos de dominação de povos.

[236] Com isso, não negamos a juridicidade dos sistemas de obrigações, de penas e de recompensas, dentre outros elementos presentes nas normatividades sociais pluriversas das populações originárias. Na verdade,

concepção de Direitos Humanos é produto de criação histórica humana. Por trás de uma afirmação com ares de obviedade claros como essa, há implicações e pressupostos profundos que podem passar despercebidos pelos olhares menos atentos ou mais preguiçosos. Vejamos o exemplo da produção filosófica grega Antiga:

> Ao inverso do comumente suposto, não é a desvinculação do lugar e do tempo que confere profundidade a um pensamento, como, por exemplo, o de Platão. Seu grande mérito é ser a expressão realizada do espírito grego num dado momento - pois este homem foi, sem dúvida, um grego. (GOMES, 1994, p. 19).

Percebamos, portanto, a necessidade de visualizar a produção teórica (no caso, filosófica) de determinado lugar como resultado da relação e do diálogo com as circunstâncias históricas concretas desse mesmo lugar. Quando se pensa em termos de filosofia política, mesmo a produção platônica, cujo viés idealista é forte, é resultado da necessidade da construção de modelos políticos de governo para o mundo grego de sua época. Podemos afirmar, assim, a vinculação entre a construção da racionalidade (base do modo escolhido de sociabilidade) de um povo e os problemas com os quais ele se defronta. Se a racionalidade influencia e é influenciada pela sociabilidade, e esta é construída historicamente, não temos outra proposição senão a de afirmar ser a racionalidade produto histórico-cultural dos povos.

Nesse sentido, somos defensores da tese de que não só a categoria Direito, mas qualquer elaboração teórica oriunda de produções de saberes humanos é resultado dessa confluência entre Razão e História. Esta produtora e produto da Cultura, e aquela fruto de escolhas de concepções teóricas adotadas ao longo do tempo pelos indivíduos construídos coletivamente. Por isso, não há que se falar em Razão Universal ou uma História Universal dos povos. Mas atentar para a especificidade de cada construção histórico-racional humana[237].

Daí a afirmação dos direitos como produtos históricos e culturais se reveste de uma profunda importância. Afinal, esquecê-la é contribuir para processos homogeneizantes e universalizantes das categorias jurídicas. Processos esses radicados em um horizonte de classificações e de hierarquizações sociais oriundos da empresa colonial. Quando refletimos, por exemplo, sobre a assunção do Estado Moderno como constituição da vida política dos cidadãos pertencentes a esse corpo político, podemos perceber a representação que o discurso moderno eurocêntrico realiza sobre as nossas origens: são formas prévias de constituição da convivência humana. Percebemos, portanto, haver pressupostos hierárquicos e classificatórios, capazes de divisar colonizados e colonizadores no levantamento da hipótese moderna do contrato social. Sobre isso, fala-nos Boaventura (2009):

> [...] os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos, entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formarem a sociedade civil. O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta

apenas atentamos para o fato de que a formatação moderna é uma invenção europeia, cuja imposição recaiu sobre nós sob a forma de epistemicídio, de genocídio e etnocídio de nossa gente.

[237] Não estamos com isso a reivindicar uma Antropologia filosófica excludente da possibilidade da reivindicação da Filosofia de cada povo que se apresente como própria, mas, negadoras de outras. Na verdade, estamos a pôr em relevo a impossibilidade da afirmação de uma Filosofia ou pensamento universais, e, por consequência, de categorias teóricas universalizantes que recaem sob as diferentes esferas da vida humana e de diferentes agrupamentos humanos.

> região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação da sociedade civil. A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza, e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemónico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza. O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceptualizado como o passado irreversível deste lado da linha. O contacto hegemónico converte simultaneidade em não-contemporaneidade. Inventa passado para dar lugar a um futuro único e hegemónico [grifos nosso] (2009, pp. 28-29).

O fragmento acima nos coloca diante da negação sub-reptícia, previamente presente na concepção hipotética do contrato social como acordo mútuo entre os indivíduos na passagem do estado de natureza para o de sociedade civil como forma de autoproteção da vida e regulação de direitos. O "esquecimento" de outras formas de vida, imputadas como estado de natureza ou realocadas para um passado imposto por critérios evolutivos, envolve negações, classificações e universalizações entre as formas de vida europeia e não europeia.

Tais divisas e classificações põem o Direito em um lugar cuja função é de uma instituição responsável por "[...] fundar juridicamente uma certa ideia da Humanidade enquanto estiver dividida entre uma raça de conquistadores e uma raça de servos. Só a raça de conquistadores é legítima para ter qualidade humana" (MBEMBE, 2014, p. 111). Esse, passa a ser uma das funções assumidas pelo Direito na colonização, o de classificar e divisar humanos e não humanos[238].

O eurocentrismo acima descrito, enquanto forma de produção de histórias e/ou modos de constituição da vida em comunidade, parece esquecer, também, serem os produtos do espírito humano como resultados culturais. O sistema de direitos, como normatividade social, não foge a essa característica. Afirmar serem os Direitos Humanos produtos culturais significa, no limite, designá-los como fruto das "[...] lutas sociais que impulsionam a criação de novas teorias e, inclusive, as normas jurídicas internacionais que vão mudando de rumo" (FLORES, 2009, p. 7).

Por isso, pretendemos trazer para a discussão uma concepção crítica acerca dos direitos, bem na esteira da Teoria Crítica do Direito[239], mesmo por considerarmos insuficiente a abordagem tradicional sobre os Direitos Humanos, cujos pilares liberais e

[238] Essa classificação vai permear uma série de pares complementares, mas antípodas presentes no discurso jurídico e político moderno. Dentre eles, podemos citar: cidadão-inimigo; legal-ilegal; civilização-barbárie; etc. Na base de tais classificações, há a postura da política moderna em controlar as vidas humanas e a decibilidade sobre essas mesmas vidas. A decisão sobre quem vive e quem morre se torna ato soberano dos Estados (MBEMBE, 2018).

[239] Teoria Crítica do Direito é a vertente da Teoria Crítica, corrente de pensadores que, a partir da década de 1930, tenta problematizar, influenciada por reflexões marxistas, a sociedade. Tais pensadores "colocam em xeque" os marcos fundacionais de nossa sociedade, a instrumentalização do saber, a submissão do homem às lógicas sistêmicas, dentre outras coisas. No campo jurídico, a Teoria Crítica vai questionar: o caráter científico do Direito, por faltar-lhe a pretendida objetividade que decorreria de uma irreal aplicação mecânica da norma ao fato, com base em princípios e conceitos genericamente válidos; a alegada neutralidade política, ao denunciar a sua função ideológica de reforçador e reprodutor das relações sociais estabelecidas; a pureza científica, ao preconizar a interdisciplinaridade como instrumental indispensável à formação do saber jurídico (MACHADO, 2009, p. 4).

positivistas se encontram fortemente. O essencialismo e universalismo abstrato desses paradigmas não só é incompatível com uma realidade crescentemente complexa como a do nosso século, como também não corresponde a conjunturas específicas de países cujo passado colonialista e dependente apresentamos. Sobre a premência da abordagem crítica, fala-nos Machado:

> Percebemos, portanto, a importância da Teoria Crítica do Direito para o avanço de um entendimento menos dogmático da Ciência Jurídica e para a compreensão da necessidade de se construir um Direito mais humano, mais social e mais justo; que esteja em todo lugar, nas ruas, nas favelas, nos movimentos sociais, nas lutas, e não somente nas leis; que tenha como finalidade a Justiça, a justiça social, estando a serviço da maioria oprimida (2009, p. 6).

Daí atentarmos para a necessária correlação entre indicar a raiz cultural dos direitos e o potencial de apresentação de outras fontes jurígenas: os sujeitos coletivos. Não se trata mais aqui de pôr a categoria sujeito de direito como central na reivindicação de demandas jurídicas, mas direcionar olhares para outras fontes de juridicidade. Os sujeitos organizados coletiva e politicamente na busca da efetivação de justiça social assumem função importante aqui na configuração dos movimentos sociais como elemento imprescindível para a garantia e defesa de direitos. Essa aproximação entre o Direito e os movimentos sociais dinamiza e fornece elementos próximos da realidade dos sujeitos que reivindicam a tutela e a efetivação de bens (culturais, econômicos, sociais, etc.) necessários para a reprodução da vida social.

Dessa forma, atentar para a origem cultural da produção dos direitos é afirmar haver uma série de escolhas e de intencionalidades forjadas historicamente por determinada comunidade de indivíduos para assunção de tal ou qual elementos a posição de juridicidade. Ou seja, a pretensão de universalização de direitos na forma essencial e genérica tal como a posta tradicional não só pode ser deletéria para a efetivação deles, como se torna tarefa irrealizável.

Faz-se necessário lembrarmos que a afirmação dos Direitos Humanos nos documentos oficiais reconhecidos internacionalmente é revestida de um caráter essencialista, abstratamente genérico e universalista. Afirmamos isso, pois, tais documentos mencionam sempre "ideias a construir" e "objetivos a alcançar" a partir dos direitos positivados que conjugam um quadro responsável por:

> [...] considerar uma forma de agir frente ao mundo sobre qualquer outro modo de perceber e atuar nele. Postular essências consiste, portanto, em sobrepor a uma pluralidade de significados e símbolo – que nós, seres humanos, propomos para nos entender mutuamente – uma esfera unitária e homogênea de produtos culturais que reduz a complexidade do real ao que se considera ideologicamente como algo absoluto e separado da capacidade humana de criação, interpretação e transformação do mundo. Essa tendência, ao final, resulta em alguma forma de dogmatismo a partir do qual uns – os privilegiados por ele – querem ou pretendem convencer os desfavorecidos de que, ainda que sejam vítimas de uma determina ordem, isso não é mais que uma aparência ou um momento temporal que acabará culminando por si mesmo na felicidade universal. Em definitivo, o essencialismo dos direitos humanos (os seres humanos já têm os direitos) propicia a ignorância e a passividade, ao invés de promover o conhecimento e a ação (SANTOS, 2009, pp. 45-46).

A redução cultural mencionada no fragmento acima se trata de etnocídio e epistemicídio perpetrados pela europeidade em nossas terras, sendo produtores de dogmatismos jurídicos a partir dos quais enxergamos a ideia de Direito e, por consequência, a de Direitos Humanos. O horizonte histórico e cultural homogeneizado por essa mesma redução obstaculiza uma real efetivação de tais direitos, pois se encontram afastados da diversidade complexa de realidades construídas sob outros pilares que não os da Modernidade europeia.

Dessa forma, o alvo da nossa crítica não se volta apenas à uma espécie de tautologia lógico-jurídica residente nesses pressupostos, isto é, busca-se direitos a partir dos direitos, ainda que alertemos: "[...] as ideias fundamentais de um determinado ramo do conhecimento nunca são determinadas unicamente pelos factos desse ramo" (FEYERABEND, 1991, p. 186). Vamos além, não só as negações e classificações produzem o universalismo e o essencialismo abstratos dos direitos, como esse mesmo processo é incapaz de corresponder às realidades de países da periferia do capitalismo[240].

Nesse sentido, defendemos a ideia de interculturalidade e respeito epistêmico quando da defesa e efetivação de direitos desse "lado de cá" do hemisfério[241]. Não pretendemos negar o passado colonial, mas tentar realizar uma composição capaz de respeitar os saberes e as histórias dos nossos povos originários sobreviventes de séculos de subalternização e de genocídio. Isto é, nem um universalismo eurocêntrico, nem um excepcionalismo terceiro-mundista nos interessa, mas a construção necessariamente dialógica, confluente e atravessante de saberes e de histórias que se cruzaram no passado e ressignificaram nossas visões de mundo.

Experiências de resistência a processos de subalternização construídas na América Latina são ferramentas importantes na defesa acima mencionada. Afinal, os problemas sociais legados pela colonialidade/modernidade em nossas terras parecem não encontrar soluções dentro dos paradigmas teóricos e das experiências de enfretamento[242] a esses mesmos problemas. Por isso, a assunção dos movimentos sociais e de outras racionalidades de resistência[243] como sujeitos coletivos de demanda de direitos avulta nesse enfrentamento. A lição potencialmente aprendida pela nossa sobrevivência ao colonialismo é a de que se:

---

[240] Pazello (2014) realiza uma crítica ainda mais contundente entre a concepção de estado-nação e a configuração deste na periferia do capitalismo ao afirmar a impossibilidade mesma da efetivação daquele em estados independentes, mas crivados pela colonialidade metamorfa obstaculizadora do enfretamento real a problemas seculares dessas sociedades, forjados e reforçados pela própria colonialidade/modernidade.

[241] Bem na esteira da concepção de linhas abissais advogada por Boaventura para quem esses sistemas classificatórios já mencionados servem para pôr de um lado os civilizados (fonte e objeto de tutela do jurídico) e de outro os bárbaros (fora dos tentáculos jurídicos) (SANTOS, 2009). Estes, diga-se de passagem, muito embora não sejam considerados como fonte jurígena, não raro, estão sob o crivo de políticas de exceção que põem em risco as vidas deles. A questão dos refugiados é um exemplo atual capaz de por em xeque conceitos pilares da ciência política moderna, tais como o de nascimento e de nacionalidade, e imputar à política um caráter seletivamente necrológico.

[242] As principais categorias filosóficas da modernidade, mais que pilares teóricos, são ferramentas políticas a partir das quais a europeidade se utilizou para construir horizontes de sentido e, através destes, lidar com a problemática do real. Se pretendemos resolver problemas desde um ponto de vista descolonial, devemos abdicar de tais pilares e construir outros, para, assim, construirmos teorias correspondentes a experiências e histórias conhecidas e vividas por nós. As diversas configurações de Estado, só experimentadas até aqui, demonstram-nos, também, a incapacidade moderna de solucionar desigualdades profundas e clivagens sociais entre as classes.

[243] Como veremos, a atuação das chamadas Assessorias Jurídicas Populares se insere nesse quadro de conjugar novas contra hegemonias e formas descoloniais de enfrentamento aos nossos problemas sociais.

> [...] nuestros pueblos han producido, reproducido y desarrollado una forma de vida desde antes de la modernidad, y han sabido mantenerla a pesar de la modernidad, y ahora están reclamando sistemáticamente el respeto y la recuperación de estas formas de vida, es porque la modernidad hasta ahora no ha demostrado que ella sea superior, sino que inclusive se está viendo que la modernidad es incapaz de resolver los problemas que ella misma ha creado a lo largo de estos cinco siglos (2014, p. 110).

Por isso, reafirmamos a incapacidade do legado moderno em resolver os próprios problemas sociais forjados por ele. Afinal, os problemas se avolumam e se complexificam em nosso século, e a premência por soluções nos choca pela hecatombe climática que se avizinha quando olhamos para as mudanças ambientais produzidas pela intervenção humana na natureza, por exemplo. A urgência de construir processos descoloniais não só para a libertação real de nossos povos, mas também capazes de conjugar mecanismos de resistência e de enfrentamentos aos nossos problemas históricos, avulta nesse sentido.

4 RACIONALIDADES JURÍDICAS DE RESISTÊNCIA: A ARTICULAÇÃO ENTRE ASSESSORIAS JURÍDICAS POPULARES-MOVIMENTOS SOCIAIS-EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS

> [...] A epistemologia que conferiu à ciência e exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidade, centros de investigação, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e outros saberes. Ora, essa dimensão institucional, apesar de crucial, ficou fora do radar epistemológico. Com isso, o conhecimento científico pôde ocultar o contexto sócio-político da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade (SANTOS, 2009, p. 11).

4.1 Dos Pilares Epistemológicos Colonizantes do Direito: o Positivismo e o Liberalismo

Optamos por começar este último capítulo com a citação acima, pois ela fomenta uma série de reflexões que permeiam a proposta reativa que vimos apresentar no artigo. Quer dizer, subjacente ao já exposto universalismo e essencialismo abstratos do Direito há uma epistemologia que põe a ciência em um lugar de enunciação da verdade donde outros saberes são excluídos de ocupar. Como vimos, também o grande artifício moderno de colonização epistêmica reside exatamente em afirmar o conhecimento europeu e negar o dos povos dominados, não sendo nada extraordinário percebermos desdobramentos consequentes, portanto.

Nesse sentido, não podemos abdicar da atenção com a função que as instituições cumpriram nesses esquemas de inculcamentos e dominação de saberes. Quando falamos instituições nos referimos não só às ligadas diretamente à produção do conhecimento científico, como também ao aparelho institucional do Estado com a juridicidade que lhe é inerente e realiza a legitimação legal da decisão política acerca dessas relações de poder/saber instituídas. Afirmamos isso, pois, no limite há uma espécie de seleção e de exclusão de habilidades e atributos sociais quando da formalização da ciência institucionalmente. "Técnicas de formalização podem tornar a ciência normal possível nas ciências sociais e humanas somente através da exclusão de habilidades sociais,

instituições e arranjos de poder que tornam possível o isolamento de atributos" (GIROUX, 1988, p. 182).

Os processos de seleção e de exclusão citados acima evidenciam o caráter não neutro da ciência. Melhor dizendo, explicitam as articulações entre as políticas estatais por meio do aparato jurídico-institucional —, o interesse hegemônico de um conjunto de cientistas e a negação de outras formas de conhecimento. Essa mesma rede intrincada "[...] ignora a prática social e a interação cultural de cientistas sociais e humanistas" (GIROUX, 1988, p.182). Ou seja, termina por ignorar também a produção científica de pares comprometidos com o estudo sério de fenômenos da realidade a partir da relação (não abstrata e essencialista) com ela.

Devemos lembrar que o Direito, assim como a Ciência, é um produto da Modernidade[244], e, como tal, os pressupostos de racionalidade sustentadores do discurso moderno também estarão presentes na órbita jurídica. Vejamos o aspecto político-colonial de tais correlações:

> [...] A racionalidade jurídica brasileira, elaborada no contexto do colonialismo português a partir das raízes culturais da Contrarreforma, funcionalmente foi idealizada para exercer funções instrumentais, políticas e simbólicas na esfera de uma sociedade que se anuncia como estável, com níveis razoáveis de distribuição de renda e um sistema legal racionalmente harmônico, composto por normas padronizadas, unívocas e hierárquicas. Sob esta perspectiva, os conflitos judiciais seriam preferencialmente interindividuais e nascidos a partir de interesses utilitários, mas vistos como opostos pelos litigantes (FAGUNDES; IVONE, 2018, p. 209)

Percebamos, portanto, que desde a instalação moderna de um sistema de direitos no Brasil, já se nota uma inadequação entre a disposição nas normas (seja em termos de regulação das relações seja, em termos de organização judiciária) e o modelo civilizatório aqui instituído por nossos povos originários. As hierarquizações, típicas da europeidade, são transpostas para o Direito. Além disso, o binarismo é reinante também. Ao inserir, por exemplo, a categoria propriedade legal no universo jurígeno brasileiro colonial, instituem-se duas classes de sujeitos: proprietários e não proprietários. Invariavelmente os primeiros terão mais direitos que os segundos.

Os conflitos jurídicos, por sinal, serão marcados pelas seguintes categorias jurídicas criadas: sujeito de direito e propriedade. Todo o Direito moderno burguês será assentado nelas. Ambas, por sinal, são reflexos das ideias políticas liberais, base da defesa dos direitos individuais, que serão um marco epistemológico importante no Direito importado de Portugal e transposto para nossas terras.

Sobre as ideias liberais, podemos afirmar que serão reproduzidas pelos filhos da elite nacional oitocentista, eminentemente os bacharéis em Direito. A superficialidade, a Retórica de ornamentação, o individualismo e outros valores burgueses são fortes influências liberais e que ainda perduram no universo jurídico no desenvolvimento do discurso, seja no ensino jurídico, seja nas carreiras jurídicas diversas. Aprendemos e nos

[244] Estamos a falar da moderna concepção de Direito. Por certo, há outros momentos de juridicidade na história dos povos. Tal concepção vincula o Direito à ideia de Estado. Não há que se falar neste que não seja alicerçado em um sistema de direitos que garanta a organização da vida política dos cidadãos. Há uma relação intrínseca e de complementaridade recíproca e dependente entre Direito e Estado na Modernidade. Tal relação abarca, por sua vez, uma série de implicações para quaisquer dos elementos dela, guardadas as devidas distinções.

regozijamos, ainda hoje, em aprender e repetir ingênua e acriticamente brocardos latinos sem problematizá-los. Sobre isso, fala-nos Faria:

> [...] graças a um saber pretensamente humanista e supostamente não-ideológico, assentado em fórmulas "racionais" de "engenharia social" com a falsa aparência de um conhecimento sistemático e coerente, propicia que se transmitam as crenças que sustentam a dogmática - o que faz dos atores jurídicos formados por faculdades viciadas simples instrumentos na reprodução do sistema vigente, atuando como "encobridores" ideológicos dos interesses dominantes e como cooptadores dos integrantes dos grupos e classes não-dominantes [sic]. (1991, pp. 91-92).

Ou seja, a pretensão de neutralidade científica, a ideia de objetividade, o apartamento da realidade observada são todos corolários da Ciência moderna transpostos para o Direito sob as vestes liberais individualizantes. Conforme nos fala o fragmento acima, os prejuízos para a formação jurídica são patentes. Mas não só isso. O potencial mais devastador de tal colonização epistêmica reside no "papel jogado" por esses juristas na lida com problemáticas reais da população que se utiliza de serviços jurídicos. As desigualdades se agudizam e o sistema de reprodução delas é mantido estruturalmente.

As ideias de propriedade e de sujeito de direito legadas pela colonização jurídica europeia constituem formas de concepção de subjetividades pautadas pelo predomínio da mente sobre o corpo[245], uma vez que independem de espacialidade e de temporalidade para serem instituídas, são criações genéricas recortadas e reportadas de um contexto europeu para o solo ameríndio. Dentro de órbita jurídica, o quadro assim se delineia com:

> [...] predomínio de uma concepção que privilegia uma subjetividade reduzida ao mental (aos direitos individuais e políticos) sobre outra que considere relevante a corporalidade (face à complementaridade dos direitos individuais e dos direitos sociais, econômicos e culturais). [...] A nossa subjetividade parece encerrar-se no espaço que vai dos nossos olhos até as nossas orelhas. O mental predomina sobre o corporal; o espiritual, sobre o conjunto de necessidades que nos faz seres humanos (FLORES, 2009, p. 77).

Dessa forma, na concepção e distribuição dos tipos de direitos, realiza-se essa postura colonizante de dominar os corpos e relevar as mentes. Este último processo, por sinal, é construído de forma a alimentar construções abstratas e genéricas sobre o real, distanciando o sujeito que pensa da realidade pensada. Daí, os essencialismos e os abstracionismos reinarem no Direito.

Somado ao liberalismo, enquanto pilar epistemológico colonizante do Direito, também se tem a contribuição do Positivismo, enquanto ordem de doutrinas políticas e filosóficas, a ser um pilar no Direito Moderno. O chamado jus positivismo pretendeu, ao

[245] Não só o processo teológico-pedagógico da Catequização é um exemplo disso, mas as próprias hierarquizações e as dicotomias jurídicas criadas pelo invasor constituem processos que realizam tal defesa da primazia do exercício intelectual frente à disposição livre dos corpos. Essa é uma prática tipicamente moderna, a de domínio e regulação dos corpos e da vida humana. Esse mecanismo é o que podemos chamar de Biopolítica e, mais contemporaneamente, de Necropolítica.

longo de todo o século XX, expressar-se como corrente de pensamento isenta de valorações axiológicas e elevar o direito à categoria de ciência autônoma[246].

Um dos sustentáculos do pensamento jurídico, o liberalismo, é afirmador dos direitos de propriedade do homem. Propriedade aqui vista não só no sentido de bens econômicos, mas residente naquilo que é próprio do humano, sendo-lhe inerente. O indivíduo passa a ser visto, portanto, pelo crivo da propriedade. É sujeito de direitos o proprietário eminentemente, sendo capaz de gozar de liberdades individuais conferidas pelo Direito, e politicamente pelo Liberalismo.

4.2 Racionalidades de Resistência: As Assessorias Jurídicas Populares como Epistemologias Descoloniais

A contraofensiva para esses pilares paradigmáticos colonizantes do Direito pode ser construída em práticas jurídicas alternativas capazes não só de problematizarem tais sustentáculos, como propor novos esquemas interpretativos sobre o fenômeno jurídico. Com tais esquemas, por sua vez, podemos possibilitar reflexões e críticas acerca do ensino jurídico, da dogmática jurídica, da profissionalidade das carreiras jurídicas e dos pilares epistemológicos da ciência jurídica, reverberando nas demais esferas citadas.

As chamadas Assessorias Jurídicas Populares (AJPs) constituem gênero do qual são espécies a Advocacia Popular e a Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP). A primeira se apresenta como vertente profissional de atuação com o povo. Já a segunda, é marcada pelo forte protagonismo estudantil de acadêmicos de Direito em trabalho similar de parceria com as demandas populares.

Tanto na vertente estudantil quanto na profissional, o trabalho do assessor se constitui, como dito há pouco, como um parceiro nas lutas sociais travadas por grupos organizados ou não na reivindicação de direitos. Ser parceiro significa estar ao lado, não ser um substituto ou a vanguarda na luta social frente aos sujeitos diretamente envolvidos em problemáticas específicas de enfrentamento com o real. Tal postura se mostra convergente com a base teórica orientadora dessas práticas, a matiz político-pedagógica de Paulo Freire.

Sobre a atuação específica das AJUPs, podemos afirmar que cumprem uma função formadora relevante nas faculdades de Direito ao permitirem um contato com debates de questões com profundo teor político, e reverberação de problemáticas sociais. Não só a aproximação teórica é central nessas experiências coletivas, mas também a convocação para atuações alternativas do Direito. São nesses encontros onde os "estalos"[247] acontecem ou quando as inquietações desses jovens passam a se consolidarem em ideias mais claras de defesa de determinados setores da sociedade e/ou de contraposição à lógica formal jurídica. Sobre isso, fala-nos Almeida:

> Tais grupos costumam atuar junto às lutas das mulheres, à luta dos sem terra; dos sem teto; das lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros; da juventude; dos atingidos por barragens; dos indígenas;

[246]O maior legado do juspositivismo talvez tenha sido a ideia de monismo jurídico, concepção do Direito, que tem como principal expoente o jurista Hans Kelsen, afirmadora de ser a fonte do Direito uma só, a lei em sentido formal. Tal autor, com a Teoria Pura do Direito, intentou elevar o Direito à categoria de ciência, depurando-o de quaisquer outros elementos identificadores de outras ciências ou ramos do saber da esfera jurídica.

[247] Expressão bastante feliz utilizada em tese de doutorado por entrevistando ajupiano ao se referir ao momento em que enxergou a importância da prática ajupiana para a própria formação e a para o abalo das estruturas (rígidas) da teoria jurídica e das práticas (envelhecidas) da atividade jurídica (ALMEIDA, 2015).

> dos quilombolas; junto a comunidades periféricas, enfim, junto às organizações populares em geral. Trata-se de um segmento das esquerdas nas faculdades de direito em que se entrecruzam o movimento estudantil e a extensão universitária (ALMEIDA, 2015, p. 46).

Nesse sentido, há uma função (de) formativa no sentido da (des)construção de ensinamentos tradicionalmente reproduzidos pelo ensino jurídico. A ideia da dogmática jurídica e do ensino bancário, hierarquizante e silenciador, é "posta em xeque" por práticas dessa natureza. Somado a isso, há novas questões e problemáticas inseridas dentro do contexto do universo jurídico, até então não desenvolvidas em sala de aula. Neste último caso, ainda que o sejam, a proposta se mostra inovadora, pois não se atém apenas à tratativa jurídico-formal oriundas desses novos sujeitos e sujeitas que despontam no alvorecer do século XXI. A prática da assessoria intenta aproximar e problematizar tais questões desde um ponto de vista ideológico[248] e voltado para o fortalecimento político de tais grupos a partir, por exemplo, da articulação com movimentos sociais organizados.

Quando se fala da atuação da Advocacia Popular, por sua vez, devemos lembrar que as primeiras experiências assim denominadas remontam aos idos de 1950 e de 1960, especialmente da atuação de advogados engajados nas lutas sociais no campo. A partir da experiência da assistência jurídica de tais profissionais se foi delineando um novo perfil de jurista, aquele preocupado e engajado com as causas sociais. Tais movimentações, nesse sentido, forjaram o sistema de justiça a inserir, minimamente, instrumentos ligados ao acesso à justiça. Não por acaso, a Lei de Assistência Judiciária (lei 1060/50), garantidora de isenções judiciárias para os hipossuficientes economicamente, remonta a esse período.

As práticas da Assessoria Jurídica Popular (AJP), em que estão inseridas tanto a advocacia popular quanto a AJUP, nascem nesse duro e importante momento da história brasileira. Sentimento de revolta e de não subserviência às arbitrariedades e às violações de Direitos Humanos foram os responsáveis pela atuação de advogados nas causas ligadas a movimentos sociais e em defesa dos sujeitos que lutavam contra esse regime de exceção. Era a defesa dos Direitos Humanos tomando corpo e sendo materializada nas práticas dos advogados populares e na atuação, ainda que reprimida, dos modelos de assessoria jurídica universitária presentes no Brasil.

Com a redemocratização, os anos 1990 nos apresentam uma proliferação de atuação da Advocacia Popular e o "boom" da AJUPS. O seguinte quadro se configura:

> As experiências ALTERNATIVAS de construção, interpretação e aplicação do direito nascem com a crise do monismo jurídico e com a insuficiente dualidade positivismo/jus naturalismo como forma de enfrentar os problemas sociais. É nesse sentido, que surge a TEORIA CRÍTICA DO DIREITO, O DIREITO ALTERNATIVO, O DIREITO ACHADO NA RUA, o

[248] Com o termo, nos referimos à concepção de ser o Direito, como toda produção do espírito humano, marcada pelas condicionalidades típicas de uma sociedade capitalista e classista. Assim sendo, as injunções características desse tipo de sociabilidade não estarão afastadas de tal ciência, o que impossibilita a pretensão da afirmação da neutralidade dela. Vamos além, afirmamos o imbricamento entre a forma mercadoria e a gênese da norma jurídica conforme nos fala Chagas: "No capitalismo, o núcleo do direito não se desvencilha dessa profunda vinculação com a forma mercantil, pois [...] a gênese da forma jurídica e suas manifestações ulteriores expressam uma relação estabelecida entre sujeitos privados em um circuito de troca de bens que foram transformados em mercadorias" (2011, p. 62).

> Movimento das AJUPS e a experiência das advocacias populares. É o alvorecer do PLURALISMO JURÍDICO que vai denotar a necessidade de um novo sujeito de direitos, o coletivo (MIRANDA, 2010, p. 24).

A relevância desse tipo de atuação alternativa no Direito desponta, portanto, quando atentamos para as preocupações e intencionalidades envoltas na perspectiva de atuação de tais sujeitos. A Assessoria Popular objetiva, por exemplo, "[...] colaborar com uma rede horizontal de grupos e movimentos sociais com o fim de produzir direitos humanos para satisfação das necessidades e uma vida com dignidade, do homem completo na realidade em que vive" (RIBAS, 2008, p. 99). Quer dizer, os Direitos Humanos aqui defendidos não se limitam às concepções liberal-individualizantes da modernidade. Vão além. A defesa e a garantia de tais direitos caminham no sentido da efetivação de condições de dignidade para os sujeitos em realidades especificamente determinadas, nada de generalizações.

Dessa forma, podemos afirmar que a prática das assessorias populares pode indicar um caminho que seja possível construir contra hegemonias no campo jurídico. A crítica ao ensino jurídico "bancário", ao mito da neutralidade jurídica, às dicotomias epistemológicas reducionistas (positivismo e liberalismo) e outras questões, forjam alternativas dentro desse campo.

Quando pensamos em termos de fundação da ciência, a epistemologia jurídica passa a não ser um paradigma capaz de corresponder às problemáticas de uma sociedade crescentemente complexa, como a do século em que vivemos. É nítida tal insuficiência quando observamos novas demandas de novos sujeitos surgidas em nossa etapa histórica. A ideia de monismo jurídico, aliada do jus positivismo, poderia muito bem ser substituída pela de Pluralismo Jurídico que vai identificar novas fontes jurígenas e vai colocar os movimentos sociais como um novo sujeito produtor de direitos, o sujeito coletivo. Conforme afirma Volkmer:

> […] A representação dogmática do positivismo jurídico que se manifesta através de um rigoroso formalismo normativista com pretensões de "ciência" torna-se o autêntico produto de uma sociedade burguesa solidamente edificada no progresso industrial, técnico e científico. Esse formalismo legal esconde as origens sociais e econômicas da estrutura do poder, harmonizando as relações entre capital e trabalho, e eternizando através das regras de controle, a cultura liberal - individualista dominante (2001, pp. 67-68).

Ao lembrarmos da herança colonial desse paradigma, enxergamos com mais clareza ainda a função que a manutenção dele cumpre no sistema de direitos. Em uma sociedade de classes, marcada por clivagens sociais, a manutenção de esquemas reprodutores da herança europeia só obstaculiza um real enfrentamento de nossos problemas históricos[249]. As ideias liberais, por sua vez, vão apresentar insuficiências semelhantes quando se pensa em termos profundos de uma possível função social do direito. O liberalismo, para Schwarz (1977), sempre foi uma doutrina com "ideias fora do lugar" aqui no Brasil (pp. 15-16), pois foi resultado de mais uma experiência de

[249] A tratativa do "problema brasileiro", preocupação sociológica principalmente, não encontra vazão dentro do campo jurídico com a manutenção desses pilares epistemológicos. Afinal, ler a realidade a partir de lentes jurídicas herdadas da europeidade é utilizar a visão do Outro (colonizador) para o enfrentamento de problemas condicionantes de nossa condição história (de colonizados), de um país da periferia do capitalismo.

colonização epistêmica jurídica. As "ideias fora do lugar" do liberalismo e do positivismo estão a evidenciar a necessidade de pensarmos novos paradigmas para o Direito, seja em nível epistemológico, seja em nível político.

Por fim, esses novos paradigmas devem respeitar e corresponder às especificidades nacionais de formação de nosso povo, compreendendo a forma como se realizam as relações de reprodução material da vida em nossas terras. Só assim poderemos garantir uma efetivação na defesa dos Direitos Humanos desde a América Latina. Afinal, há a necessidade da construção de um projeto verdadeiramente nacional que convirja para a emancipação do povo brasileiro de séculos de exploração, de indigência cultural e de submissão às elites. Tal construção nacional pode encontrar vazão nas experiências tipicamente latino-americanas das assessorias populares, críticas da epistemologia jurídica colonizada, e criativas de alternativas epistemológicas descolonizantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida da afirmação da herança europeia da colonização epistêmica do Direito foi crucial para realizarmos o percurso teórico trilhado. Afinal, não podíamos desconsiderar ser o marco categorial jurídico brasileiro fruto da transposição das concepções da Modernidade europeia. Não só isso. A própria formação organizativa de vida em comunidade regulada por algo abstrato chamado Estado também é fruto dos processos coloniais.

Desse ponto de partida, reivindicamos a necessidade da afirmação do Direito e dos Direitos Humanos como produtos históricos e culturais. Tal abordagem se coadunou com uma perspectiva criadora dos direitos a partir do local de enunciação deles, o que não só viabiliza a crítica à concepção tradicional-liberal deles, como também permite a visualização de propostas alternativas desde a América Latina. Tais propostas, por sua vez, podem ser vistas sob o crivo da descolonialidade, urgência e necessidade do tempo histórico em que vivemos, onde os problemas sociais são crescentemente complexos e a dificuldade da lida com eles reside, em boa medida, de diagnósticos e de fórmulas alienígenas incapazes de corresponderem à nossa realidade enquanto povos colonizados historicamente.

A experiência das assessorias jurídicas populares pode ser vista como importante ferramenta originalmente construída em nossas terras como prática alternativa e inovadora da lida com as problemáticas do real. Uma contra hegemonia forma-se e possibilita movimentos disruptivos e criadores de novas epistemologias desde um ponto de vista descolonial.

Esperamos ter realizado um percurso teórico satisfatório ao leitor, e que venha a ser, até mesmo, subsídio teórico para pesquisadores mais experientes e em diferentes áreas. Assim, "jogamos um pequeno grão" reflexivo nos chamados estudos descoloniais, voltado para o campo jurídico, mas cuja crítica não se limita a este.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei de. **Um estalo nas faculdades de direito:** perspectivas ideológicas da Assessoria Jurídica Universitária Popular. 2015.

CHAGAS, Juary. **Sociedade de classe, direito de classe - uma perspectiva marxista e atual.** São Paulo: Instituto Jose Luis e Rosa Sundermann, 2011.

FARIA, José Eduardo**. Justiça e Conflito -** os juízes em face dos novos movimentos sociais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

FEYERABEND, Paul. **Adeus à razão**. Lisboa: Edições 70, 1991.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. São Paulo: Artmed, 1988.

GOMES, Roberto. **Crítica à razão tupiniquim**. São Paulo: FTD, 1994.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos:** uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IVONE, F.M. Lixa/FAGUNDES, Lucas Machado. **Cultura jurídica latino-americana – entre o pluralismo e o monismo na condição da colonialidade**. Curitiba: Multideia, 2018.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança socia**l. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editores Refectários, 2014.
_____. **Necropolítica**. São Paulo: n-1edições, 2018.

MENESES, Maria Paula/SANTOS, Boaventura de Sousa – org. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

MIRANDA, Carla. **Na práxis da Assessoria Jurídica Universitária Popular:** extensão e produção de conhecimento. 2010.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **Direito insurgente e movimentos populares:** o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito. 2014.

RIBAS, Luiz Otávio. **Assessoria Jurídica Popular Universitária e Direitos Humanos:** o diálogo emancipatório entre estudantes e movimentos sociais (1988-2008). 2008.

SCHWARZ, Robert. **Ao vencedor, as batatas – Forma literária e processo social nos início do romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1977.

SEGALÉS, Juan J. Bautista. **¿Qué significa pensar desde América Latina?** Hacia uma racionalidad transmoderna e postoccidental. Madrid: Ediciones Akal, 2014.

VOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico –** Fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2001.

PARTE III

COLONIALIDADE, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

VIDAS EM CONDIÇÕES DE EXCEÇÃO: A CRÍTICA (DES) COLONIAL DO SUJEITO DE DIREITOS

Ana Carolina Einsfeld Mattos
Solon Eduardo Annes Viola

1 INTRODUÇÃO

Esta produção textual percorre a temática referente aos Direitos Humanos (DH) na perspectiva (des) colonial e sua concretização frente a indivíduos em situação de rua, trazendo a crítica do sujeito de direitos. O fenômeno social que abrange a condição de sobrevivência destes indivíduos pode ser discutido ao relacionar um Estado de exceção e a condição de vida nua (AGAMBEN, 2004 e 2010).

Quando se trata dos DH em um contingente de desigualdades, é fato que ocorrem injustiças a uma classe marginalizada e é impossível resolver aspectos de violação dos direitos sem uma política social que vise os problemas crônicos da organização social. Uma política sem privilégios, de promoção e respeito ao ser humano, na garantia dos direitos individuais e coletivos (DORNELLES, 1993).

A vida nua é um termo utilizado para designar uma condição social que abarca aspectos desestruturantes da sociedade contemporânea. Vida nua se refere à experiência de desproteção e ao estado de ilegalidade de quem é acuado em um terreno vago, submetido a viver em Estado de Exceção (BARBOSA, 2013). O exemplo utilizado nesta escrita trata indivíduos em situação de rua na condição de vida nua, uma vida sem direitos sob a crítica do sujeito de direitos da perspectiva (des) colonial.

Ao relacionar o tema dos DH aos indivíduos em situação de rua, historicamente invisíveis aos olhos do Estado brasileiro, estes, quando não se constituem alvo de repressão, acabam simplesmente deixados de lado (COSTA, 2005). A insuficiência do conceito de sujeito de direitos, com base em uma perspectiva (des) colonial, traz a crítica da colonialidade como forma de poder e os DH na corrente contra hegemônica do funcionalismo conservador liberal. Afinal, esses indivíduos são sujeitos de direitos? São humanos nos DH?

A juridicidade não oficial é um dos poucos instrumentos que as classes oprimidas urbanas podem recorrer para organizar a vida, uma espécie de mínimo dos mínimos mecanismos de estabilidade em uma situação de precariedade (SANTOS, 2014). Vem então, a análise de que a modernidade deu errado, para isso é preciso se posicionar contra o eurocentrismo que foge o ordenamento, e colocar-se frente ao desregramento, em pensamento de resistência.

A crítica à concepção individualista, a crítica (des) colonial dos DH abrange vários aspectos, mas a noção racional individualista é trabalhar quem é o sujeito de direitos, quem fala pelo humano dos DH? (MIGNOLO, 2016). Revendo a análise baseada nos conceitos europeus e fundada na ótica burguesa da Revolução Francesa, que propõe padrões dos sujeitos de direitos na lógica racional europeia (BRAGATO, 2014).

Os DH para além da necessidade de defesa devem ser revistos enquanto fundamentação, pois abrange discursos de negação e desviantes da sua real concretude ao afirmar que todos e todas são sujeitos de direitos. Para isso será exposto o fenômeno social dos indivíduos em situação de rua, e sua relação com a concepção de DH e/ou de sujeito de direitos, assumindo a perspectiva (des) colonial, assim como, o papel do Estado acerca da concretização de Direitos.

2 A REALIDADE SOCIAL DE INDIVÍDUOS EM SITUAÇÃO DE RUA

Realidade tipicamente urbana que atravessa a história das comunidades sedentárias, a situação de rua abrange na contemporaneidade características próprias, vinculadas à profunda desigualdade e exclusão social. Sua magnitude tem incomodado muitos e preocupado alguns (MENDES; SILVEIRA, 2005).

Nesse contexto, observa-se um processo mundial de diminuição do Estado Social. Essa tendência encontra terreno mais fértil nos países atingidos por fortes desigualdades sociais e por grande diferença nas condições de vida dos indivíduos. No Brasil, em que não houve uma efetiva constituição do Estado de bem-estar social acarreta um modelo econômico desigual (COSTA, 2005). Com vistas a esta problemática, indivíduos que se encontram em situação de rua são subjugados, pessoal e socialmente, com difícil perspectiva de transposição social.

Contudo, uma análise importante é o fato que a rua não constitui uma morada, logo, os indivíduos não se constituem "moradores de rua", mesmo aqueles que já estão na rua por longo tempo. Ao estarem na rua na utilização do espaço público, não constitui uma moradia, mas sim uma condição de vida, que caracteriza uma série de violações, dentro de um todo mais complexo e extenso quando se trata de Direitos Humanos (DH).

> O valor da vida humana, para instituições modernas, não significa um valor ético, humanístico ou religioso, mas principalmente um valor material (...) é nesse sentido que a vida humana, despojada de qualquer outra significação ética ou religiosa, fica reduzida a mera vida natural (RUIZ, 2010, p.56).

Essa realidade é característica do processo de exclusão social que tem sua origem em uma organização econômica, fenômeno cada vez mais visível no Brasil. Um indivíduo excluído socialmente de forma simbólica representa na forma orgânica uma estrutura de falta de pertencimento social, falta de perspectivas, dificuldade de acesso à informação e perda de autoestima. Ocasionam de forma geral consequências na saúde, válvulas de escape como é o caso do mundo do tráfico e uso de drogas ilícitas, transgride valores e limita padrões e perspectivas de emancipação social (COSTA, 2005).

As pessoas em situação de rua não participam do espetáculo social, são vistas como estranhos azeites na água, e embora sejam visíveis, está a par da sociedade, uma espécie de não pessoa, e como consequência não atuante (VALENCIO et. al., 2010).

Ao trazer à tona a discussão dos Direitos, o que tem perpetuado culturalmente são ações e sentimentos de repressão e segregação, ou mesmo desvalia. Situação que tem sido pano de fundo de imagens violentas, fatos que viram notícia, as ocorrências de pessoas queimadas, pelo fato de representarem uma visão não bela da realidade, por estarem dormindo aos olhos do mundo, ações postuladas em uma corrente higienista que visam à limpeza social, o extermínio humano e a execução sumária. Sem falar da violência verbal, que é produzida e reproduzida diariamente (COSTA, 2005).

Os DH abrangem um discurso com efeitos de poder sobre os sujeitos e sociedades que os inferiorizam. Entretanto ao transcorrer para a técnica jurídica que define o Estado de exceção, que suspende total ou parcialmente o Direito sobre a vida de alguns corpos, permite também seu controle extremo inclusive dentro de um Estado de Direitos (RUIZ, 2010).

A população em situação de rua são corpos sem Direitos, e quando relacionamos este fato com a organização de uma sociedade de massa, caracterizada pelo consumo,

sustentada pela lógica do mercado, aos bens e serviços necessários para a manutenção da vida individual e social (habitação, água, energia, educação, saúde e a alimentação), quem não se vale dessa organização, por não possuir condições de manutenção em uma sociedade capitalista representa um desregramento (VALENCIO et. al., 2010).

Apesar dessa cultura social que invisibiliza indivíduos em condições de desproteção Estatal e legitima a não atuação, a população em situação de rua resiste, e embora a complexidade em mensurar números reais, ao ano de 2016 estimou-se que existiam 101.854 pessoas em situação de rua no Brasil, concentrada principalmente nas grandes metrópoles, com previsões de aumento aos anos sequentes (NATALINO, 2016).

Cabe salientar que uma parcela dessa população, e somente uma parcela que consegue acesso, utiliza serviços como os abrigos e albergues disponíveis na rede de Assistência Social, a qual se mostra insuficiente frente à demanda existente. Na maioria dos casos, nesses locais há oferta de leito, roupa de cama, cobertores, roupa para trocar, material de higiene e alimentação, caracterizando um local de acolhimento. E quem não consegue acesso, limitam- se com os recursos que conseguem, dormindo em locais públicos, em baixo de marquises, próximas a órgãos públicos, em rodoviárias ou estações de trem, montam barracas em praças ou áreas verdes, abrigam-se embaixo de pontes. Normalmente se mantém em grupos e estabelecem vínculos de proteção (COSTA, 2005).

Embora o direito tenha ao longo da história refletido e reproduzido processos sociais, à retórica jurídica leva a diferenciar formas de exclusão social, ora por exclusão de um grupo ou classe do poder, pelo fato de estar fora da comunidade relevante sendo a classe oprimida, ora exclusão com o direito estatal das sociedades capitalistas modernas, com as discriminações sociais que ela reproduz (SANTOS, 2014).

3 OS DIREITOS HUMANOS

Analisar os Direitos Humanos (DH) a partir de um contexto histórico e que hoje faz parte de um diálogo sócio-político, representa anos de abrangência em diferentes contextos passados, embora ainda vivos atualmente. Direitos do homem, direitos naturais, direitos humanos, direitos fundamentais, caracterizam diferentes palavras e significados a cerca de dois séculos (DORNELLES, 1993). Os direitos de hoje são históricos, nascidos de forma gradual (BOBBIO, 2004).

O primeiro código de leis escrito foi o Código de Hamurabi, gravado em uma tela de basalto negro por volta do século XVIII a.c. e que hoje se encontra no museu do Louvre, em Paris. Defendia a vida e o direito de propriedade, contemplava a honra, a dignidade, a família e a supremacia das leis (SILVA, 2006).

Em meados do século XIX, vigor do modelo produtivo industrial e luta do proletariado, surge à discussão da igualdade entre todos, sem distinção, e o pertencimento de direitos assumindo essa igualdade, direitos e igualdade firmada em lei. Todavia só existe igualdade se existe a garantia das condições materiais para se viver, então, a igualdade não é real e sim se apresenta como mera formalidade (DORNELLES, 1993). A crítica apontada pelo marxismo e as lutas operarias e populares marcavam a questão dos direitos, tendo em vista a desigualdade. Desde que a Assembleia Geral das Nações Unidas votou a Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, se visualiza com clareza que direitos são um ideal universal. Os Direitos do Homem tornaram-se vinculativos jurídicos-positivamente pelo Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de 1966 (ALEXY, 1999).

Um emaranhado de pensamentos atravessara as escolhas do que seria um direito essencial ao ser humano e a quem pertenceria esse direito. Inicialmente esclarecimentos

idealistas, positivistas e produto de luta de classes defenderiam por um conjunto de argumentos de caráter filosófico (DORNELLES, 1993).

A crença a liberdade inata trazida pela tradição liberal-individualista e o pensamento iluminista com o princípio racionalista, torna uma liberdade inata (DOUZINAS, 2009). Mas, em que medida somos realmente livres? Agimos sob influências constantes do meio em que vivemos, aspectos culturais moldam nossas decisões e limitam nossa liberdade. O modismo do Direito a Liberdade faz com que se deixe de discutir outros importantes direitos como a igualdade e a fraternidade. O conceito de liberdade da declaração Francesa, confirma a liberdade desde que não prejudique o outro. O outro limita o que traduz o individualismo, o outro não complementa e sim reduz a liberdade, como barreira o outro reduz a fraternidade.

Os DH apresentam claramente um conteúdo político. A ideia de que somos todos livres, assim como iguais perante a lei, no decorrer dos processos históricos, tiveram legitimidade a partir de declarações e documentos importantes. O fato é que as escolhas de quais seriam os direitos fundamentais aos humanos tiveram atravessamentos políticos, individuais e de um seguimento social (DORNELLES, 1993). E é visto que a efetivação não se garante apenas pelas linhas da lei, apesar do consenso de direitos positivos universais (BOBBIO, 2004).

A lentidão e emergência na aplicação dos DH como noção de modernidade transparecem por um lado anos de conquistas e por outro uma fragilidade de execução, deixando uma importante relação com os processos históricos[250]. Essa noção enfrenta uma continuidade de afirmação da universalidade abstrata e formal dos DH, que ainda carrega como pressuposto um estado de natureza que garantiria a igualdade de todos (SCHAPER, 2011). Visto isso, o Estado é titular na função de promover o respeito e a proteção quanto aos direitos que afetam a dignidade da pessoa humana (SIDEKUM et. al., 2016).

O direito fundamental básico foi estabelecido e consagrado na premissa de que todos os direitos fundamentais são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Já a caracterização social se refere à proteção dos indivíduos economicamente enfraquecidos, ao ter por finalidade o equilíbrio social, o bem comum, o direito à satisfação das necessidades vitais como membro da coletividade, ante um esforço conjunto dos institutos jurídicos para a efetividade das normas consagradoras (CARVALHO, 2013).

Portanto, a luta nos DH, para além da garantia de direitos na perspectiva humana, também deve enfatizar a luta pela inserção dos indivíduos num contexto de cidadania política, econômica e social. Não basta que os indivíduos tenham seus direitos garantidos apenas na perspectiva humana, e não na ótica cidadã. Na sociedade contemporânea, uma prerrogativa fundamental é a de existir não apenas como ser humano, sujeito de direitos, mas também como cidadão (ã) inserido (a) numa determinada comunidade sociopolítica (BURLANDY; MAGALHÃES, 2004).

Hoje em relação aos direitos a problemática que transbordada em Bobbio (2004) não é o fato de justifica-los como uma questão filosófica, mas sim de protegê-los, como uma questão política e contra hegemônica. Assumir uma defesa da não violação, e sua garantia frente aos retrocessos que pairam a atualidade. Contudo, em oposição é necessária uma atitude que reveja os aspectos fundantes dos DH, pois, o discurso desumanizante tem relação com a lógica da colonialidade, e mesmo o colonialismo tenha praticamente chegado ao fim, a colonialidade sobrevive a ele. Continuamos a viver sob a

[250] Processos políticos, econômicos e também processos de lutas sociais.

mesma matriz de poder colonial (BRAGATO, 2016).

Direito na ótica cidadã é difícil definir, pois é recente o sentido dela em relação aos direitos fundamentais. A cidadania como um processo de formação do sujeito de direitos, tem a identidade jusnaturalista do sujeito como modelo condutor do significado de cidadania, que cria uma imagem do sujeito de direito, uma figura que dita os pretendentes de direitos, ora inclui e ora exclui (MELO, 2010).

Os discursos dos DH Ocidentalizado, que é reproduzido cotidianamente são hegemônicos e molda nosso fazer/ser. Contudo, aos direitos que temos legitimados, lutamos, e os movimentos sociais populares tem grande destaque nesse cenário de luta. Pretende-se então universalizar os direitos humanos? Se forem entendidos as necessidades e interesses das pessoas e povos a partir de suas formas específicas de conceber a vida, poderá abranger o assunto da universalização (GANDARA, 2017). Nota-se a necessidade de repensar os DH enquanto fundamentação, por um viés multicultural, assumindo as diferenças culturais, e propondo uma reflexão acerca de: A quem pertencem os DH? Quem são os sujeitos de direitos? E são direitos representativos a todos os povos?

4 A CRÍTICA (DES) COLONIAL DO SUJEITO DE DIREITOS

"A violação seletiva de Direitos Humanos tem relação direta com a negação ou com o rebaixamento da humanidade de alguém" (BRAGATO, 2016, p.11). Os Direitos Humanos (DH) são atualmente apresentados como um braço do pensamento liberal e das lutas políticas europeias, com ideias de liberdade e igualdade. Lutas inglesas, francesas, norte-americanas do século XVII-XVIII, e da teoria racionalista da modernidade. Direito do homem, Direito natural, e o jusnaturalismo explicam e justificam o Direito por natureza racional. A racionalidade na visão europeia é pensar o mundo orientado na dominação, o homem racional não é o ser pensante e inteligente somente, mas sim com diferenças hierárquicas (BRAGATO, 2014).

A concepção baseada na racionalidade, formas de ser e de se relacionar, classificam determinados grupos como bárbaros, selvagens e brutos, e para eles, ao invés de direitos, sobra repressão, negação, contenção disciplinar, regramentos e moralismos (BRAGATO, 2016).

A racionalidade tornou-se fator de exclusão de quem está fora do padrão cultural dominante, estereótipo do sujeito de direitos naturais. Na Declaração Universal de DH de 1948 – o humano é um conceito universal, que faz justiça a todos e todas. O problema da ideia da igualdade ao nascer mostra que o conceito de homem e humano vem de mãos dadas com o surgimento dos DH (MIGNOLO, 2013).

O ser humano universal encobre as diferenças e parte de um pressuposto comum. A racionalidade traz um conceito particular, determinado por uma cultura moderna europeia, que incorpora um modelo padrão de ser humano. As diferenças existentes são convertidas em desigualdades e em diferentes graus de valores (BRAGATO, 2016). Contudo, é necessário problematizar o termo violação, e quem sabe incorporar a noção de que a violação não está nos DH, mas sim no humano nos direitos humanos.

O Ocidente é detentor dos DH, porém, a história contada mostra a quem pertence. Quem são os sujeitos naturais, mas também colabora para a omissão, escondendo o discurso de hierarquização, que torna muitos sujeitos incapazes de ter direitos (BRAGATO, 2014).

A civilização Ocidental experimentou um crescimento acentuado desde a Renascença até os dias atuais e o principal resultado é que vivemos em um mundo globalizado, marcado pela ciência ocidental em conjunto com o colonialismo ocidental. A

herança desse processo é a desigualdade, juntamente com o sofrimento, a humilhação e a exploração (OSAMU, 2006). Baseamo-nos em pensadores ocidentais, que utilizam ferramentas ocidentais e a consequência é a não compreensão de culturas não ocidentais, que leva a hierarquização, diferenças entre humanos, e a cultura ocidental acima das outras.

O humano em DH é uma invenção de conhecimento imperial ocidental, em vez do nome de uma entidade existente em que todos terão acesso. De acordo com o pensamento ocidental humano é o homem, branco, cristão, heterossexual e com poder de dominação (MIGNOLO, 2013).

A inferioridade de negros, índios, mulheres, homossexuais, não cristãos, imigrantes, propõe o discurso de hierarquização da humanidade, a fim de justificar seres que não têm direitos (BRAGATO, 2016). É a desumanização dos corpos que práticas e discursos fortalecem. Há um momento em que grande parte das pessoas perdem a igualdade, ou percebem que nem mesmo chegaram a ter. Com isso, perde sua humanidade e sua posição de sujeito de direitos (MIGNOLO, 2013).

Os discursos desumanizantes nos DH expressam- se em três dimensões: A depreciação de certos seres que não são considerados plenamente humanos; a violação seletiva por vias da descriminação e a lógica da colonialidade (BRAGATO, 2016). Assim como, é a heterogeneidade colonial, proposta por Maldonado-Torres (2007), que caracteriza formas de subversão, em torno da noção de raça, formas de desumanização baseadas na ideia de raça.

A discriminação é a matriz para o tratamento desigual, que nega direitos básicos a alguns grupos considerados inferiores, com base em determinados traços, perfis identitários (BRAGATO, 2016). Aliás, inferioridade e superioridade são fáceis perceber ao vincular a lógica patriarcal, sempre há um inferior e um superior nas relações.

A violação em DH tem um viés discriminatório, ocorrem em certo grupo, assim como o cumprimento também tem um viés de perfil. Não são violações de características gerais, são decorrentes de uma tradição de fundamentação de DH, nesses termos, discriminação significa:

> Toda a distinção, exclusão ou restrição [baseados em...] e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (BRAGATO, 2016, p.13).

É preciso argumentar por justiça e igualdade a partir da perspectiva de interesses daqueles que perderam a igualdade e são submetidos a injustiças. Os direitos são conceitos que respondem a uma necessidade imperial. Os direitos de hoje continuam sendo ferramenta imperial (MIGNOLO, 2013).

Os discursos do ocidente acerca dos DH têm aspectos socioculturais da modernidade e dificilmente conseguem se encaixar no conceito de universalização. Cada cultura tem seus pontos específicos, logo, não somos iguais ao ocidente, tão consequentemente, não temos a proteção e o discurso de DH que seja representativo a nossa localização no mundo. Somos colonizados! Os DH não foram pensados no nosso aspecto sociocultural (GANDARA, 2017).

> O ocidente, entretanto, ainda não precisa temer por sua identidade, já que universalizar sua própria cultura implica defende-la contra os bárbaros fora dela, assim como aniquilar regimes que se atrevam a desafiar o seu

> domínio. A cultura ocidental é potencialmente universal, o que significa que ela não opõe seus próprios valores aos dos outros, apenas faz lembrar a eles que os valores dela são, fundamentalmente, deles também (EAGLETON, 2003, p.108).

Os termos "Anthropos" e "Humanitas" proposto por Osamu (2006) não se distinguem apenas por questões práticas, seres humanos que possuem civilização pertencem à categoria "humanitas", mas nunca a "anthropos". Aquele que é absorvido pela categoria "anthropos" tem o status de ser o objeto do conhecimento antropológico, ao passo que, pela categoria "humanitas" se expressa como sujeito de todo o conhecimento. Humanitas como sujeito do conhecimento, e anthropos como objeto do conhecimento.

A fundamentação ocidental tem implicações concretas na realidade específica de indivíduos e povos. Propõe-se universalizar, respeitando as resistências culturais em prol do pluralismo. Esse universal precisa ser viável, para isso, romper o discurso hegemônico, eurocêntrico dos DH é o ponto de partida. As distintas culturas constituem diferentes modos de compreensão, valorização e proteção da dignidade da pessoa humana. Formas diferentes de explicar as origens dos Direitos do homem, logo a universalização deve buscar essas diferentes concepções (GANDARA, 2017).

A transmodernidade indica pensar a modernidade versus colonialidade criticamente, desde posições e acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem distintas formas de colonialidade: Do saber, do poder e do ser (MALDONADO-TORRES, 2007).

A colonialidade do saber traz categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes entre outros) tornam-se universais para análise de qualquer realidade, caracteriza a produção do conhecimento e reprodução de regimes coloniais, mas também normatiza formas de ser e agir (BRAGATO, 2016). Já a colonialidade do poder, traz a exploração e dominação, e a partir destas, Maldonado-Torres (2007), sugere a noção de colonialidade do ser, que configura as experiências vividas a partir da colonização, considera- se o aparato da existência do sujeito produzido pela colonialidade do ser.

O giro colonial implica uma mudança de atitude no sujeito prático, de conhecimento e a transformação da ideia de projeto da (des) colonização. Representa em primeiro lugar uma mudança de perspectiva e atitude nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados, e em segundo plano um projeto de transformação sistemática e global das pressuposições e implicações da modernidade, assumido por uma variedade de sujeitos em discussão (MALDONADO-TORRES, 2007).

Todas as expressões são incompletas pelo motivo que o fenômeno humano não se esgota em suas possíveis diversidades, sendo importante reconhecer essa não completude das culturas para a abertura do diálogo intercultural. Busca-se ao repensar a ideia de universalismo a possibilidade de constituir um consenso, através do diálogo e intercâmbio cultural, um movimento de aproximação (GANDARA, 2017).

"Cada universalismo de princípios abstratos é a cara universalista de um particularismo" (GÁNDARA, 2017, p.3121). Com o viés da interrelação, de modo a assegurar as condições para que cada coletividade possa trazer sua experiência concreta nesse intercâmbio cultural.

Esse fazer dialogado traz uma negociação das próprias ideias e pressupostos de vida e dignidade, e o reconhecimento dos coletivos quanto as diversas formas e expressões culturais e noção de DH (GANDARA, 2017).

> Ao considerar que os diferentes processos de humanização, com base nos quais homens e mulheres tomam suas decisões, são construídos com base em variáveis condicionadas social e historicamente[251] (GÁNDARA, 2017, p. 313).

A completude de diferentes formas de ser, pensar, viver, as condições de vida digna e de direitos, devem assumir diversas culturas, que enfim atendam a pluralidade humana. Visto isso, ao propor repensar os DH parte da tensão dos diversos contextos sócio-históricos, e que as pontes culturais é uma proposta que permite aos sujeitos espaços de construção, reconhecimento, e interlocuções na proposta de universalizar mundos desde pontos particulares diferentes. "Nesse processo, os direitos comuns podem ser definidos para todos, embora sempre inculturados de forma variada"[252] (GÁNDARA, 2017, p.3139).

Assim como, o processo de conquistas dos DH está relacionado às tensões conflituosas entre demandas politicas pelo reconhecimento de novos direitos e a realização dos direitos já estabelecidos e a resposta estatal, social, e econômica com todas as suas limitações (MELO, 2010).

O problema não é o universalismo e sim a ideia de igualdade que desconsidera as diferenças. Os DH têm sua problemática na base de sua fundamentação, e estas concretudes não estão por acaso, tem um foco e um papel ao cumprir. Visto isso, os indivíduos em situação de rua não são considerados plenamente humanos para a noção de DH, os sujeitos de direitos ocidentalizado não pertence ao perfil desses corpos e vidas, contudo cabe relacionar o papel do Estado e suas facetas na garantia de direitos.

4.1 Faces do Estado

Estado pode ser conceituado como uma entidade neutra, que regula uma estrutura de sociedade, está no fundamento de toda organização social aliada à existência de um consenso, que nos regra com horários e calendários, norteia seres sociais, e que em suma provem em último nível de um poder Estatal (BOURDIEU, 2012).

Porém, é complexo conceituar o Estado e ainda mais difícil é separa-lo da sociedade civil, na medida em que o Estado é uma sociedade política. Nessa relação desaparece o conceito de fim do Estado, tornando impossível essa concretização. Logo, a sociedade civil fundamenta-se com um administrador dominante, que dotado de coerção e consenso resulta em uma condição hegemônica (GRAMSCI, 2017).

Contudo, um Estado controlador e de características ditatoriais caracterizam um desagrupamento da sociedade civil e o torna um Estado somente político. Já o Estado como regulador dos interesses da sociedade civil, reduzido ao mínimo, fornece a sociedade civil uma conotação positiva e de liberdade social (BOBBIO, 1987).

Logo, o Estado democrático de direito é um conceito que designa ao Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelos Direitos Humanos (DH) e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica (BRASIL, 2013).

Todavia, existe uma forte tensão do liberalismo entre liberdade e segurança, O

[251] Tradução da autora, versão original: "Al considerar que los distintos procesos de humanización, en función de los cuales hombres y mujeres realizan sus decisiones, se construyen sobre la base de variables social e históricamente condicionadas" (GÁNDARA, 2017, p.3134).

[252] Tradução da autora, versão original: En ese proceso se podrán ir definiendo derechos comunes a todos y todas, aunque siempre diversamente inculturados" (GÁNDARA, 2017, p.3139).

Estado segundo o contratualismo tem função de segurança. O liberalismo justifica o controle em nome da segurança, o poder para dar segurança tem limitação. Do liberalismo têm-se poucos passos ao autoritarismo, ou seja, para os contratualistas a primazia da segurança faz ceder os aspectos da liberdade. Entre liberdade e segurança, submetemo-nos a uma coerção Estatal em prol da segurança. Ao situar os DH nesse discurso liberal, também se limita a segurança (BOBBIO, 2004).

Uma política de controle e segurança que privilegia alguns grupos de humanos. Direitos individualistas, e princípios de liberdade e segurança definem a herança liberal, que cria diferenças e assume privilégios e exclusões. Entretanto, a Constituição Federal de 1988 considerou os direitos sociais como direitos fundamentais de todo cidadão. De acordo com a legislação, o poder público passou a ter a tarefa de manter serviços e programas de atenção à população em situação de rua, garantindo padrões éticos de dignidade e não violência na concretização de "mínimos sociais" e de direitos de cidadania (COSTA, 2005).

Logo o Estado tem papel fundamental como garantidor de Direitos a todos e todas que por ventura não consigam realizar por suas próprias vias as condições mínimas de vida, então, a seguir será esboçada uma análise do Estado nas suas diferentes facetas, ora como promotor, ora como um Estado de Exceção.

4.2 Estado Promotor

Podemos pensar hoje em épocas de desgostos, que as reivindicações exigem o cumprimento de uma constituição, logo da cabeça de um líder no pensamento das teorias do direito (jurídico), para a compreensão das sociedades (ROUSSEAU, 2016). Um povo com direitos, um povo cidadão e digno de cidadania por sua vez, devem se basear frente a uma constituição.

Pode-se dizer que a partir do direito jurídico e do surgimento de uma constituição surge, uma forma de organização em sociedade, diferente do alcorão em que a mulher era vista como complemento do homem, com a incorporação da constituição vê-se a mulher como igual ao homem. Frágeis princípios de igualdade (ROUSSEAU, 2016). Lembrando que somos igualmente diferentes.

Mais à frente, não somente uma democracia em que os três poderes do Estado (judiciário, legislativo e executivo) tenham uma organização social, mas a noção de que a democracia de um Estado democrático não significa de uma sociedade democrática. Democrático para além de uma forma de Estado e sim que as vontades e reivindicações ocorrem em espaço público (ROUSSEAU, 2016).

O espaço público é o espaço de confronto e de conflito, logo, será que a democracia não está atualmente repousando pelo Estado? Para além da liberdade, o pluralismo, não como forma de Estado, mas como forma de sociedade (implica que as regras sejam deliberadas pelos indivíduos que as compõe), pois quando se limita ao Estado a deliberação perde campo para a obediência. A deliberação é sim inclusiva.

O Estado como um princípio de organização do consentimento, como adesão à ordem social, logo, o Estado é o fundamento, não necessariamente de um consenso, mas da própria existência das trocas que levam a um dissenso. Para que o próprio conflito sobre o mundo social seja possível, é preciso haver uma espécie de acordo sobre os terrenos do desacordo e seus os modos de expressão (BOURDIEU, 2012).

Essas relações de conflito, que em medida propicia uma indução ao afastamento dos agentes conflitantes podem ser ressaltadas na crise da constituição. A necessidade da legitimidade da razão. O que deve prevalecer no meio do campo político é a razão

(ROUSSEAU, 2016). A constituição se caracteriza então como um exercício da razão.

Há um retorno intenso aos princípios naturalistas, o que concretiza a crise da constituição. Ela constitui um sistema político com caráter de enunciar os princípios de direitos, que fundamentam o viver em coletivo, em sociedade, o que nos funda e nos constitui como cidadãos. Segundo Rousseau (2016), não se nasce cidadão, se torna com a constituição. A noção da constituição como ato político e organizador.

Na abrangência da legislação que vigora os Direitos Humanos, as obrigações são em último nível, sempre do Estado. Visto que o Estado é o responsável pelo exercício dos poderes executivo, legislativo e judiciário (BRASIL, 2013). Entretanto, a rua é vivida como um espaço de instabilidade, um mundo à parte da sociedade formal, onde a presença do Estado como garantidor da ordem e da segurança é relativa e a noção de Estado Promotor é simbólica.

Ao longo dos anos, organizações da sociedade civil assumiram propostas solidárias, no entanto, em muitos casos, de cunho assistencialista, distantes da lógica de política pública enquanto Direito dos cidadãos e dever do Estado (COSTA, 2005). Essa magnitude de um Estado promotor distante do real vivido pelos indivíduos em situação de rua pode ser descrita ao analisar um Estado de exceção.

4.3 Estado de Exceção

Muito se discutiu e se discute sobre as possibilidades do Estado em uma determinada sociedade. Esse fato é representado pela pergunta: Qual o limite do governante? Mais que isso, pergunta-se a capacidade de governos em responder às ameaças, sejam internas, sejam externas. Quais as medidas possíveis de garantir a lei e a Constituição, bem como qual o valor da soberania frente à legalidade.

Frente à discussão do Estado de Exceção, não se pretende um aprofundamento, mas uma visão inicial e de inspiração nos escritos de Giorgio Agamben, filósofo, nascido em Roma no ano de 1942, formado em direito em 1965, com sua produção centrada nas relações entre filosofia, literatura, poesia e política, abordam que os tempos atuais não são de normalidade, mas de consolidação do Estado de Exceção como um paradigma de governo, visto isso prezo algumas reflexões acerca de seus escritos, na utilização das obras: "Estado de Exceção" (2004) e "Homo Sacer: O poder Soberano e a Vida Nua" (2010).

É importante ressaltar inicialmente que o Estado de Exceção da modernidade se estabelece de uma criação de tradição democrático- revolucionária e não advindo da tradição absolutista. Não se define como um modelo ditatorial, mas sim como um vazio e interrupção do direito (AGAMBEN, 2004).

O autor traz o conceito de necessidade como fundamento do Estado de Exceção. Onde a necessidade não reconhece a lei, não tem lei e sim cria sua própria lei. Tampouco a suspende, mas a partir de que, quando a lei ordenada perde força, perderá também sua força de obrigação (AGAMBEN, 2004).

"A teoria da necessidade não é aqui outra coisa que uma teoria da exceção em virtude da qual um caso particular escapa à obrigação da observância da lei (AGAMBEN, p. 41, 2004)." Ao tentar resolver o Estado de Exceção no estado de necessidade, se relaciona não somente ao fato da necessidade ser reduzida em último nível a uma decisão, como também aquilo sobre o que ela decide é algo (não) decidível e de direito (AGAMBEN, 2004).

"Em analogia ao princípio de que a lei pode ter lacunas, mas o direito não as admite, o estado de necessidade é então interpretado como uma lacuna no direito público, a qual o poder executivo é obrigado a remediar (AGAMEBN, 2004, p. 48)" A lacuna não interna

a lei, diz respeito a um real, e a possibilidade de aplicação. Se existe uma carência no estabelecimento de uma norma e sua aplicação, pode-se criar uma área onde essa aplicabilidade é suspensa, ou seja, um Estado de Exceção, contudo a lei enquanto tal permanece em vigor.

O Direito em si tem um caráter normativo, não no sentido de comandar e/ou prescrever uma norma, mas o direito é norma no sentido que deve criar o conjunto da própria referência na vida em sociedade, na vida real, deve normalizar (AGAMBEN, 2010).

O Estado de Exceção se encontra fora da pirâmide hierárquica de normas, pois é uma situação não prevista. Não aplica normas, reage a um estímulo, é ação, não segue à lógica prescritiva/ descritiva. É, portanto, exercício exclusivo de soberania (AGAMBEN, 2010). A exceção resulta da suspensão do caos.

> A exceção é uma espécie de exclusão. Ela é um caso singular, que é excluído da norma geral. Mas o que caracteriza propriamente a exceção é que aquilo que é excluído não está, por causa disso, absolutamente fora de relação com a norma, ao contrário, esta se mantém em relação com aquela na forma da suspensão... O estado de exceção não é, portanto, caos que precede a ordem, mas a situação que resulta da sua suspensão (AGAMBEN, 2010, p.24).

De um lado a definição de um Estado da lei, com a norma em vigor, mas não se aplica de fato, pois não tem força, e de outro, atos que não tem valor de lei, mas contraditoriamente adquire força. O Estado de Exceção é um espaço anômico, onde está em jogo uma força de lei sem lei (AGAMBEN, 2004).

> De um lado, uma tendência normativa em sentido estrito de, que visa cristalizar-se num sistema rígido de normas cuja conexão com a vida é, porém, problemática, senão impossível (o estado perfeito de direito, em que tudo é regulado por normas); de outro lado, uma tendência anômica que desemboca no Estado de Exceção ou na ideia do soberano como lei viva, em que uma força de lei (sem lei) privada de norma age como pura inclusão da vida (AGAMBEN, 2004, p.111).

Dizer que o Estado de Exceção é uma anomia, o coloca não como um Estado de direito especial baseado na necessidade, nem como um Estado de direito, mas sim, como um Estado sem direito. Acredito que afirmar o Estado de Exceção agambeniano, não se confunde com guerra ou emergência, não seria qualquer tipo de crise e sim quando a emergência vira regra.

Se os indivíduos perdem sua "função" na divisão social, porque a sociedade não os demanda como elementos necessários, então a sociedade encontra-se anômica e passa a desprender sistematicamente indivíduos que, agora, desintegrados ou "desfiliados" (CASTEL, 2002). O trabalho assalariado é um exemplo de coesão e integração social, nos quadros da perspectiva durkheimiana de oposição entre a integração social e a "anomia" ou entre a coesão e a fragmentação social.

Visto isso, a norma é um comando regulamentador da sociedade e como ela pode excluir algumas pessoas do convívio social. Viu-se, também, como esse excluído, participa de um modo de vida específico, que abrange a sua não adesão ao modo de vida ditada. Os dizeres teóricos de "Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua" de Agamben (2010) buscam respostas para as condições de vida na modernidade, onde a maior preocupação é a vida de pessoas que são excluídas.

O que caracteriza uma condição de vida nua se estabelece pela desproteção, e pelo descompromisso que neutraliza essas vidas em sociedade e estabelecem concepções negativas a quem às vive. O ser em situação de rua é um bom exemplo de vida nua, pois se enquadra nas exceções e por isso desprovida de grandes resoluções (BARBOSA, 2013).

Então, pode-se questionar: O Direito também cabe à condição de vida nua? A norma incide de forma genérica e, portanto, a sua validade é condicionada aos fatos. A condição do ser excluído não é de total exclusão do campo jurídico, mas sim uma de ambivalência (AGAMBEN, 2010).

> No sistema do Estado- Nação, os ditos Direitos sagrados, e inalienáveis do homem mostram-se desprovidos de qualquer tutela e de qualquer realidade no mesmo instante em que não seja possível configurá-los como direitos dos cidadãos de um Estado (AGAMBEN, 2010, p.123).

Logo, a condição de vida nua não se refere a um hipotético âmbito original, possivelmente ainda intocado por codificações sócio-políticas, mas, muito pelo contrário, ao espaço altamente artificial que as estruturas de poder geram ao excluir da proteção jurídica as formas de vida que não se submetam à sua ordem (AGAMBEN, 2010).

> A "vida indigna de ser vivida" não é, com toda evidência, um conceito ético, que concerne às expectativas e legítimos desejos do indivíduo: é, sobretudo, um conceito político, no qual está em questão a extrema metamorfose da vida matável e insacrificável do homo sacer, sobre a qual se baseia o poder soberano (AGAMBEN, 2010, p.137).

Ao suspender o direito, a vida humana fica exposta como mera vida natural, uma vida nua, desprotegida. O Estado de Exceção opera suspendendo o direito sobre a vida humana, e no lugar do direito coloca-se a vontade soberana (RUIZ, 2010).

Se o Estado de Exceção é decidido por meio do soberano, compete em qualquer tempo o poder de decidir o ponto que a vida deixa de ser relevante, quando a vida se torna o valor político supremo também se conclui o problema de seu (des) valor, no final tudo se desenvolve como se esta decisão estivesse em evidência à consciência última do poder soberano (AGAMBEN, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dimensionar o fenômeno social de quem vive, ou melhor, sobrevive à situação de rua aos aspectos dos Direitos Humanos (DH), é consequência que exista uma carência crônica e nebulosa em torno da concretização. Os DH assumem a ideia de que seu sujeito é o ser humano que se define como ser racional. A questão é que alguns seres não são considerados plenamente racionais, portanto, não são sujeitos de direitos.

No processo de urbanização no Brasil, em grande parte, viver mais significa sofrer as agruras de uma sociedade injusta e uma vida sem qualidade, submetidas a pressões e violências de todos os tipos. Sem as condições igualitárias para manutenção da vida, é consequente o não pertencimento social e a causalidade de inúmeras situações de violência (PÁDUA, 2003).

A desumanização como efeito da colonialidade mostra que não existe naturalização dos fatos, é tudo um construto cultural. O entendimento dos DH está caracterizado por tensões, o que afirma as declarações históricas, de forma a ampliar e tornar os direitos uma forma de lei e também de costumes ideários. Após as declarações

acarreta um perfil jurídico de reconhecimento pelo Estado (MELO, 2010).

Contudo, ao relacionar a situação de rua, essa discussão abrange uma extensa complexidade de execução e de maior proximidade nas relações de exclusão social. Em nosso país, a atenção do Poder Público com esse segmento populacional é recente e consequência de lutas sociais ocorridas nos últimos anos. O desinteresse do Estado pelas pessoas em situação de rua reflete a contradição com que a sociedade e a opinião pública tratam o tema, ora com compaixão, preocupação e até assistencialismo, ora com repressão, preconceito e indiferença (COSTA, 2005).

"Para os oprimidos o Estado de Exceção continua sendo a norma" (RUIZ, 2010, p.63). Os indivíduos em situação de rua, os excluídos sociais vivem a Exceção, mesmo tendo todos os direitos formalmente reconhecidos, lhes são negados e ao retirar os direitos fundamentais dessas vidas humanas, vivem uma condição de vida nua.

Rever a fundamentação dos DH que criou os sujeitos de direitos, assim como definir objetivamente as dimensões e as obrigações do Estado para sua realização é um processo fundamental para garantir a efetiva realização (ARAUJO, 2010).

O pensamento (des) colonial destaca as características bases da formulação do discurso dos DH, principalmente nas origens liberais de sua formulação, mas também permite identificar elementos importantes, especificadamente a crítica a absolutização de uma história moderna e ocidental dos DH e os problemas advindos desses discursos, que reforçam a exclusão e a invisibilização de corpos no modelo de interpretação e efetivação (CASTILHO, 2018).

Cabe finalizar essa escrita com uma corrente contra hegemônica das estruturas sociais e com a defesa da importância de se dialogar os DH, assim como, (des) naturalizar situações de violação, que de forma alguma caracterizam um processo natural e sim abarcam os limites culturais de estruturação nas sociedades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Estado de Exceção.** Tradução de Iraci D. Poleti. 1º ed. 1º reimpressão, SP: Boitempo (Estado de sítio), 2004.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer:** O Poder Soberano e a Vida Nua. Tradução de Henrique Burigo. 2º ed., Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ALEXY, R**. Direitos fundamentais no estado constitucional democrático:** Para a relação entre direitos do homem, direitos fundamentais, democracia e jurisdição constitucional. Tradutor: Dr. Luís Afonso Heck (Profº na UFRGS e ULBRA). Palestra inaugural da comemoração dos cem anos da Faculdade de Direito da UFRGS, proferida no dia 9 de dezembro de 1998 no Salão Nobre da Faculdade de Direito da UFRGS. R. Dir. Adm., Rio de Janeiro, 217: 55-66, jul./set. 1999. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/download/47413/45319.

ARAÚJO, M. A fundamentação contratualista dos direitos humanos**.** In: **Fundamentação Filosófica dos Direitos Humanos**/ Giovani Lunardi, Marcio Secco (Org.) Florianópolis: SC. Editora da UFSC, 2010.

BARBOSA, J. F. Vida nua e formas de vida: Giorgio Agamben, leitor das fontes Greco romanas. **HYPNOS**, SP, n. 30, 1º semestre, p. 79-97. 2013. Disponível em: http://www.hypnos.org.br/revista/index. php/hypnos/article/viewFile/175/177.

BRAGATO, F. F. Discursos desumanizantes e violação seletiva de direitos humanos sob a lógica da colonialidade. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 04, 2016. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/21291.

BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica,** Vol. 19 - n. 1 - jan-abr 2014. Disponível em: https://livros-e-revistas.vlex.com.br/vid/ala-discurso-humanos- descolonialidade-522804870.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. O Direito Humano à Alimentação Adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Marília Leão (Org.)- Brasília: ABRANDH, 2013.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade:** Para uma teoria geral da Política. 16º impressão (2010) Tradução Marco Aurélio Nogueira – RJ: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 1909; tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. RJ: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado.** Tradução Rosa Freire d'Aguiar. SP: EDITORA SCHWARCZ S.A. 2012.

BURLANDY L., MAGALHÃES, R. Segurança, seguridade e direito: as diferentes faces da questão alimentar e nutricional. **Observatório da Cidadania**, 2004. Disponível em: http://www.socialwatch.org/sites/default/files/pdf/en/panorbrasileirod2004_bra.pdf.

CARVALHO, O. **O direito fundamental à alimentação e sua proteção jurídico–internacional**. In: Estudos de direito da alimentação. Maria João Estorninho (coord.) Edição: Instituto de Ciências Jurídico- Políticas. Faculdade de Direito Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade- Lisboa. Setembro de 2013.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTILHO, N. M. **Reinventando os Direitos Humanos a partir do Sul**: Herrera Flores e a crítica descolonial. Editora Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, A. P. M. População em situação de rua: contextualização e caracterização. **Revista Virtual Textos & Contextos**, v 4, nº 1, p. 1-15, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, dez. 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527157003>.

DORNELLES, J. W. **O Que São Direitos Humanos**. 5º. Reimpr. Da 2º ed. 2013. Editora Brasiliense- (coleção Primeiros Passos). SP, 1993.

DOUZINAS, C. **O fim dos direitos humanos.** São Leopoldo: Unisinos, 2009.

EAGLETON, T. **A ideia de Cultura**. 1º edição. 2000. Editora Temas e Debates (Coleção memorias do mundo): Lisboa, 2003.

GRAMSCI. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**/ Organização Guido Liguori e Pasquele Voza; Tradução Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia De Bernardinis; Revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

GÁNDARA, M. Hacia una teoría no-colonial de derechos humanos. **Revista Direito e Práxis,** Rio de Janeiro, v. 08, n. 4, 2017, p.3117-3143. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rdp/v8n4/2179-8966-rdp-8-4-3117.pdf.

MALDONADO-TORRES, N**. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-G EZ, S. GROSFOGUEL, R. (ed.). El giro decolonial.
Reflexiones para una diversidad epistémica m s all del capitalismo global. ogot : Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MELO, M. P. **Direitos Humanos e Cidadania**. In: Fundamentação Filosófica dos Direitos Humanos/ Giovani Lunardi, Marcio Secco (Org.) Florianópolis: SC. Editora da UFSC, 2010.

MENDES, J; SILVEIRA, S. Nas páginas dos periódicos: construção social e realidade do fenômeno morador de rua. **Revista Virtual Textos & Contextos**, v 4, nº 1, pág. 1-12, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,Porto Alegre, RS, dez. 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527157007.

IGNOLO, W. Who speaks for the "Human" in Human Rights? In: ARRETO, J. . (ed.). **Human rights from a third world perspective.** Critique, history and international law. Cambridge Scholars Publishing, 2013.

NATALINO, M. A. C. **Estimativa da População em Situação de Rua no Brasil**. Texto para discussão/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ministério do Planejamento, desenvolvimento e Gestão. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2016. Disponível em: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/177462/1/td_2246.pdf.

OSAMU, N**. Anthropos and Humanitas:** Two Western Concepts of "Human eing" - Translation, Biopolitics, Colonial Difference. ed. Naoki Sakai and Jon Solomon. Hong Kong University Press, Aberdeen, 2006. Disponível em: https://alfredocesarmelo.files.wordpress.com/2016/08/nishitani-2006-anthropos-and-humanitas-two-western-concepts-of-human-being.pdf.

PÁDUA, J. A. **Desenvolvimento humano e meio ambiente no Brasil**. In: Moser C, Rech D, organizadores. Direitos humanos no Brasil: diagnóstico e perspectivas olhar dos parceiros de Misereor. RJ: CERIS/ MAUAD; pp. 47-69, 2003.

ROUSSEAU, D. O Direito Constitucional contínuo: instituições, garantias de direitos e utopias. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (**RECHTD**) v. 8, n. 3, pag. 261-271, set.-dez. 2016. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2016.83.01/5714

RUIZ C. M. M. B. **Os regimes de exceção e o controle da vida humana**: uma questão para os direitos humanos. In: Fundamentação Filosófica dos Direitos Humanos/ Giovani Lunardi, Marcio Secco (Org.) Florianópolis: SC. Editora da UFSC, 2010.

SANTOS, B de S. **O Direito dos Oprimidos:** Sociologia Crítica do Direito, parte 1. Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHAPER, V. G. **O Humano em Questão:** os direitos humanos como proposta social. In: Fundamentos para Educação em Direitos Humanos. Solon Eduardo Annes Viola e Marina Z. de Albuquerque (org.). São Leopoldo: Sinodal/ EST, 2011.

SIDEKUM, A.; WOLKMER, A. C.; RADAELLI, S. M. **Enciclopédia Latino-Americana dos Direitos Humanos**. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016.

SILVA. F. M. A. **Direitos Fundamentais.** 2006. Disponível em: http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2627/Direitos-Fundamentais.

VALENCIO, N. et. al**. Pessoas em situação de rua no Brasil:** estigmatização, desfiliação e Desterritorialização. In: Sociologias dos Desastres: Construção interfases e perspectivas no Brasil. Norma Valencio (org.) v. 2. São Carlos: Rima Editora, 2010.

VIOLA, S. E. A; BARREIRA, C.; PIRES, T. V**. Direitos Humanos:** de movimento social à proposta educativa. In: Fundamentos para Educação em Direitos Humanos. Solon Eduardo Annes Viola e Marina Z. de Albuquerque (org.). São Leopoldo: Sinodal, 2011.

(DES)MISTIFICANDO O IMPERIALISMO NO DISCURSO PÓS COLONIAL INGLÊS

Mônica de Lourdes Neves Santana
Rafael Alves Pinto

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi iniciado, com o intuito de desmistificar ou desnudar, destituir, desmascarar o discurso colonial, que construirá o outro como seres incapazes de gerirem sua própria vida, necessitando da ajuda dos sábios da burguesia inglesa para se civilizarem. Para tal utiliza-se do discurso pós-colonial que tem como visão desconstruir toda visão retórica do passado, desconstruir o machismo, racismo, preconceito de classes, que por muito tempo se perpetuou na sociedade. Sendo assim utiliza-se o discurso pós-colonial, para aqueles que por muito tempo ficaram calados.

Com o intuito de realizar uma análise crítica dessas relações de poder, entre colonizador e colonizado, nosso trabalho está organizado sobre o discurso colonial e sobre as ações discriminatórias seja através do discurso racista ou pelas ações contra os indivíduos subalternizados, trazendo à luz as condições sociais que esses povos apresentam dando voz à gravidade dos fatos para compreensão dos fatos. Ao tratar sobre o discurso racista a pesquisa mostra a necessidade de abrir debates.

Como dizia Said (1993), determinados territórios e povos necessitam indubitavelmente da dominação pois eram vistos como "raças servis" ou "inferiores", seres que precisavam de um controle, e dominação por parte de alguém, nesse tópico são exemplificados de que forma isso ocorria, através da mimica etc. Este projeto tem como objetivo geral investigar de que maneira a estratégia imperialista conseguiu em um primeiro momento iludir suas colônias com promessas de prosperidade.

A pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico seletivo, de caráter exploratório, de natureza qualitativa referente ao tema do estudo com o objetivo de alcançar um melhor direcionamento e entendimento do assunto, assim como possibilitar uma análise minuciosa do caso em questão: uma análise do imperialismo inglês no período pós-colonial.

2.O DISCURSO COLONIAL E SUAS AÇÕES DISCRIMINATÓRIAS

O colonialismo ou a sua prática são vistos na atualidade como impérios pré-capitalistas como diz Lilian (2008). O termo colonialismo e imperialismo são usados de maneiras alternadas, mas que remetem ao mesmo período. As diferenças entre os dois podem ser retratadas em termos espaciais.

Conceituado pelo dicionário Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary (1992; minha tradução livre) o colonialismo é visto como "um processo arbitrário de conquista e controle sobre terras, povos e bens para benefício dos colonizadores." Tal definição expressa o fato de que o colonialismo foi um processo violento desencadeado de diferentes formas, de acordo com cada período e tempo, e que não eram terras sem donos, ou terras virgens, e sim um espaço onde havia vida humana e que sofreram essa dominação imposta por algum motivo, seja ele pelo lucro, comércio, racismo, interesses dos mais diversos. Seguindo essa trilha de pensamento, nos dias de hoje Loomba (1998), afirma que a colonização é a apropriação de recursos e de povos com mão- de -obra para ser ususfruida pela metrópole.

A segunda definição proposta vem de Césaire (1978) e diz que a "colonização testa

de ponto numa civilização da barbárie, donde, pode em qualquer momento, desembocar a negação pura e simples da civilização." Segundo o autor, nenhuma nação coloniza a outra inocentemente, que uma nação que justifica a colonização pela força, portanto é uma civilização doente.

O discurso colonial apresentou o mundo como desprestigiado e cheio de hierarquias. As relações eram heterogêneas e baseadas em distinções múltiplas. Muitos povos subjulgados não tiveram acesso à sua própria estória já que mediante a migração europeia a história relatou o poder imperialista do colonizador intruso com total hegemonia, impondo valores da metrópole, explorando as terras raras, a economia e a política local.

Segundo Bhabha (2013), o objetivo do discurso colonial é construir o colonizado como uma população de tipo degenerado, baseado na origem racial como forma de justificar a conquista e estabelecer sistemas administrativos, enfim, nova forma de governar. Emprega-se um sistema de representação. Tais definições não relatam a presença de povos nativos ou encontros amigáveis nas colônias, também esquecem de dizer que essas terras posuiam donos originais e desta forma não poderiam ser ocupadas por um países mais poderosos.

Assim sendo, o conceito de imperialismo que buscamos abordar concerne a construção de visão nacionalista de imperialismo (ARRIGHI, 1978) e que ocorreu no final do século XIX dando sinais de que as grandes potências encontrariam uma forma de elevar seu prestigio no âmbito internacional. O imperialismo e o neo- imperialismo tem origens na metrópole de onde vem o poder controlador sob a colônia. Segundo o autor, o imperialismo é visto como a transformação do nacionalismo que havia dominado o mundo entre o final do século XVIII e se prolongado até o século XX com a expansão dos estados nacionais além de suas fronteiras.

Segundo Lilian (2008), dentro dessa realidade uma grande vertente pós-moderna da crítica literária desenvolveu estudos pós-coloniais com o intuito de compreender e analisar a relação de poder em várias esferas, e dar voz e vez ao colonizado, ao oprimido falar e descrever o momento que viveu, uma vez que muitos discursos pós-coloniais, não se mencionam o olhar do oprimido e fala-se somente do opressor, ou seja, a visão de cima para baixo.

Para Bonnici (2000), o desenvolvimento da literatura pós-colonial se dá gradualmente. Primeiro haviam as obras literárias produzidas por viajantes a serviço do colonizador, em um segundo momento se percebe obras produzidas por nativos que haviam sido educados na metrópole, mas estes ainda não possuíam consciência autônoma, pois escreviam de acordo com o cânone literário da cultura colonizadora.

Spivak (1985) em seu artigo "Pode o subalterno falar" lança a discussão sobre os intelectuais que falam ou representam o ser colonizado, o subalterno. Segundo a autora nessa representação o ser colonizado visto como um corpo homogêneo não possui voz ativa, ou seja, não fala por si mesmo, mas sim através dos intelectuais que constroem a identidade desse "Outro" subalterno e colonizado.

Percebe-se segundo Grovogui (2013), que o conhecimento imperial não era acessível aos nativos, nem mesmo aqueles mais dedicados à cultura ocidental poderiam se beneficiar. Dessa maneira a ferramenta utilizada pelos colonizadores, através da diferença racial, saber escrever, falar, etc vários pontos que os diferenciavam dos colonizados, e esse era o discurso para os dominarem.

Diante deste quadro, com o intuito de realizar uma análise crítica dessas relações, nosso trabalho está organizado da seguinte forma: a primeira seção versa exclusivamente sobre o discurso colonial e sobre as ações disciminatórias seja através do discurso racista

ou pelas ações contra os indivíduos subalternizados, trazendo à luz as condições sociais que esses povos apresentam dando voz à gravidade dos fatos para compreensão dos fatos. Ao tratar sobre o discurso racista a pesquisa mostra a necessidade de abrir debates.

A segunda seção tem como propósito discutir a estratégia de dominação utilizada pelo imperialismo inglês para manter o silêncio dos indianos. Como dizia Said (1993) determinados territórios e povos necessitam indubitavelmente da dominação, pois eram vistos como "raças servis" ou "inferiores", seres que precisavam de um controle, e dominação por parte de alguém, nesse tópico são exemplificados de que forma isso ocorria, através da mimica etc. Outro autor importante para essa pesquisa é Homi Bhabha (1984, p.98), o subalterno tem voz, e a sua leitura dos textos coloniais recuperam a voz do nativo servindo de ameaça ao colonizador (1984, p.93). Além disso, Grovogui (2013) destaca como o conhecimento imperial não era acessível aos nativos.

A terceira seção versa sobre a perspectiva pós-colonial buscando entender o colonizado e desconstruir o discurso imperial. O foco deste capítulo está na transformação do pensamento dos povos colonizados, que se origina através de um processo de persuasão. Sendo assim, é explicado como os colonizadores conseguiram mudar a forma de pensar e a própria identidade dos dominados. Como diz Henriques (2015) que inúmeras ferramentes foram utilizadas, um exemplo disso foi o "exercício constante de desmemoriação das populações dominadas em relação à sua própria história, introduzindo a história do colonizador e incentivando uma nova memória que reorganiza a hierarquização dos homens de acordo com a norma do colonizador." Assim como esse, outros fatores foram utilizados para causar transformação mental.

Como diz Andrighetto (2017, p.3), o discurso colonial tem como função estratégica predominante a criação de espaço para sujeitos através da produção de conhecimentos, procurando legitimação através da produção de conhecimentos do colonizador e do colonizado, acentuando assim a diferença entre os dois. No discurso colonial é a forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença. Ou seja, o saber que os colonizadores possuíam eram baseado nas táticas de dominação, estratégias de poder, persuasão etc, e que no momento eram impensáveis pelos povos dominados, então é justamente o ato da recusa ao conhecimento que fixava a ideia de inferioridade por parte dos colonizados, e os tornavam diferentes.

Da mesma forma, para Babha (2013, p.124) "o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução." Logo, apropriando-se do "conhecimento" que possuíam todos aqueles que não demonstrassem pensar de maneira racional, automaticamente necessitavam de instrução.

Mata (2014) diz que considerando assim um dos estudos mais importantes no campo cultural e literário, a análise das relações de poder, nas diversas áreas da atividade social caracterizada pela diferença: étnica, de raça, de classe, de gênero, de orientação sexual.

Césaire (1978) satiriza dizendo que uma vez que o ocidente inventou a ciência, só ele sabe pensar, agir e tomar as decisões corretas. Uma afirmação que pode ser interpretada como originária de um pensamento primitivo, incapaz de lógica, de negociação e aceitação do outro como ele é. Este era o tipo de pensamento que permeava nas mentes dos colonizadores. Em seu discurso sobre o colonialismo, o autor cita alguns trechos ditos por Psichari soldado de África que relatam o desabafo: "No fim de contas, o Bárbaro é da mesma raça que o Romano e o Grego. É um primo. O amarelo, o negro, não é de maneira nenhuma nosso primo. Existe aqui uma verdadeira diferença, uma verdadeira

distancia – e muito grande" (FAGUET, 1897). O autor completa que fica clara a maneira como se viam, raças superiores, uma só raça, nivelada por seleção. Ainda nesse contexto, adiante Césaire (1978, p. 35) cita outra passagem dita por Jules Romains: "a raça negra não deu ainda, nem nunca dará, um Einstein, um Stravinsky, um Gershwin." Complementa o autor, que a ideia dos colonizadores, era justamente servirem como espelhos de raça superior, objetivando inculcar sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o desespero, o servilhismo.

Neste cenário, como diz Bhabha (2013), a Inglaterra surge como potência hegemônica no século XX retratado como o palco de transformações multifacetadas, seja no aspecto político, econômico e social. O império britânico modelou as relações da Europa com suas colônias por meio de suas mistificações políticas, econômicas e culturais. Passeti (2015 p.21) enfatiza ao dizer que:

> Séculos de domínio planetário marcaram os britânicos não apenas com o sentimento de vitória e superioridade, mas também, como demonstraram Catherine Hall, Sonya Rose e tantos outros, com a assimilação de povos, culturas, dizeres e saberes distintos daqueles do discurso hegemônico. Foi apenas após as lutas de libertação nacional que um novo discurso pós- colonial pôde oferecer esta nova leitura, repleta de nuances e de novos personagens, antes sufocados pela narrativa da vitória e da supremacia (PASSETI, 2015 p.21).

Neste episódio de domínio do ocidente perante o oriente entra como exemplo a Índia uma colônia de base lucrativa do Império britânico que fez parte por muito tempo da consciência nacional da Grã- Bretanha.

Esta transformação tem a ver com as formas de agregação e desagregação entre entidades políticas, territoriais, causando fenômenos expansionistas ao qual denominamos de imperialismo. Com o objetivo de desmistificar mostraremos que a Inglaterra por sua vez, fortalecia-se com o imperialismo através da exploração de suas colônias, colonizando os povos submetidos à coroa.

Em todo caso, a cultura do império está associada à possessão de espaços vastos com o enriquecimento ilícito. Em meio a tudo isso, o colonizador é o privilegiado, participante do mundo dos vencedores, dos melhores e apresenta como lema de vida a ideia segundo Boehmer (1990), que enquanto os indianos possam ser mantidos amedrontados e na ignorância, a dominação estará preservada.

Para Grovogui (2013), o conhecimento imperial não era acessível aos nativos, nem mesmo aqueles mais dedicados à cultura ocidental poderiam se beneficiar. Explica Fanon (1952) que esse processo acontece a partir do momento em que há "a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem." Assim, pode haver o desaparecimento da imagem verdadeira do colonizado por uma criada pelo colonizador, pautado no suposto discurso da responsabilidade de proteger o oprimido. Ao se fabricar a tese da superioridade, que a priori, é puramente circunstancial e histórica, o colonizador desemboca na rejeição do 'outro', tirando a alteridade que constitui o colonizado e reduzindo-o drasticamente.

2.1 O discurso racista

O discurso racista, nesse subitem, será relacionado e explicado a partir da estrutura do discurso colonial como consequência da expansão europeia a partir do fim do século XV. O colonialismo permite a definição de racismo como a rejeição de imigrantes

nos países europeus. Muitos dos imigrantes são oriundos de países colonizados ou dominados por brancos.

Dessa maneira, seguindo a definição de Bhabha (1998), diz-se que este é fundamentado em diferenças e discriminações as quais levam às práticas discursivas e políticas da hierarquização em modos raciais e culturais. Ainda de acordo com o mesmo autor, o objetivo do discurso colonial é justificar a sua conquista e determinar sistemas de administração e instrução, a partir da demonstração da população colonizada como tipos degenerados devido a sua origem racial. Resultando assim em uma governamentalidade que quando delimita uma "nação sujeita", passa a apropriar, dirigir e dominar suas várias esferas de atividade.

Bhabha (1998) afirma que é por meio do discurso colonial racista que constrói-se um processo de representação estereotípica, a qual opera de maneira que simplifique a "estética" e o posicionamento para o expectador, limitando o processo que deveria ser ambivalente, ou seja, a simplificação ocorre de uma maneira presa, fixa, que nega o jogo da diferença. Há uma articulação para que no imaginário a identificação do Outro seja agressiva, para tanto, existe o esforço repetitivo de um estereótipo que através de histórias mantêm essa cadeia repetitiva que reforça as mesmas características sobre povos que tenham sido colonizados, que como Bhabha (1998, p. 120) aponta, elas reforçam "a animalidade do negro, a inescrutabilidade do cule[5] ou a estupidez do irlandês".

Edward Said (1976), anterior a Bhabha, já reforçava a afirmação de que há um repertório de imagens sobre aquele que estava sob domínio do Ocidente. Além de fortalecer esse imaginário repetitivo, para facilitar também a limitação da imagem do Outro à noção preconcebida de como esse deve ser pensado, os escritores ocidentais reforçavam a teoria de que os orientais possuem basicamente a mesma essência e são todos iguais, tanto na Índia, Síria ou Egito. Para demonstrar como essa ideia vigorava, Said cita como exemplo Cromer, que foi posto como administrador colonial do Egito, mas que tinha como fato que era conveniente governar os orientais, pois para ele as circunstâncias variantes entre os orientais eram poucas, e ele chegava a igualar os orientais, englobando-os em um mesmo conjunto para fazer crer que os tais povos eram basicamente os mesmos em quase todos os lugares.

É importante entender que o discurso racista nos seus variados moldes, como elucidado também por Henriques (2015), tomava forma tanto institucional como individual, que tinha como principal objetivo dividir as raças e dominar aqueles que segundo sua visão deveriam viver sob seu domínio, tal discurso era trabalhado em justificativas variáveis como biológica, econômica, intelectual, política e em determinados casos os colonizadores buscaram em dados científicos o sustento para seu discurso, que pretendia com isso rejeitar qualquer possibilidade de confusão entre as raças.

Por outro lado, como descreve Cahen; Braga (2018), o conhecimento produzia a subalternidade que é o discurso intelectual que justificava o porquê do domínio, e que a subalternidade produzia conhecimento. Ou seja, mesmo com o discurso que os repreendiam e não os deixavam falar, o famoso "Can the subaltern speak?" de Spivak (1985) que segundo a autora nessa representação o ser colonizado é visto como ser desinibido de voz ativa, ou seja, não fala por si mesmo, mas sim através dos intelectuais que constroem a identidade deles. Os oprimidos não eram simplesmente massa de manobra, que agiam de forma passiva e obediente, pelo contrario, eles nunca deixavam de resistir.

A partir das formulações colocadas nesse primeiro subitem, nota-se que há certa convergência entre os autores sobre como o discurso racista é estruturado e assumido

pelo poder dominante de modo a ser bem enraizado, e assim tomar formas que como será visto mais adiante nessa pesquisa, tiveram consequências em âmbitos cruciais na influência de como essas sociedades acabaram se formando.

2.2 Indivíduos subalternizados

Aqui deve ser explicada a situação da população quando sujeita ao comando do colonizador, que acaba presa em um círculo de interpretação, na qual esta é observada como a causa e o efeito de tal sistema.

Em razão dessa situação, o colonizador baseia sua justificativa, segundo Bhabha (1998, p. 127) em "ideologias moralistas e normativas de aperfeiçoamento que comumente são reconhecidas como Missão Civilizatória ou o Ônus do Homem Branco." Para tanto, o discurso colonial se vale da repetição e ocupação da ideia fixa sobre o colonizado tratando-o como: déspota, pagão, bárbaro, caótico, violento; e que por isso, de acordo com Bhabha (1998), as justificativas do aparato de poder colonial sustentam-se em sistemas e ciências de governo moderno, os quais são considerados formas "ocidentais" progressistas benéficas para a organização social e econômica. Em virtude disso, a coexistência de tais fatores articulam estratégias de hierarquização e marginalização as quais são operadas para a manutenção do projeto colonialista.

Nessa perspectiva, Bhabha (1998) salienta também que a desqualificação de qualquer pressuposto unitário e estável de coletividade é importante para a autoridade colonial manter os modos de discriminação principalmente em âmbito cultural, racial e administrativo. Paralelo a isso, o autor ressalta que os efeitos discriminatórios realizam-se dentro de um processo no qual está inserido a estratégia da recusa. Ligada a essa discriminação existe um processo de desmembramento para condicionar a sujeição, para tanto, a discriminação deve passar a ocorrer entre a cultura-mãe e seus bastardos, em que o traço daquilo que é recusado não é reprimido, mas sendo repetido como algo distinto, podendo ser uma mutação, um híbrido.

O hibridismo de acordo com Bhabha (1998, p. 162) "é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios." Para complementar como o hibridismo funciona, o autor traz a visão de Sigmund Freud, o qual diz que há nisso uma recusa estratégica como forma de persistência da demanda narcísica no reconhecimento da diferença.

Em decorrência disso, a cultura é vista a partir de efeitos discriminatórios os quais produzem uma diferenciação cultural com signos de autoridade – que por consequência mudam seus valores e suas regras de reconhecimento –. Essa Autoridade da cultura postula que deve haver ao mesmo tempo imitação e identificação, no entanto, ele afirma que para manter essa autoridade distintiva, significatória, influente e identificável, ela precisa ser precedida da tradução, disseminação, diferenciação, interdisciplinaridade, intertextualidade, internacionalidade e também ser inter-racial. Em conjunto a isso, Bhabha (1998, p. 193) diz que configura-se "a imagem coercitiva do sujeito colonizado que produz uma perda ou falta de verdade que articula uma verdade estranha sobre a autoridade cultural colonialista." Somada a essa afirmação, ele exemplifica que quando o muçulmano é compelido a declarar uma verdade cristã, ao tomar essa atitude ele está negando a lógica dos seus sentidos; ao mesmo tempo em que o hindu rejeita a evidência dos seus olhos. Em resumo, o colonizado passa a discriminar sua própria verdade para aceitar a verdade que lhe é introduzida e imposta pela autoridade colonial. Tal procedimento faz surgir mentiras que não contam "toda" a verdade, e que tomam diversas formas para circularem, sendo de boca em boca, livro a livro, e dessa maneira

institucionalizando-se numa discursiva específica da paranoia, que precisa ser sancionada no momento de seu desmembramento.

3 A ESTRATÉGIA DE DOMINAÇÃO UTILIZADA PELO IMPERIALISMO INGLÊS

Segundo Loomba (1998), alguns autores defendem que o crescimento do capitalismo e da indústria no Ocidente criou uma abundância de capital que precisava de mercados e de mão-de-obra para as necessidades de expansão da metróploe em vários níveis. As colônias eram alvos fáceis, pois dispunham de muita mão-de-obra necessária para a expansão da metrópole. Desta forma, as colônias foram subordinadas pelos países industrializados acreditando que iriam conseguir a propria autonomia e desenvolvimento. Está criado o imperialismo.

Assim como diz Henriques (2015, p. 4) existe diversos marcadores que definem a estratégia de dominação inglesa dentre eles estão: "exercício constante de desmemoriação das populações dominadas em relação à sua própria história, introduzindo a história do colonizador e incentivando uma nova memória que reorganiza a hierarquização dos homens de acordo com a norma do colonizador." A autora ainda pontua a incomodidade do tema e a difícil produção intelectual a cerca desse assunto que ainda atormenta os ex-colonizadores e ex-colonizados. O fator primordial nesse exercício de desmemorização é a retirada do que os explorados pensavam e acreditava ser, e a introdução de um novo "eu", que deveras obedecer ao seu senhor.

Em conformidade com o autor acima, Memmi (1950, p.108) analisa a atitude racista que se revela em três elementos importantes, são eles:

> Descobrir e por em evidências as *diferenças* entre colonizador e colonizado; Valorizar essas diferenças em beneficio do colonizador e em detrimento do colonizado; Levar essas diferenças ao *absoluto* afirmando que são definitivas e agindo para que passem a sê-lo.

Ou seja, fica claro como foram articulados meios de dominação, definidos através das diferenças entre os mesmos, valorizar tais diferenças e por fim deixar claro que a diferença entre eles é de maneira absoluta, a ponto que esquecessem suas raízes e passassem a obedecê- los, pois eram inferiores.

A estratégia para tal domínio em termos coloniais, conforme Bhabha (1998) ocorre nas mais variáveis formas. A princípio, de forma mais objetiva, pode-se dizer que a dominação colonial, por meio de um processo de recusa, não admite o caos de sua intervenção, pois esta sustenta uma identidade de autoridade a qual dissemina narrativas teleológicas de evolucionismo histórico e político. Bhabha menciona também a prática da escrita que tem influência na estratégia de controle colonialista. E ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar que, como afirmado pelo autor Walter Benjamim (1968) citado por Bhabha (1998, p. 142) "o discurso nacionalista ocidental acaba normalizando a sua própria história de expansão e exploração colonial ao inscrever a história do outro em uma hierarquia fixa de progresso civil."

Memmi (1950) diz que fica nítido o contraste entre os colonizadores e colonizados que é feito o tempo todo, com o intuito de demonstrar superioridade e comenta até mesmo a geografia do país, por ser quente demais, malcheiroso, de clima viciado era culpa dos povos que ali habitavam, portanto mereciam ser desprezados bem como dependentes desses homens (colonizadores) para ajuda-los.

Além disso, Fanon (1961) aponta a tortura e as patologias psiquiátricas geradas

por esse contexto, muitas delas irreversíveis. A tortura foi um dos elementos causadores de grande parte das neuroses de maior complexidade, que marcou de forma definitiva aqueles que a praticaram. O que fica claro em seu texto é que, os distúrbios decorrentes dessa ação, afetaram tanto colonizados como colonizadores.

Outro elemento destacado por Bhabha (1998) é o efeito da mímica, que configurou-se no discurso colonial de maneira profunda, e tem como função repetir mais do que reapresentar, e quando articulado pelo colonizador, faz emergir a visão europeia. Esse processo, segundo Thomas Macaulay (1835) apud Bhabha (1998, 132) acaba funcionando na intersecção do aprendizado oriental e do poder colonial. No seguinte trecho, Macaulay revela o resultado de tal domínio: "uma classe de intérpretes entre nós e os milhões que governamos uma classe de pessoas que são indianas em sangue e cor, mas inglesas em gosto, opiniões, moral e intelecto" em outras palavras, um imitador educado "por nossa Escola Inglesa"".

Diante desse contexto, convém salientar que o discurso colonial utiliza-se de estratégias que pontuam significantes impróprios que trazem para o colonizado a diferença entre ser inglês e ser anglicizado; também cria-se a identidade entre estereótipos que através da repetição acabam por tornarem-se diferentes; as identidades discriminatórias que são resultados de construções as quais ocorrem por meio de classificações e normas culturais tradicionais, criando uma representação anômala do colonizado e fazendo surgir o que eles dizem ser o Negro Simiesco e o Asiático Dissimulado.

Inspirando-se também na obra de Cultura e Imperialismo de Edward Said (1993), é possível trazer as contribuições do autor para melhor explicar como desenvolveu-se tal estratégia de domínio pelo imperialismo. A princípio, Said (1993, p. 27) explica a estrutura do imperialismo, propondo que trata-se de uma maneira de pensar, colonizar, tomar o controle de terras que não nos pertence, e que além de estarem distantes, são possuídas e habitadas por outros. Para tal realização, é demonstrado que se fez necessário o uso de um conjunto de pessoas em diversificadas áreas, envolvendo administradores, comerciantes, viajantes, parlamentares, exportadores, estudiosos, romancistas, teóricos, aventureiros, especuladores, poetas, visionários, párias e desajustados de todo tipo espalhados nas possessões estrangeiras com o intuito de que estes atuassem como contribuintes na formação de uma realidade colonial no centro da vida metropolitana. Todo o esforço nesse processo ocorria em virtude do fato de que tais terras acabavam trazendo benefícios para aqueles que a tomavam para si, o autor expõe em alguns de seus exemplos as Índias britânicas, as quais empreenderam um papel de significante importância na imaginação tanto econômica como política e social na sociedade britânica (SAID, 1993, p. 27 e 29).

Seguindo ainda as atribuições de Said (1993, p. 29), este apresenta também o colonialismo como um processo consequente do imperialismo, que passa a estabelecer colônias em territórios distantes. Entretanto, vale salientar que tanto o imperialismo quanto o colonialismo não se limitam apenas ao conceito de ato de acumulação e aquisição. Estes dois elementos compreendem também as formações ideológicas que incluem a concepção de que determinados territórios e povos necessitam indubitavelmente da dominação, pois como fora colocado pelo próprio vocabulário da cultura imperial oitocentista clássica, tratavam-se de “raças servis” ou “inferiores”, “povos subordinados”, e nesse contexto, as culturas desses povos eram explicitadas, reforçadas, criticadas ou rejeitadas dependendo dos resultados provenientes das experiências imperiais (SAID, 1993, p. 30).

Um fato importante elucidado por Said é de que na primeira década a teoria do

século XX possuía um ótimo funcionamento. Que de maneira simples e fácil deixava esclarecido que existiam ocidentais e orientais, os primeiros dominavam e os segundos deviam viver sob esse domínio, e que por consequência disso teriam suas terras ocupadas, bem como o controle rígido de seus assuntos internos, seu sangue e também seu tesouro sob guarda de uma potência ocidental.

Paralelo a isso, Said ainda acrescenta em seu estudo dois indivíduos os quais tiveram responsabilidades governamentais sobre colônias e também tornaram-se orientalistas britânicos, são eles Balfour e Cromer, que se serviram de demasiado conhecimento para ter controle sobre o que, Balfour chamou de "os orientais", enquanto Cromer classificou de "raças submetidas". O conhecimento sobre os que estavam sendo dominados era uma ótima maneira de conferir-lhes mais poder. A perspectiva para um método de governo adequado não seria uma que demonstrasse força física para aceitar a lógica que eles estavam impondo, pois era mais interessante entender as suas limitações, para que em seguida fosse possível obter, por meio do contentamento da raça submetida, uma harmonização que pudesse ser sólida entre os governantes e os governados.

Os elementos que reforçavam nos primeiros anos do século XX a autoridade com a qual homens como Balfour e Cromer podiam dizer o que dissessem a seu próprio modo era algo que já vinha de uma tradição antiga do orientalismo desde o século XIX, que era permeada por um vocabulário imagístico e retórico, acompanhados de números para ilustrar tudo. Citando ainda a importância do conhecimento, pode-se dizer que este também funcionava na forma como era reforçada a ideia segura de que a Europa/Ocidente possuía domínio pela vasta maioria da superfície da terra. Houve coincidência entre o grande avanço das instituições junto do conteúdo do orientalismo, aliado ao mesmo período em que ocorria a incomparável expansão da Europa entre 1815 a 1914, tendo um crescimento de domínio colonial direto europeu em cerca de 35% para cerca de 85% por toda a superfície da terra.

A partir de tudo isso dito, pode-se ter um entendimento de como o orientalismo é um dos caminhos esclarecedores sobre a articulação do imperialismo político e seu domínio abrangente em plano de estudo, imaginação e instituições eruditas – a ponto de ser impossível ignorar isso intelectual e historicamente.

4 O DISCURSO PÓS-COLONIAL: RESPONSABILIDADE DE PROTEGER

Apesar de não existir uma teoria pós-colonial, o que parece aproximar as várias percepções deste campo de estudos é a construção de epistemologias que apontam para outros paradigmas metodológicos na análise cultural.

Dessa forma diversos autores abordaram o tema, um dos primeiros expoentes dos estudos pós-coloniais é Edward Said, quando publica seu livro Orientalismo (1990), onde expõe a força do discurso cultural do ocidente e a ocidentalização como forma estrutural de dominação cultural para os povos diferentes, denominados colonizados. Além de Said, outros autores debatem o assunto como: Aimé Césaire, Gayatri Spyvak, Frantz Fanon, Bill Ashcroft, Stuart Hall, Homi Bhabha etc.

Stuart Hall em sua obra (2009) diz que o objetivo do discurso pós-colonial é "descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais que marca a transição (necessariamente irregular) da era dos Impérios para o momento da pós independência ou da pós- descolonização..."

4.1 A Desconstrução das Metanarrativas do Discurso Colonial

Nesse subitem, é especialmente relevante inserir Said (1993), tendo em vista de tratar-se de um autor pós-colonial, o qual viveu a experiência de perseguições e interferência das decisões coloniais em seu percurso de vida, sendo assim, o mesmo está autorizado com seu discurso a restaurar a imagem perdida do colonizado. Portanto, em suas próprias obras o autor intenta mostrar como o poder da narrativa é uma configuração importante para evidenciar na observação da distinção da perspectiva dos exploradores para as dos colonizados os quais se utilizam desse poder como uma forma de afirmar a própria identidade e existência de sua história.

Enquanto isso, Bhabha (1998, p. 77) baseando-se nas premissas de Fanon (1952) também expõe e enfatiza sobre a configuração narrativa e como esta acaba sendo um influente para levar o Outro a ser identificado a partir da imagem que é construída pelo colonizado. Esse processo acontece a partir do momento em que há "a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem." Assim, pode haver o desaparecimento da imagem verdadeira do colonizado, por conta disso, ele explica como é importante que o Outro assuma a sua própria narrativa e que esta seja tomada como verdadeira. Ele ainda destaca em sua obra o poema de Adil Jussawalla, poeta de Bombaim, que fala sobre a "pessoa desaparecida", do qual será exposto aqui um trecho importante, demonstrando como deve ser observada a literatura colonial:

> Nenhum Satã aquecido nas espirais elétricas de suas criaturas ou Gunga Dinirá fazer com que ele venha até você. Para ver um homem invisível ou uma pessoa desaparecida, não confie na Lit. Ing. Ela o dilata com seu sopro, estreita-lhe os olhos, lixa suas presas. Calibã ainda não é Isso. Mas levemente delineado atrás de uma camisa selvagem sem pintura berrante presas anuladas.

Fanon (1952) acredita que partindo para a narrativa do próprio colonizado, torna-se possível haver uma diferente percepção do "eu" que fora previamente institucionalizado nas ideologias visionárias e autorais da Literatura Inglesa – dessa maneira surge o desafio de notar o que antes era invisível, e passa a ser necessário mudar o objeto do olhar, pois este é responsável por constituir o referente problemático para a linguagem do Eu.

Nessa mesma ordem Bhabha (1998, p. 82) indica que a consciência do passado é uma imperativa necessária. Para sustentar essa afirmação ele traz uma argumentação grifada por ele: "na medida em que esta consciência pode ser ampliada para trás, até uma ação ou pensamento passado qualquer, na mesma medida se estende a identidade daquela pessoa." Tal consciência traz a dor de relembrar, o que por consequência, traz "a reagregação do passado desmembrado para compreender o trauma do presente." Aliado a isso, Bhabha (1998, p. 82) acrescenta que "o mau-olhado aliena tanto o eu narratorial do escravo como o olho vigilante do senhor".

4.2 A Representação do Colonizado a partir da Perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais

Sobre a representação do colonizado Said (1995), utiliza como método de análise para sua teoria de expansão imperialista dos países colonialistas a ideia de que, "culturas são essencialmente imbricadas, nenhuma é pura" (SAID, 1995, p.13). De fato, a discriminação do nativo pelo colonizador em prol da legitimação da sua própria "superioridade", resultando na reprodução do colonizado ou do nativo como "menos

humano", "menos civilizado", como "inferior" (SANTANA, 1998, II), pode ser considerado como um exemplo dos aspectos imperialistas da Índia Britânica.

Os estudos pós-coloniais como apontados por Fanon e Bhabha salientam a importância para os povos subordinados em afirmar suas tradições culturais nativas devido a sua necessidade de recuperar as histórias anteriormente reprimidas pelo colonialismo. Bhabha (1998) traz em sua obra a perspectiva de que é por meio da crítica pós-colonial que se apresenta a testemunha de como as forças funcionam de formas desiguais e irregulares na representação cultural, as quais estão integradas na competição da autoridade política e social, esta que é vinculada à ordem do mundo moderno.

Além do mais, Bhabha (1998) complementa que uma das funções dos discursos pós- coloniais é exigir formas de pensamento dialético que não negue a alteridade - a qual pressupõe que o ser humano interdepende do outro a partir da interação social para ter sua própria identidade confirmada - que é um pilar responsável por estruturar o domínio simbólico das identificações psíquicas e sociais. E para apoiar isso é só preciso perceber como as histórias metropolitanas da "civilização" para serem concebidas precisam se evocar a partir dos ditos selvagens antecedentes coloniais que precedem aos ideais da civilidade.

O autor aborda a posição enunciativa dos estudos culturais contemporâneos, que segundo ele, são complexos e problemáticos em que busca-se institucionalizar uma variedade de discursos transgressores que possui estratégias elaboradas baseadas em lugares de representação não-equivalentes. A discriminação acaba tomando uma forma de representação entre mulheres, negros, homossexuais, refugiados e migrantes identificados no Terceiro Mundo. Contudo, a construção de histórias e identidades – gênero, raça, homofobia, que produzem sistemas incompatíveis de significação, além de também integrar formas distintas de subjetividade social. Assim, Bhabha anuncia que sua intenção é especificar o presente enunciativo articulado a cultura para assim estabelecer um processo no qual os outros objetificados tenham a possibilidade de se apropriar e serem sujeitos de sua história e experiência. Bhabha (1998) aborda a posição enunciativa dos estudos culturais contemporâneos, que segundo ele, são complexos e problemáticos em que busca-se institucionalizar uma variedade de discursos transgressores que possui estratégias elaboradas baseadas em lugares de representação não-equivalentes.

A discriminação acaba tomando uma forma de representação entre mulheres, negros, homossexuais, refugiados e migrantes identificados no Terceiro Mundo. Contudo, a construção de histórias e identidades – gênero, raça, homofobia, que produzem sistemas incompatíveis de significação, além de também integrar formas distintas de subjetividade social. Assim, Bhabha anuncia que sua intenção é especificar o presente enunciativo articulado a cultura para assim estabelecer um processo no qual os outros objetificados tenham a possibilidade de se apropriar e serem sujeitos de sua história e experiência.

5 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico seletivo referente ao tema do estudo com o objetivo de alcançar um melhor direcionamento e entendimento do assunto, assim como possibilitar uma análise minuciosa do caso em questão: uma análise do imperialismo inglês no período pós-colonial.

A escolha da bibliografia foi feita a partir da importância e domínio dos autores no campo etnocêntrico do discurso colonial e pós-colonial inglês. Para alcançar os objetivos da pesquisa realizamos leituras críticas do material selecionado, tanto quanto fichamentos do que concebemos como informações pertinentes ao estudo. Na intenção de

resgatar o universo pós colonial a estratégia contra discursiva de Frantz Fanon em The Wretched of the Earth (1961), baseado em um discurso anti- colonial ajudará na represália para o destronamento inglês. Um confronto com a ideologia do dominante na tentativa de resgatar o colonizado em uma leitura de inversão do papel do poder total veiculado à figura do colonizador. Ainda para o autor, o colonizado deve evocar seu passado e recapitular em busca do seu próprio discurso.

Dentro deste cenário Said (1995), um autor retomado por várias vertentes por elaborar críticas pós-coloniais, explicita as relações de dominação através do saber - poder presente nas relações entre Ocidente e Oriente. Quanto mais conhecimento mais poder teremos. Saber e poder se implicam mutuamente.

Para Homi Bhabha (1984, p.98), o subalterno tem voz, e a sua leitura dos textos coloniais recupera a voz do nativo servindo de ameaça ao colonizador. Devemos representar o sujeito colonizado como o sujeito da diferença, ou seja, procurar uma imagem mais autêntica, talvez uma busca pelo começo de tudo. Devemos procurar as origens anteriores àquela criada pelo britânico, como afirma: “a autoridade do passado é finalmente escrita e autorizada no presente" (BHABHA, 1984, p.93).

Ashcroft et al (1989) foram os primeiros importantes críticos pós coloniais de alcance e suas relações com textos pós coloniais envolvendo cultura e criticas ao eurocentrismo foram ressaltadas em nossa pesquisa.

O pós - colonialista Césaire (1994), afirma que a colonização desumaniza até o homem mais civilizado, uma vez que o colonizador trata o colonizado como um animal, o colonizador torna-se um também. Isto seria a coisificação , a perda de nossas identidades.

Finalmente, na visão de Spivak (1988, p. 281), demonstra-se que é intencional a imposição dos valores e demais fatores culturais no colonizado, tido como o outro, alheio ao colonizador. O colonizador passa a buscar, transformar os gostos e valores do colonizado para assemelhar-se a si.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra imperialismo foi introduzida na política britânica na década de 1870 e fez parte do vocabulário político no decorrer dos domínios coloniais. Esse imperialismo contribuiu para atrasar o desenvolvimento das colônias uma vez que terras, povos e bens eram explorados. Durante este sistema a voz do colonizador foi silenciada e o colonizador passou a ganhar espaço e poder. O olhar era centrado apenas para o colonizador e suas exigências. Dessa forma observa-se que no discurso colonial o outro acaba perdendo em níveis estruturais o seu lugar de fala e representação, o seu poder de significar alguma coisa.

A partir da década de 1970 com a chegada da crítica pós colonial passou-se a dar a devida importância aos povos subordinados em afirmar suas tradições culturais nativas e a necessidade de recuperar as histórias esquecidas e reprimidas pelo colonialismo. Segundo Bonnici (2000, p. 11),

> mudaram o eixo da questão referente á crítica exclusivamente eurocêntrica, formularam teorias para a análise do relacionamento imperialismo/cultura e mostraram os camimhos para uma literatura e estudos literários pós coloniais autônomos.

Partindo de tais pressupostos, o fato é que usufruir da abordagem pós colonial permite transcender as relações de poder do colonizador para o colonizado presente no colonialismo e retomada no pós colonialismo com uma visão corrigida , tornando visível

o sujeito não- ocidental. Ele descreve e caracteriza mudança nas relações que registram a transição do imperialismo para o pós colonialismo. Logo, perpassa-se da exclusão do colonizado para além das representações que o europeu tem de si mesmo.

O que se observa é que rescrever a história à luz do pós colonial favorece os acontecimentos do passado e as memórias servem para as minorias se encorajarem por visibilidade. Finalmente, vale salientar que o pós não se reduz a superação das etapas, mas será uma abertura para novas reflexões.

A partir deste estudo procuramos demonstrar e desmistificar o imperialismo sob uma perspectiva pós-colonial com o intuito de compreender e analisar a relação de poder em várias esferas, podendo dar vez e voz ao colonizado é o fator chave que move os estudos. A semântica do termo ainda sofre algumas críticas, pois faz referência a um período que acabou, mas que ainda assombra a sociedade.

No primeiro momento observamos que o discurso racista enfraquecia o dominado e encorajava o agressor através das diferenças raciais e intelectuais. Ou seja, existiu uma articulação para que no fictício a identificação do Outro fosse agressiva, para tanto que existia o esforço repetitivo de um estereótipo único e que deveria ser respeitado Bhabha (1998).

Neste cenário destacamos a violência que os colonizados sofriam, e os meios que os colonizadores utilizavam para dominá-los, tais como tortura, mímica, destacavam as diferenças raciais, intelectuais, etc. Fanon (1961) diz que a tortura e doenças geradas nesse período eram praticamente irreversíveis. Além disso, outro elemento destacado por Bhabha (1998) que foi a mímica, utilizada para repetir mais do que representar, objetivava-se transformar o ser colonizado sob uma ótica de vida europeia.

Sendo assim, evidencia-se que à luz dos elementos abordados os estudos pós-coloniais como destrinchado pelos autores supramencionados, traz a importância para os povos subordinados em afirmar e enaltecer sua cultura e tradições que fora roubada em um passado conturbado, a necessidade de recuperar a história anteriormente reprimida é o que sustenta os estudos pós-coloniais.

REFERÊNCIAS

ARRIGHI, Giovanni**. La geometria del imperialismo** 1. ed. en español. 1978

ASHCROFT, Bill et al. **The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures.** Londres: Routledge, 1989.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONNICCI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs). **Teoria literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Noémia de Sousa. Lisboa : Editora Sá da Costa, 1978.

FAGUET, Émile. **O Futuro da raça branca**. 1897.

FANON, Frantz (1961). "Guerra colonial e transtornos mentais". In:. **Os condenados da terra.** México: Fondo de Cultura Econômica, pp.211-38.

GROVOGUI, Siba N. Post colonialism. In: **International Relations Theories. Discipline and Diversity.** Third edition. Oxford. 2012.

HALL, Stuart (2009). "Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite". In (Org.). Liv Sovik. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp.95- 120.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Colonialismo e História**. Universidade Técnica de Lisboa, 2015.

LÍLIAN, Daise Fonseca Dias. **A Ideologia Imperialista na Literatura Colonial Inglesa**: UFCG, 2008.

MATA, Inocência. **Estudos pós-coloniais Desconstruindo genealogias eurocêntricas Civitas.** Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014.

MEMMI, Albert (1977). "Retrato mítico do colonizado". In:. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp.77-84.

PASSETTI, Gabriel **Os Britânicos e seu Império:** debates e novos campos da historiografia do período vitoriano. (São Paulo) v.35, e77. (2015).

SAID, Edward. **Orientalismo:** O Oriente como invenção do Ocidente. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 1993.

EQUIDADE E SAÚDE: VOZES DA PERIFERIA

Fernando Conceição dos Santos Barbosa

1 INTRODUÇÃO

As comunidades de Paratibe e Santa Bárbara são locais inseridos à cidade de João Pessoa. Estes bairros localizados na região sul deste município compreendem caracterizações diferentes e podem ser notadas de acordo com as suas populações e com a recepção das modificações acontecendo na sociedade. Estas localidades apresentam caracterizações periféricas - seja em vista do território quilombola ou da comunidade urbana tradicional. Paratibe está localizada em direção leste estando próxima ao litoral, diferente de Santa Bárbara que está para o oeste, em que passa por um forte processo de urbanização. As particularidades destes locais podem ser vistas em relação à população e aos seus modos e formas de vida de seus membros humanos. Os quilombolas trazem a marca histórica de um processo escravista que duraram dois séculos de existência e os habitantes de Santa Bárbara são migrantes que vieram para o espaço urbano em busca de melhorias sociais. A região de Paratibe, um território quilombola existente em séculos – acredita-se em dois séculos, sendo resguardada a memória daqueles que ali viveram e construíram os primeiros pilares para que fosse um bairro nos dias atuais. A comunidade Santa Bárbara atrelada à ocupação massiva de pessoas que vieram para a capital procurando melhorias de vida e com a presença de mata nativa atraindo outros tipos de negócios, com a existência de três haras.

O território quilombola com o passar dos anos teria perdido muito de sua cultura original pelas transformações que acontecem na sociedade e diante das novas estruturas presentes no contexto social. Os casamentos não se realizam mais de forma unilinear entre primos sanguíneos. Esta ação comum entre os grupos tradicionais teria existido, mas se mantido ao menos dentro desta caracterização etnica estudada – Quilombo de Paratibe, havendo pessoas entre os trinta e cinquenta anos casados e que sejam primos. Apesar de este fato ter acontecido com as gerações posteriores, não há mais casamentos parentais entre os membros desta comunidade afrodescendente. Este fator fez com que houvesse uma renovação sobre as origens étnicas, havendo um processo de miscigenação entre brancos, negros e indígenas. A localização de Paratibe é limítrofe com os territórios indígenas tabajaras em Gramame, favorecendo a miscigenação entre negros e indígenas e gerando pessoas cafuzas. A miscigenação não pode ser vista como causa, mas serem elencados os fatores que levaram estas populações (negros e índios tabajaras) a ocuparem estes locais na cidade de João Pessoa. Não existe como objetivo fazer um estudo etnológico de Paratibe, mas apresentar as caracteristicas e caracterizações de sua população e a recepção das mudanças vigentes na esfera pública que lhes interesse.

A comunidade de Santa Bárbara tem uma caracterização diferente de Paratibe, que apresenta uma população com características de precariedade social. O local é formado por pessoas que trabalham e não tem outras ocupações que não sejam profissionais. Boa parte da renda básica desta população é para a sua manutenção e sobrevivência. São pessoas que vivem sobre uma falta de estruturação social defasante com as condições humanas, e a busca pelo estudo para uma profissionalização e a inserção no mercado de trabalho com melhores condições de vida acaba não acontecendo por existir a necessidade em trabalhar para colocar alimento sobre a mesa. A vida precária das pessoas é notada na chegada, que não há estrutura alguma para que vivam pessoas neste local,

incluindo-as demais situações relevantes à vida social com a presença de organismos sociais que atendam a esta população e lhes conceda formas de vida digna. Nas ruas não há calçamento e o sistema de energia elétrica e abastecimentos de água parecem ser bem precários, dificultando o acesso da população a estas condições sociais para o estabelecimento humano e sua manutenção no local.

A existência de problemas sociais é nítida em ambos os espaços que se realizaram as atividades de extensão e muitos destes problemas estão atrelados ao descaso das esferas públicas em relação aos contextos presentes nos centros urbanos – como capitais e cidades metropolitanas. O estudo não vai debater as questões referentes à territorialidade e aos seus direitos de propriedade, mas enfocar nas pessoas e nas suas caracterizações sociais e pessoais sobre estes espaços com as suas configurações humanas, mostrando a questão das ações de resistência diante das estruturas politicas e verem como estes sujeitos sociais vivem e dialogam para com os organismos sociais. A presença de organismos sociais nestes locais não é existente, situação notada tanto no território quilombola e na comunidade urbana tradicional. As atividades desenvolvidas com estas populações estão ligadas ao fato de sua inserção sobre estes organismos e o reconhecimento de seus direitos humanos e sociais ao viverem em locais perifericos da capital paraibana. Estes fatores mostram como estas pessoas vivem sem auxílio algum vindo das esferas governamentais e precisam enfrentar muitas horas andando ou no transporte coletivo para terem atendimento medico/escolar e social.

O projeto de extensão Equidade e Saúde em seus editais diferentes – Vozes do Quilombo (2018) e da Comunidade (2019), desenvolvido pelas professoras Simone Elizabeth Duarte Coutinho e Ana Maria Cavalcante Lopes na Universidade Federal da Paraíba estabelece condições para acontecer uma relação respaldante de cidadania junto às necessidades essenciais destas pessoas que tem os seus direitos feridos diante das condições como vivem e estão colocadas sobre esta sociedade. A presença nestes espaços apresenta como intento ofertar possibilidades para mudarem sua realidade social e compreenderem a sua humanidade diante das transformações que acontecem na sociedade e nas suas estruturas. Os objetivos do projeto estão em oferecer caminhos para ter um crescimento e desenvolvimento acerca de sua realidade e sendo capazes de dialogar com as vivências sociais sem perderem as suas características étnicas e sociais. Com a realização de visitas e dialogando com os membros destas, pretende-se construir um percurso de desenvolvimento de práticas de cidadania e direitos humanos.

Os extensionistas que realizaram estas atividades tinham as suas diferentes formações (Enfermagem, Nutrição, Ciências Sociais e Medicina) e compreensões diversas sobre os contextos apresentados. O desenvolvimento das atividades com a metodologia de observação participante – estudo etnográfico procura fazer uma descrição precisa sobre os contextos humanos e suas formações, como as suas interpretações em relação ao seu local social com o desenvolvimento dos direitos humanos. Os valores morais e éticos não podem deixar de estar presente diante da analise realizada e sabendo que o ensino escolar torna-se relevante para o desenvolvimento deste estudo. Os referenciais teóricos utilizados complementam a experiência realizada com autores e expondo questões referentes à formação humana, cidadania, direitos humanos, reconhecimento étnico com as suas diferentes interpretações de ótica humana. O artigo será construido com uma divisão em dois subtítulos. O primeiro desenvolve um estudo sobre o Quilombo Paratibe, mostrando como são as suas relações internas e externas diante dos traços históricos étnicos africanos com o papel escolar e formativo. O segundo esta sobre a comunidade urbana de Santa Barbara, mostrando como foi o processo de ocupação do local e uma descrição da realidade destas pessoas e a sua inserção no espaço escolar.

2 VOZES DO QUILOMBO

O texto apresenta como uma de suas argumentações, a compreensão de como vivem as pessoas desta comunidade quilombola em João Pessoa e quais são as suas relações para com a sociedade em seu entorno. O fato de sofrerem ações de preconceito, oriundas por viverem em um território de origem afrodescendente e manterem as suas raízes históricas e culturais como membros de um território com caracterizações afrodescendentes fazem-se importantes, e apontar como acontecem estas relações e como concretizam-se na sociedade com as suas novas configurações sociais e espaciais. A comunidade Paratibe sempre esteve à margem do reconhecimento e regularização fundiária em vista da manutenção do seu direito quilombola. Os estudos destes núcleos são recentes, como o reconhecimento em ser um território de origem afrodescendente. Segundo os estudos de Gonçalves - Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território, idealizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (2012)[253] mostra as famílias fundadoras da comunidade e um pouco da estória destes ex-quilombolas.

Os estudos desenvolvidos pelo INCRA são importantes para configurar as bases de criação do Quilombo Paratibe, formado por cinco árvores genealógicas representadas pelos sobrenomes: Albino, Ramos dos Santos, Miguel, Pedro da Silva e Máximo.

Estes ramos familiares são as estruturas que compreendem as bases fundamentais da ocupação quilombola e são por elas que é possível entender e compreender como aconteceu a ocupação territorial e como viveram ao longo dos anos neste território. Como extensionistas, as informações acerca de como vivem e desenvolvem os seus projetos humanos são relevantes e importantes para este estudo. Existem fatores de resistência que acontecem da parte da representante da Associação da Comunidade Negra de Paratibe que teve problemas com outros estudantes universitários tornando-se resistente à presença de pessoas que desejem fazer qualquer tipo de estudo no local. Por maiores que tenham sido as dificuldades com a comunidade continuamos tentando e não desistimos de sair deste local sem ter realizado um bom trabalho humano. As atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão tinham seus limites e por maiores que tenham sido as dificuldades, com o auxílio das professoras e com um estudo teórico sobre a realidade quilombola foi possível ter um olhar de alteridade sobre as considerações desta população e as suas inseguranças em vista do diferente, que os vê apenas como uma matéria de estudo.

Não podemos reconhecer como erro, a posição da coordenadora sobre a presença de estudantes no território, mas este fato tem duas interpretações que não podem ser negadas. A primeira está na compreensão deles sobre o que buscamos lá e a segunda no que de fato pretendemos é ser mais do que um estudo antropológico, mas ações de desenvolvimento humano. Estes estudos farão uma busca e descrição de como vive esta população, os auxiliando diante da resolução de problemas e sendo uma alternativa de ajuda diante das questões estruturais que impedem o desenvolvimento humano e serem reconhecidos além de suas características étnicas. Como uma comunidade tradicional não podemos esquecer que eles tem modos próprios de viver e trazendo estes para o contexto social deixar de pontuar isso, mostrando que tem ações de preservação dos modos humanos tradicionais com a sua cultura original. Neste território há as marcas e caracterizações de suas culturas originais que mantem-se dentro das condições

[253] Estudo realizado em 2010 e publicado em 2012.

presentes. A cultura negra está impressa pela relação que desenvolvem para com a terra e com a natureza.

Em todos os núcleos quilombolas existe a presença de muitas árvores frutíferas e animais - não existindo bois e vacas, mas a presença de cavalos e burros. Alguns membros da comunidade dedicam-se a construção de redes de pesca que são trançadas a mão – uma atividade realizada há muitos anos, tendo a sua manutenção e sendo repassada de geração em geração. O contato com a natureza e as suas relações para com ela são adjacentes e estão em todo o limite territorial do quilombo que tem em suas terras a presença de um rio. No presente momento, o rio está inabitável pela presença de piranhas (peixes), impedindo que as pessoas entrem nele. A natureza é o espaço na qual concretizam-se como pessoas, estando em constante contato com a terra e trabalhando sobre ela, desenvolvem as habilidades essenciais para viverem sobre e com o natural. A localização desta encontra-se em uma planície, mas o rio está sobre uma parte baixa do terreno. A presença de organismos sociais é inexistente, tanto a um nível de proximidade para com o território, como a presença deles no entorno geográfico da localização. Muito pouco foi construído para atender a esta população, havendo um descaso para com as pessoas que vivem e convivem na localização de Paratibe – um bairro que não tem apenas o território quilombola, mas é formado por outros empreendimentos imobiliários que atenderiam populações de baixa renda salarial.

Nas imediações do quilombo existe a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Antônia do Socorro Silva Machado, que segundo informações teria sido um membro quilombola. Antônia do Socorro teria iniciado um grupo escolar em sua residência, vindo a atender a todos os moradores daquele entorno e a comunidade quilombola, e com o desenvolvimento da cidade venho a ser uma unidade escolar municipal. Esta mulher torna-se um exemplo para os membros da comunidade, devido as suas realizações humanas. Este é um organismo, em que deveria haver uma manutenção dos seus direitos e ser uma extensão de suas residências à sociedade, mas não é assim que acontece. As crianças da comunidade tem contato com a sociedade externa, que acontece pelas vidas da unidade escolar e com a relação com outras pessoas que vivem pelo entorno ou externamente ao território. Costa (2016) demonstra com os seus estudos que as relações de preconceito são correntes dentro da escola. A presença de outros residentes no bairro faz com que sejam acentuadas as diferenças entre os moradores quilombolas e os demais moradores do bairro.

A questão do racismo acontece pela binariedade populacional que não deveria existir dentro de um espaço educacional, e partindo da compreensão que o terreno da escola tem o nome de uma membro quilombola e homenageia esta caberia aos demais aceitar ao menos o fato de eles terem sido os primeiros ocupantes do bairro. A existência do Quilombo Paratibe já deve chegar a dois séculos, mas existem pessoas que negam este direito a eles, dizendo que nunca houve uma comunidade neste local ou negando por interesses comerciais e fundiários. A presença de chácaras na região ajuda a concretizar estes ideais de negação, que fazem com que haja uma repressão social contra os quilombolas. A escola como um organismo social tem o seu papel vinculado a formar uma pessoa que dialogue para com a sua realidade, lhe ofertando condições para que viva e conviva de forma equânime para com a sociedade. A sociedade nos apresenta um novo formato que deve ser concretizado em ações que transmitam a inclusão e não excluam os discentes do seu contexto real.

A etnicidade não pode ser vista como um fator determinante sobre as demais relações, mas estas comunidades devem ser respeitadas dentro do seu contexto e serem integradas as formas existentes na esfera social comum. Paulo Freire com as suas

palavras, deixa-nos marcas sobre como devem ser as pessoas que estão diante da formação humana e tem o dever em propor uma nova forma de compreender a realidade, e nos diz "O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor" (p. 92, 2011). O papel desenvolvido pelo docente diante das ações implicadas sobre a escola está em formar e adequar este sujeito-cidadão as condições que a sociedade apresenta dentro do seu contexto social com a s suas problemáticas. A construção da cidadania é um ponto relevante para compreender as relações étnicas que são formalizadas pelo Estado em códigos legislativos. A etnicidade destes povos deve ser respeitada tomando as suas características particulares e vendo os seus modos de vida como caracterizações importantes para compreendermos as estruturas sociais presentes. O papel da unidade escolar é formalizar este enlace entre a realidade destes quilombolas para com a vivência em comunidade com as suas mais diferentes formas, propondo uma formação cidadã que os faça membros sociais capazes de dialogar com as suas diferentes caracterizações sociais, econômicas e históricas, sendo capaz de compreender as diferenças, mas manter a dialética com a sua estória.

O educador nos mostra com a expressão de sua frase este contexto, que não pode ser negado como um dever educacional – o compromisso ético. A figura magisterial tem um papel transformador diante das condições estabelecidas entre o espaço escolar e a realidade discente diante dos conhecimentos trazido por estes. O docente é um alicerce para que haja uma concretização em vista da realidade com os seus saberes próprios e com as condições para que dialogue com o conhecimento escolar. O ensino escolar atrelado às realizações concretizadas por estas crianças dentro das suas vivências humanas compreende a escola com todas as suas configurações e não podem deixar de ser vista como uma parte importante do processo de formação de sua cidadania. A escola não pode estar apenas embasada sobre a formação escolar, é uma condição humana que a escola forme cidadãos capazes de dialogar para com a sua realidade. O espaço escolar tem a necessidade e obrigação em ofertar um conjunto de caracterizações em condições para que estes possam entender a sua realidade pelos saberes educacionais e dialoguem para com os diferentes contextos humanos.

As óticas de vida e escola são paralelas e não podem ser desmembradas por serem complementares. As palavras de Freire tornam-se viáveis pelo contexto apresentado pela comunidade de Paratibe, que sofre os mais diferentes tipos de preconceitos relacionados às suas questões étnicas, não havendo um respeito humano condizente para com este humano que deveria ter as suas condições étnicas particulares mantidas e respeitadas pela sociedade. A sociedade necessita passar por uma transformação que esteja além dos campos escolares e alcance a todos os seus membros, fazendo com que as diferenças sejam extintas e haja um pensamento equânime. Diante desta situação, o geógrafo Ariovaldo de Oliveira (2010, p. 139) apresenta um percurso a ser concretizado pelos docentes como um fator de construção de uma nova forma de compreender o papel escolar e a realidade, os fazendo próximos: "Todos nós, professores, temos que fazer esta reflexão, individual e coletivamente, pois este é o patamar mínimo que colocará, para todos nós, a necessidade de profundas transformações na escola. É preciso que tomemos nas mãos a tarefa de construir o ensino de uma geografia viva, participante" (p.139). O geógrafo está enfatizando sobre como devem ser as ações docentes em prol de sua prática, mostrando que a questão territorial e a participação das pessoas são fatores importantes para a concretização de uma cidadania.

As ações de um corpo (docente) estão unidas a outro corpo (discente) que recebem estas informações partilhadas em suas diferentes caracterizações. A reflexão é o alicerce para o desenvolvimento de saberes e não saberes. O conhecimento formal e

informal tem esferas diferenças e neste contexto não podem deixar de ser consideradas minimizando as práticas e saberes próprios das comunidades tradicionais afrodescendentes sobre a realidade dada. As comunidades quilombolas - em especial Paratibe, tem uma história própria que não pode ser perdida e deve ser retratada em livros e materiais para que haja a preservação memorial de suas realizações humanas como uma das comunidades tradicionais com o seu povo que forma a nação brasileira. Estes conhecimentos não podem ser perdidos, e em busca destes objetivos não se deixou de acreditar que as atividades realizadas no Quilombo Paratibe pudessem ser um começo para compreenderem e entenderem o seu papel histórico dentro desta construção. Muito pode ser feito por estas comunidades, como os ajudar a compreenderem a sua etnicidade com a sua beleza característica e com as suas formas e modos próprios – representados em danças e comidas e com toda uma série de condições que estão sobre o seu reconhecimento cidadão e as condições apresentadas pela sociedade.

A realidade quilombola precisa ser vista com cuidado e ter um reconhecimento sobre estas formas e modos de viver que podem ser um alicerce para compreendermos melhor as suas tradições africanas e as adequações para com o Brasil. As suas vivências e convivências precisam ser vistas com importância e a busca pela manutenção e preservação de uma cultura que pode ser perdida por não termos realizado uma documentação caracterizadora sobre esta comunidade que está presente em uma cidade que tem tido um crescimento urbano expressivo. O espaço escolar é um passo para que aconteça a inserção destas pessoas sobre a sociedade e para que possam agir e reagir diante das mais diferentes situaçoes, tendo as suas formas e modos respeitados e serem reconhecidos por seus valores culturais que nos são caracteristicos. Paratibe é apenas uma comunidade remanescente e os seus valores precisam ser observados e reconhecidos para que não haja a perda de toda uma estória de povos tradicionais. Para entendermos o quilombo nos basta o espelho e ao termos este objeto nas mãos, reconhecermos os nossos traços, possamos ver os sinais negros que trazemos em nós, mas vemos os preconceitos refletidos sobre aqueles que resguardam o nosso valor histórico.

2.1 Vozes da Comunidade

A comunidade tradicional de condição urbana de Santa Bárbara é um local que tem passado por um forte processo de urbanização devido ao fato de estar próximo ao Shopping Mangabeira, mas mantém características naturais pela presença de lotes que apresentam serviços rurais. O distrito de Mangabeira como Santa Bárbara foram regiões construidas sobre a ocupação ilegal das terras que estavam sem uso e havia a presença de mata nativa, como ainda existe em partes de Santa Bárbara. As disparidades estruturais entre o natural e o urbano são características deste local e podem ser percebidas ao caminhar pela localidade. A avenida que nomeia a comunidade tem uma parte calçada e a outra ainda está em suas condições originais – em uma mistura de terras e pedras. Estas caracterizações mostram como a parte que está ligada ao acesso ao centro comercial foi calçada e a outra parte, em que vive uma parcela da população que urbanizou a localidade não tem o mesmo calçamento. Estes são um dos problemas estruturais que são notados logo ao entrar na avenida. Estas pessoas vivem em uma condição de extrema precariedade, por não terem os serviços básicos e essenciais próximos as suas residências, como a existência de unidades escolares em suas diferentes modalidades de ensino e atendimento à saúde, que seria um grande auxilio para toda a população.

De acordo com alguns moradores, a localidade vem sendo ocupada em torno de trinta anos por diferentes pessoas que migraram para a região buscando melhorias de vida. O local apresenta três haras que movimenta a avenida durante os finais de semana, tendo um fluxo massivo de pessoas durante estes dias da semana. As casas na comunidade foram sendo construídas de forma espaçada (soltas), não havendo um planejamento e estruturação na construção destas e da mesma forma houve a ocupação das áreas de mata nativa criando-se os haras. Por ser uma região de Mata Atlântica isso fez com que houvesse a atração para a criação deste tipo de negócio, favorecendo condições para que este animal esteja em seu ambiente natural. Os haras movimentam o local e a sua presença atrai um movimento incomum para a localidade, mas não é um fator para que haja melhorias sobre o local. A existência destes apenas ajuda a mostrar que as pessoas que habitam o local vivem na precariedade humana e não tem auxilio das esferas governamentais. Com a construção do centro comercial - "shopping" houve algumas promessas sobre a pavimentção da rua, mas não chegaram a concretizar de fato.

O local tinha uma associação de moradores, mas que teria durado pouco tempo devido à questão do espaço físico inexistente para a realização de reuniões. Os organismos sociais são ausentes, o que gera uma locomoção das pessoas que necessitam ser atendidas por estas instituições sociais - como a unidade básica de saúde. A unidade escolar neste local faz-se mais próxima, porém não existe uma creche para atender os infantes e uma unidade escolar que atenda o ensino Médio. A ausência destas instituições acaba por formalizar uma desmotivação e desinteresse destas pessoas em mudar a realidade social, na qual estão colocadas e vivem. As pessoas que vivem em meio a estas condições acabam entregando-se aos vícios que os levam para caminhos com pouco sinal de retorno e havendo maiores possibilidades para a morte. A juventude presente na comunidade acaba por fazer uso de entorpecentes e não frequentarem mais os espaços sociais para o seu desenvolvimento humano. A presença de escolas seria uma forma para que jovens e crianças tivessem ao menos um alicerce para sobreviverem neste local, mas não é o que foi visto. O ensino escolar é um percurso para que haja diante de uma realidade como esta um alicerce para uma mudança, que não esteja apenas em frequentar as aulas, mas abrir-se para novas possibilidades.

A escola aparece como um elemento importante dentro destes contextos de precariedade social. A condição social destas pessoas por não terem um mínimo de permissões para exercerem o seu papel cidadão, lhes faltando uma esfera essencial para que aconteça uma educação como percurso para a transformação social. Com o contexto educacional subjacente a estes critérios, existe a possibilidade em desenvolver atividades e ter um panorama de crescimento e desenvolvimento em vista das atividades desenvolvidas pelos extensionistas em prol de suas compreensões acerca das esferas de direitos e deveres que compreendem a cidadania humana. A Educação e a Cidadania são duas palavras de um grande impacto sobre a vida e compreensão das pessoas e são termos que nos perpassam sobre os demais e que permeiam a sociedade e as suas diferentes caracterizações. Como um estudo que prescinde sobre a interpretação de uma realidade humana – comunidade urbana e não podemos esquecer que são pessoas que vivem sobre este espaço e por mais que aconteçam modificações, estas não são capazes de acompanhá-las e entendê-las de forma uniforme como vemos e serem vítimas de um sistema social que não lhes apresenta condições para crescerem e se desenvolverem.

A instituição escola como um organismo social apresenta diferentes públicos, tendo o dever em manter a equidade diante das diferenças. A relação deste espaço para com os seus corpos – discente, docente e comunidade escolar formada pelos seus mais diferentes membros, como agentes sociais, progenitores de alunos com funcionários que

unidos formam este instituto para que haja um consenso na formação deste aluno como cidadão. A unidade escolar tem um papel essencial de fazer este discente julgar e conjugar as argumentações e situações presentes em sua vida, partindo dos seus princípios reais e os caracterizando de acordo com os seus saberes formais e informais. A consideração sobre estes saberes não deve estar limitada apenas sobre o conhecimento escolar, mas esta pessoa é um agente social e a sua vida passa pelas diversas estruturas que compõem a sociedade. Esta pessoa é uma parte entre estes dois corpos que necessita ser transformado pelas relações educacionais. A compreensão de comunidade escolar que apresenta em sua formação uma complexidade em relação para com a unidade escolar que tem um regimento, mas que diante do contexto humano deve mudar as suas caracterizações.

O corpo discente pode ser formado por públicos diferentes e não haver uma homogeneidade diante desta realidade. O termo homogeneidade fere a compreensão de uma educação transformadora quando se afirma que existe homogeneidade em locais, negando as particularidades e unindo em um mesmo contexto a diversidade humana que ao tornar-se homogênea, nega em principio o particularismo – o indivíduo como um sujeito de ideias e vontades, que logo está presente em um coletivo, formado por pessoas que pensam e agem de formas diferentes. A contextualização sobre indivíduo e coletivo deve ser feita notando sempre estes cuidados, e vendo que um indivíduo está para o coletivo, mas pode acontecer de o coletivo não estar para o indivíduo. A individualidade é a noção humana presente sobre estes dois corpos que unidos formam a escola em sua complexidade e não podem perder as suas características originais diante do exposto. A educação tem o seu enlace sobre o reconhecimento das pessoas como indivíduos que vivem de forma coletiva e estas compreensões são importantes sobre a ótica idealizada sobre o viés educacional.

O docente como um personagem dentro desta configuração tem os seus deveres e direitos dentro de um círculo limitado e este compreende outros corpos como a gestão administrativa em suas esferas e o corpo discente. A gestão administrativa apresenta como um de seus critérios terem uma relação saudável para com a comunidade escolar e os discentes são os receptores de todo este contexto complexo que completa a escola como uma instituição educacional. A compreensão humana é relevante diante destas condições, mostrando que estes corpos vivem unidos, mas tem uma relação de integração social. O educador Paulo Freire – um nome de referencia nacional e internacional para se debater a Educação Nacional nos teria deixado um legado com os seus escritos diante do contexto educacional apresentado em um dos seus estudos – Pedagogia da Autonomia (2011). As formações das pessoas estão ligadas aos muitos fatores humanos que alicerçam e são premissas para que haja um crescimento e desenvolvimento coerente e transformador para com a realidade social.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (p.26).

As palavras do educador tornam vivas as compreensões acerca dos passos necessários para que aconteça um projeto educacional transformador e não apenas do percurso buscado pela comunidade, e para que haja o desenvolvimento de sua população e tornem-se de fato cidadãos plenos em direitos e deveres, sendo capazes de dialogar para com o suas situações reais. A educação nos exige uma autenticidade, a capacidade de expressar este conhecimento e abrir-se para uma nova recepção de um ensino e aprendizagem que está se construindo com uma participação massiva da população, e

com a totalidade dos seus membros entre estes corpos: discente e docente, na qual estamos realizando um trabalho humano, premente de uma inserção social. As relações entre estes corpos estão em seus objetivos diante da realidade concretizada. O papel do professor não é apenas retransmitir o conhecimento como se fosse uma ação automática e a do aluno não está apenas em ser um receptor, mas as interfaces destas relações devem acontecer unidas, quando existe um complemento entre a ação docente e a recepção discente. O ato de educar tem uma beleza própria relacionada com a decência e a seriedade deste educador em realizar a sua prática docente.

Os professores não podem perder este elo presente nas relações entre o ensino e a aprendizagem diante do seu exercício profissional e a concretização do seu fazer docente. A percepção educacional e os fatores descritos por Freire não poderiam deixar de fazer parte deste estudo, devido a todas as caracterizações encontradas neste espaço. A escola tem sido o local proeminente de desenvolvimento das atividades de extensão por ser um espaço que recebe uma diversidade e por haver possibilidades em exercer um trabalho de transformação. A experiência extensionista tem como suas pretensões ser um percurso entre o profissional em formação e o contato com a comunidade externa à universidade. Os projetos extensionistas desenvolvem as suas práticas nestes locais buscando compreender as estruturas e significados de uma população que não tem acesso às condições mínimas de cidadania. As diferenças entre as situações de Paratibe e Santa Bárbara devem ser notadas, partindo do ponto em serem comunidades tradicionais e viverem marginalizadas em seus espaços não tendo um suporte do Estado para a manutenção humana de seus membros. O desenvolvimento destas atividades apresenta-se como uma rica experiência para os profissionais em formação e para uma renovação para aqueles que já viveram este processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação das comunidades tradicionais – território quilombola e comunidade tradicional urbana com os saberes escolares acontecem de forma intrínseca, mostrando que existem condições em concretizar uma formação transformadora que não esteja apenas nas palavras, mas que atinja de fato a um objetivo comum e possa se fazer concreta. As exposições de Freire e Oliveira tornam-se complementares diante da concretização de uma educação neste formato. Os códigos legislativos apresentam em seus textos esta complementariedade que existe nas relações entre as organizações sociais e as unidades escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN demonstra este contexto, apontando a liberdade deste exercício na sua prática em situações consideradas importantes sobre o viés de dois corpos educacionais e sociais que representam a: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Título I, Artigo III, inciso III). A Educação acontece por um longo caminho que perpassa sobre a escola e os demais espaços, mas se concretiza na vida. Os objetivos elencados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deve ser um alicerce para que também exista a concretização de um bom trabalho que esteja vinculado à manutenção de uma educação cidadã.

Este sujeito deve compreender que a sua liberdade está calcada sobre as ações preexistentes no espectro escolar. Os atos de aprender e ensinar estão presentes sobre uma liberdade humana que deve ser respeitada dentro de suas caracterizações. A pesquisa e a divulgação da cultura é um percurso para que este cidadão consiga compreender a sua estrutura e que existem outras formas diferentes de pensar, impressas em diversos modos sociais. Este estudo teve em suas bases a questão da etnicidade e

territorialidades destas populações, mostrando as disparidades e caracterizações sociais de cada uma. O pensamento é o alicerce para que haja a aprendizagem e sem esta ação não é possível haver uma educação transformadora. As expressões artísticas tomam importância diante das suas formas utilizadas e o saber que também apresenta diversas metodologias e caracterizações particulares, devem ser respeitadas - como o côco[254]. As ações educacionais presentes nas configuraçoes escolares estão sobre a formação humana. Os princípios norteadores estão em mostrar o desenvolvimento e interpretação da realidade social com as suas diferenças, mostrando a estas pessoas caminhos para uma melhor sociedade no futuro.

As diferenças sociais são caracterizadas por diversos fatores, entre os quais, as questões étnicas e territoriais, as estruturas de moradia e a presença/ausência de serviços essenciais que atendam a população. Cada um destes pontos apresenta as suas problemáticas e o reconhecimento etnico está em aceitar o diferente e não julgar pelas caracteristicas físicas criando o preconceito. As estruturas de moradia são deficiências presentes na sociedade brasileira e devem ser mediadas pelo governo, como a ausência de organismos sociais. A realidade das comunidades é dolorosa para estes educandos que não tem um ideal formalizado ainda, e mal sabe qual pode ser o seu futuro diante do local em que vivem. O estudo traz uma forte relação com os contextos educacionais e sociais presentes na realidade das comunidades com as suas disparidades. Os textos legislativos são um parâmetro para a formação humana deles os ajudando a compreender as questões de organização e importância dos saberes escolares para a vida. Os projetos de extensão universitária pretendem por meios de ações complementarem as atividades desenvolvidas por estes organismos sociais. O objetivo está em fazer com que entendam os seus contextos territoriais e etnicos, tendo uma compreensão cultural e social acerca da realidade dada.

A realidade destas comunidades é complementar pelas caracterizações encontradas em ambas situações. Por mais que o território quilombola tenha problemas de origem étnica vinculados desde o reconhecimento dos seus membros até o preconceito sofrido externamente, não acontece de forma diferente na comunidade urbana de Santa Bárbara. Esta comunidade apresenta problemas de origem estrutural como em Paratibe, que desde os seus primeiros residentes nunca houve um alicerce das esferas governamentais com uma aparelhagem social. Estes locais são tidos como regiões periféricas, muito pouco é feito por eles, existindo a necessidade em haver mais escritos e publicações que descrevam a realidade da população em João Pessoa pelo viés das diferenças sociais. Os textos utilizados para a construção deste artigo servem como um alicerce para a construção de uma educação transformadora e libertadora sobre as realidades humanas. O estudo serve de complemento para tantos outros estudos que devem acontecer diante das realidades de João Pessoa sobre as comunidades tradicionais e as suas particularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010, 60 p

[254] Por residirem em locais diferentes (casais jovens) inexiste a possibilidade de aprenderem a dança.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**, tradução Carlos Nelson Cavaquinho, apresentação Celso Lafer. nova ed. 7 reimpr. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004, 97p.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia**: O Professor. Ijuí, Editora Unijuí, 2013, 168 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** 18 ed. Campinas, SP, Papirus, 2013, 192 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas, SP, Papirus, 2012, 208 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014, 254 p.

CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 3 ed. 3 reimpr. São Paulo, Contexto, 2014, 167 p. (Novas abordagens: GEOUSP, v. 5).

COSTA, Iany Elisabeth da. **A ressignificação da identidade quilombola na comunidade de Paratibe, João Pessoa-PB**: uma análise a partir dos processos de resistência. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2016 (material em PDF).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa, coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8 ed. Curitiba, Positivo, 2010, 960 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25a ed. São Paulo, Graal Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011a, 189 p.

_____. **Educação e Mudança**, prefácio Moacir Gadotti, tradução Lilian Lopes Martin**,** 34 ed. revisada e atualizada. São Paulo, Paz e Terra, 2011b, 111 p.

_____. **Extensão e comunicação?** tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 15a ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011c, 143 p.

_____. **Política e educação**, organização Ana Maria Araújo Freire. 1 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2014, 142 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia:** ciência do homem: filosofia da cultura**.** 2a ed. São Paulo, Contexto, 2012.

GONÇALVES, Maria Rodizia Pereira. **Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território Quilombola de Paratibe**. Serviço de Regularização dos Territórios Quilombolas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Superintendência Regional 18 Paraíba: João Pessoa, Nov.2012 (material em PDF).

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8 ed. São Paulo, Ática, 2006, 327 p. (Educação).

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. tradução de Maria Cecilia França. 5a ed. São Paulo, Papirus, 2006.

_____. **Geografia do subdesenvolvimento**. 1a ed. São Paulo, Bertrand Brasil, 1990.

_____. **Os países subdesenvolvidos**. 1a ed. São Paulo, Bertrand Brasil, 1990.

OLIVEIRA, Ariovaldo de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?**. 10a ed. São Paulo, Contexto, 2012. (Repensando o Ensino)

MARTINELLI, Marcelo. O Ensino da Cartografia Temática. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 3 ed. 3 reimpr. São Paulo, Contexto, 2014, 51-65 pp. (Novas abordagens: GEOUSP, v. 5).

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: Pequena História Crítica. 21 ed. São Paulo, Anablume, 2007, 152 p.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e Práxis:** a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo, Contexto, 2012.

_____. **O que é Geografia**. 2a ed. São Paulo, Contexto. 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. 1 ed. São Paulo, Xamã, 2001, 144 p.

PINHEIRO, Antonio Carlos (Org.). **O Ensino de Geografia no Brasil**: Catálogo de Dissertações e Teses (1967-2003). Goiânia, Editora Vieira, 2005, 285 p.

QUAINE, Massimo. **Marxismo e Geografia**. 3a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7 ed., 1 reimpr. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2012a, 169 p. (Coleção Milton Santos, 8).

_____. **Pensando o Espaço do Homem**. 5 ed., 3 reimpr. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2012b, 96 p. (Coleção Milton Santos, 5).

_____. **O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo**. tradução Sandra Lencioni. 5a ed. São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 2009.

SÃO PAULO, Prefeitura de. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA: lei n**.** 8069, de 13 de julho de 1990. São Paulo, Secretaria Municipal de Participação e Parceria, 2009.

PEDAGOGIA DECOLONIAL E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITO

Gracianni Guimarães N. Oliveira Costa
Paula Regina Gomes

1 INTRODUÇÃO

A reflexão em torno da colonialidade do conhecimento e os direitos humanos traz à tona a imprescíndivel reflexão do papel da educação decolonial. A colonialidade impõe uma forma de ser e de viver no mundo, produzindo conhecimentos baseados na hierarquização dos saberes, dos povos e das vidas. A educação decolonial se propõe a recontar e ressignificar essa história de opressão e de apropriação dos seres, dos saberes e das vidas. Coadunado com este pensamento, o texto buscará produzir, a partir da teoria crítica dos direitos humanos, um percurso teórico-conceitual afim de, promover uma reflexão sobre o papel da educação decolonial e a sua relação com interculturalidade e os direitos humanos.

Segundo Quijano (2005), temos a colonialidade do poder, do saber e do ser como processo de dominação do outro. Neste sentido, o colonizador destroi o imaginário do outro, invizibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Para o mesmo autor, o saber colonial representa uma forma de repressão de outras fomas de produção e de conhecimento não-europeus. É uma forma de negação do legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, classificando-os, pejorativamente, como primitivos e irracionais, reverberando a noção de raça em linha evolutiva eurotemporal.

A colonialiade representa um paradigma de negação do outros, de subtração e apropriação do diferente colonizado, o africano e o indígena, consolidada na modernidade colonial. A colonialidade promove violências das mais diversas, inclusive a negação de conhecimentos, negando, em algumas situações, o carater humano de determinados povos. A história contada silencia a história de outros que sofreram opressões e subtrações, negando identidades, culturas e povos ao longo dos tempos. Essa história de negação é reforçada, sistematicamente, pelos diferentes processos educativos centrados pela dominação eurocêntrica do conhecimento. Para Mignolo,

> O discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a historia silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeições de outras formas de racionalidades e histórias (MIGNOLO, apud QUIJANO, 2005, p.20).

Recontar essa história é um grande desafio para a educação decolonial. Trata-se de um resgate diante das opressões e subtrações consolidadas historicamente, bem como da ressignificação social de identidades por meio da promoção e garantia de direitos humanos consolidadas pelas lutas por direitos.

2 O MITO DA MODERNIDADE E A QUESTIONÁVEL UNIVERSALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

Quando pensamos simploriamente na modernidade, logo, pensamos nas benesses do nosso dia a dia atribuídas a ela. Para uma grande parte da população, o paradigma da modernidade gira em torno desse mito da evolução, descobertas científicas e variedades tecnológicas, entre outras coisas, as quais, nós humanos, já incorporamos como parte de nossa existência. O que ninguém nos conta, principalmente nos espaços comuns, sendo um desses espaços a escola, é que esse mito da modernidade esconde muitas versões, e que por trás dele há muito sangue, suor e lágrimas daqueles que foram devastados e subalternizados em prol da modernidade desenvolvimentista do ocidente.

Para Walsh, Oliveira e Candau:

> [...] a modernidade foi uma invenção europeia, das classes dominantes, após o contato com a América. Ela não se deu por uma emancipação interna, nem por um esforço autóctone da razão, que houvesse provocado um desenvolvimento da Europa e do seu povo, ela foi inventada a partir de uma violência colonial (WALSH, OLIVEIRA; CANDAU 2018, p. 3-4)

A modernidade foi assim construída sobre a base do colonialismo, permeada por toda a violência que esse fenomêno subtemeu aos povos colonizados. Podemos, assim, afirmar que a modernidade foi algo ruim? Deixamos a cargo do leitor essa conclusão, mas que fique claro, que nem tudo que sabemos sobre a modernidade e como ela foi construída é uma verdade, e que segundo estudiosos da modernidade, a mesma não passa de um mito, que precisa ser trabalhado no sentido de mostrar suas outras faces, as faces dos que foram por ela invizibilizados.

De acordo com Quijano (2005), seja qual for a mentira contida no termo "modernidade", ela acabou envolvendo toda a população mundial nos últimos 500 anos, e todos os mundos, ou ex-mundos, juntos com seus padrões de poder dos antigos até os atuais, se constituindo junto com a história de cada um deles e incorporando-se ao novo e comum padrão de poder mundial. Para o autor supracitado, se quisermos preservar o nome modernidade, devemos tratar de toda forma, de uma outra modernidade, que deixe de ser um fenômeno puramente europeu e que abarque o que aconteceu em todas as outras culturas, fugindo deste padrão mundial eurocêntrico de modernidade, empregando um novo sentido, reescrevendo a história.

O mesmo autor já citado (2005) prossegue ressaltando a importância de se romper com esse padrão eurocêntrico de se pensar a modernidade, como sendo a Europa a única produtora e assim protagonista (responsável) pela modernização das populações não-europeias. Se admitirmos que a modernidade está atrelada somente à racionalidade, à tecnologia, entre outros, excluindo a experiência histórica do conceito, estaríamos reforçando o mito da modernidade proposto pelo etnocentrismo e compartilhando da mesma perspectiva desse. O autor propõe pensarmos a modernidade como um conjunto de relações sociais, materiais e intersubjetivas que compõe o sistema-mundo, um processo histórico, tendo como objetivo central a busca pela libertação humana.

Para Sousa (2006, p. 464) "o império da modernidade ocidental foi criado às custas do epistemícidio massivo, por meio da colonialidade". Oliveira e Candau (2010, p.17) partilham da mesma opinião quando reforçam que "a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada". Através da modernidade/colonialidade, a Europa foi capaz

de se apropriar das epistemologias do ocidente e monopolizar a produção de conhecimentos por um período.

Os autores que tratam da colonialidade/modernidade acreditam que apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao fim na maioria dos lugares colonizados, a colonidade ainda sobrevive. Oliveira e Candau (2010) salientam que apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo "modernidade/colonialidade" as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes.

Walsh,Oliveira e Candau trazem a colonialidade como:

> uma forma de classificar e reclassificar a população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produçao de conhecimento (WALSH, OLIVEIRA; CANDAU, 2018 p.4).

Tendo como referência que a colonialidade parte dessa matriz de poder, e que continua acontecendo mesmo com a ausência do colonialismo clássico, é importante que passemos a pensar como reconstruímos essas relações de poder, como nos decolonizarmos. A educação, numa perspectiva decolonial, costuma ser uma alternativa que busca a emancipação dos seus sujeitos, fazendo-os reconhecer as desigualdades e buscar formas de equidade e justiça social. Isso quando temos uma educação libertadora, que foge dos padrões homogeinizadores e tradicionais de muitas das nossas escolas. Walsh, Oliveira e Candau (2008, p.130), ainda sugeram que "[...] toda estrutura de poder é sempre, parcial ou totalmente, a imposição de alguns, frequentemente certo grupo sobre os demais". O que confirma nosso posicionamento acima, sobre a necessidade da reconstrução das relações de poder, principalmente na busca pela horizontalização das mesmas, entendemos que a escola pode ser um espaço de manutenção/reprodução dessa estrutura simbólica colonial ou um espaço de ressignificação/superação na perspectiva decolonial.

Reconhecendo o mito da modernidade, entramos no mito da universalidade dos direitos humanos. Com isso, assim como o mito da modernidade segue um padrão eurocêntrico de verdade, a universalidade dos direitos humanos também o segue. Quem são os humanos detentores de direitos? Quem deve garantir esses direitos? Como fazer valer a Declaração Universal dos Direitos Humanos? Os Direitos Humanos devem se encerrar numa declaração e /ou em normativos? As reflexões coadunam com a concretude dos direitos humanos e com a importância da educação transformadora e emancipadora que busca a equidade dos saberes e dos modos de vida em constante diálogo com a alteridade.

Muitas indagações para poucas respostas, afinal temos muitos normativos e pouca aplicação que garantam o mínimo de dignidade humana a uma boa parte, ou uma maioria, da população humana. Isso porque não vamos considerar nesse trabalho o que temos feito com o nosso ambiente, nossos recursos naturais, nossa flora, nossa fauna, que apesar de não ter o caráter humano, é parte estritamente necessária e incondicional para que a vida exista. Sem levar em consideração a natureza viva de cada um dos recursos naturais citados acima, que já são reconhecidos como sujeitos de direitos em alguns países.

Sobre a universalidade dos direitos humanos, os autores Escrivão Filho e Souza Júnior (2016, p. 22-23) nos destacam que "[...] embora se autodeclarem universais, foram

elaborados sem a participação de sequer a metade das nações, individuos e comunidades do globo". O que confirma que, assim como mito da modernidade, essa noção de universalidade não levou em consideração todos os povos e nações, tornando ainda mais clara a obrigação histórica que temos com os povos originários e colonizados, com os povos considerados "não humanos", e assim não portadores de direitos. Ainda, segundo os autores Escrivão Filho e Souza Júnior:

> [...] a noção de universalidade vem imbutida de uma noção ideológica de superioridade, e um processo histórico de imposição cultural, política e econômica, imposição realizada e justificada [...] através de dois eixos de argumentação: por um lado, uma noção de que toda aquela gama de periocidade constituí a melhor forma (histórica) que a vida humana já alcançou, [...] de outro lado, esta imposição [...] assume ares de doação, caridade, tendo em vista que o processo de universalização da cultura superior vem salvar, modernizar e qualificar a vida na sociedade ou comunidade receptora [...] trata-se, portanto, de uma imposição que se justifica, porque visa realizar o bem (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JÚNIOR, 2016, p.33).

Tendo em vista essas justificativas, tidas como válidas, que levam a crer que é necessário o caráter universal dos direitos humanos, tal como foi desenvolvido, porém é ainda mais necessário o reforço da individualidade de cada povo e de cada cultura, com suas necessidades, devendo ser universais os acessos, porém sem desconsiderar as especificidades e diferenças de cada povo e de cada cultura que contribuiu para a universalização/constituição /lutas pelos direitos humanos. Para Herrera Flores:

> [...] a universalidade dos direitos socialmente pode ser definida em função da seguinte variável: o fortalecimento de indíviduos, grupos e organizações na hora de construir um marco de ação que permita a todos e a todas criar as condições que garantam de um modo igualitário o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida (HERRERA FLORES, 2009, p.19).

Os direitos humanos, para além do caráter universal, precisa ser visto como um eterno processo de luta por dignidade. Deve ser vivido e sentido a cada dia, principalmente a partir do processo emancipatório dos povos para que, por si só, sejam capazes de se reconhecerem como sujeitos de direitos, capazes de lutarem e de conquistarem suas liberdades e garantirem melhores condições de vida. Aqui, temos o importante papel da educação em direitos humanos enquanto caminho de reconhecimento da concretude das violências e violações de direitos, bem como da sua superação, sedimentando a luta constante dos sujeitos de direitos.

2.1 Decolonizar-se: a teoria crítica dos direitos humanos e a necessidade da formação de sujeiros de direitos

O que podemos entender por decolonizar-se, nos dias atuais? Sendo que o nosso país não é mais colônia de nenhum outro e encontra-se "independente" desde 1822.

Colocamos entre aspas a palavra independente, pois sabemos que diferentemente da bela história contada da nossa independência, nos livros escolares e nas nossas escolas de ensino fundamental, ainda vivemos sombriamente a margem de muitos países no mundo, tanto na economia, quanto na produção acadêmica, na valorização da nossa

natureza, entre tantas outras coisas que apenas recebemos passivamente, como se ainda colônia fôssemos.

Decolonizar-se seria, então, partir do princípio da ruptura dos ideiais eurocêntricos – e aqui incluímos os ideiais não-originários – além dos de origem europeia, os trazidos atualmente pelos norte-americanos, aproveitar os nossos saberes originários, reconhecer e respeitar esses ideiais e nossos povos, não sobrepondo esses saberes sobre os nossos, mas buscando trabalhar os mesmos de forma intercultural, como propõe Boaventura, na tentativa de valorizar os conhecimentos construídos ao longo da nossa historicidade. Para Quijano:

> Decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e politicas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe, também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (QUIJANO, 2005 p. 24).

Outro trecho bastante importante da obra de Quijano (2005) o qual, apesar de extenso será transcrito abaixo, pois, achamos fundamental para detalhar o quanto homogeinizador e violento foi todo esse processo de colonização e o quanto é urgente decolonizarmos, buscarmos ao máximo reconstruímos nosso passado, nossa ancestralidade, para compreendermos onde estamos e como podemos avançar de forma mais digna, praticando a justiça social para todos.

> A história é, contudo, muito distinta. Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua relocalização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 127.)

Assim como é preciso que ocorra esse processo de decolonização, é preciso que entendamos o outro lado da universalidade dos direitos humanos, que é a sua perspectiva crítica. Essa perspectiva vem representada por diversos autores nos últimos anos, e no Brasil possui ampla divulgação, principalmente por meio de uma corrente crítica do direito intitulada como "O direito achado na rua", que esse ano completa 30 anos de existência e luta, onde possui a rua como uma metáfora sobre um espaço onde se constrói mais demandas por leis, onde os cidadãos são formados e se constituem enquanto sujeitos de direitos. Essa corrente começou com o jurista Roberto Lyra Filho, e hoje tem como maiores propulsores os juristas e professores José Geraldo de Sousa Junior e Antônio Escrivão Filho, ambos já citados anteriormente nesse trabalho. Para esses dois últimos autores, os direitos humanos devem ser vistos como um projeto de sociedade.

Para Herrera Flores (2009), o que existe hoje é uma nova cultura dos direitos humanos, e não apenas uma concepção estanque. Este autor acredita que essas novas concepções vêm sendo construídas a partir de diferentes referenciais, incluindo aí, a teoria crítica do direito que para ele deve se sustentar em dois pilares: "o reforço das garantias formais reconhecidas juridicamente, mas, igualmente, o empoderamento dos grupos mais desfavorecidos ao lutar por novas formas mais igualitárias e generalizadoras, de acesso aos bens protegidos pelo direito" (Idem, 2009, p. 59).

Trabalhar com a teoria crítica dos direitos humanos na formação do sujeito de direitos é um desafio imenso dentro das perspectivas atualmente mais difundidas do direito, no qual muitas vezes a lei é aplicada fora da análise critíca dos casos concretos e de forma dissociada do caráter maior de garantir aos cidadãos um julgamento justo, imparcial e coerente com a realidade. A base primeira do direito e que precisa aparecer, inclusive, nas nossas escolas de forma mais expressiva para nossos estudantes é de que a justiça é feita por todos, que nós humanos somos os corresponsáveis pela nossa sociedade e a realidade que temos posta nesse momento. Que não é algo que vem de cima, hierárquico e imposto, mas que precisa ser construída e feita por todos para que possa haver sentido, e assim se estabeleça a formação de sujeitos de direitos.

Formar sujeitos de direitos, na perspectiva crítica da teoria do direito, significa formar cidadãos no sentido mais amplo da palavra, seres participativos e críticos, capazes de lerem seu processo histórico e de construírem seu projeto de futuro. O sujeito de direitos encontra-se emancipado e é capaz de, por si só, fazer escolhas, seguir caminhos e buscar alternativas para construção de um mundo melhor para si e para os outros. Este tem a consciência que a verdadeira justiça social só se alcança quando ela é acessível e garantida para todos e para todas.

2.2 Pedagogia decolonial: o que aprendemos na escola versus o que aprendemos dia a dia

Pensar a decolonidade como uma forma de ruptura com paradigmas dominates impostos por intermédios da colonização e da colonialidade que se perpetuam pelas gerações, pensar uma pedagogia decolonial é, também, romper com as velhas formas de educar, é sair do espaço comum e buscar conhecer o ponto de origem de cada educando, fazendo-se valer dessa origem para dar sentido ao que está acontecendo no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos ter na pedagogia de Freire um grande expoente da pedagogia decolonial. E a prova disso é a forma que ele e a sua obra vêm sendo tratados ultimamente por determinados setores da sociedade que desejam manter o povo subalternizado.

Walsh, Oliveira e Candau apresentam a pedagogia decolonial como uma perspectiva:

> [...] pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de viabilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que tem como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistémica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (2018, p.55).

Para Quijano (2005), essa pedagogia é construída e tem uma visão que se projeta muito além dos processos de ensino e transmissão do saber. A pedagogia decolonial concebe a pedagogia como política, uma politica cultural. E aqui encotramos novamente a pedagogia de Paulo Freire, o qual nos diz que educar é também um ato político.

Partindo das propostas pedagógicas de forma ampla, a exemplo das políticas públicas, normativos, bases curriculares, dentre outros, que até então apresentam muitos aspectos dessa pedagogia libertadora e decolonial proposta por Freire, bem como pelos autores supracitados e, chegando nas escolas onde o ato da educação formal acontece de fato, percebemos o quão distante tem sido o discurso e os normativos da prática pedagógica. Muitas são as contradições do sistema educacional formal brasileiro. Talvez pela imensidão continental do do país ou pela quantidade expressiva de pessoas em idade escolar, não é possível definir. O que é notório é que, apesar dos avanços dos últimos anos dos governos progressistas, ainda estamos longe de ofertarmos uma educação emancipadora para população. E, diante do cenário que se apresenta, com o enfraquecimento das instituições, do incentivo à pesquisa, das universidades, dentre tantas outras aberrações que só corraboram para nosso estado de subalternização frente a outros países do mundo e nos colocam cada vez mais distante dessa tão sonhada educação decolonial e emancipadora que buscamos.

Para Guajajara (2019. p. 173): "a escola precisa fazer sentido em relação ao que já somos no mundo, sem nos desconstituir colonizando as nossas mentes". Pensamos aqui escola como toda e qualquer prática pedagógica que deve fazer sentido para o educando, partindo do seu ponto de origem e buscando afetá-lo de modo sempre a emancipá-lo e torná-lo capaz de se tornar um sujeito de direitos e deveres perante à sociedade, um cocriador da sua história e do meio que o cerca.

A autora anteriormente citada segue questionando o projeto de (re) colonização que acontece por intermédio da educação quando provoca-se o esquecimento das matrizes ancestrais e se conta uma história do Brasil aos modos do bel prazer de outros países, de forma que não desenvolvemos sequer a alteridade pelo nosso povo. Situação que fica bastante clara com o episódio do incêndio na Catedral de Notre Dame, na França e a comoção gerada pelos brasileiros em redes sociais, e a apatia frente ao incêndio no Museu Nacional, e mais recente ainda a "falsa" soberania nacional em defesa da amazônia em desconsideração aos povos originários (indíos) cuidadores e donos originários de todos os espaços do Brasil. De acordo com Guajajara,

> Enquanto a sociedade brasileira não reaprender a contar a história do Brasil com a contribuição de nossos saberes e mentes, continuaremos colonizados e aprisionados. É justamente na escola o espaço das construções simbólicas sobre as alteridades, que essa transformação precisa acontecer (GUAJAJARA, 2019, p.172).

A decolonialidade no campo da educação deve partir do princípio de reconstruir a memória, principalmente por intermédio da verdade, valorizando os nossos saberes, buscando trabalhar de forma intercultural. Para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.6),

> o sentido da pedagogia decolonial se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, porpondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade.

Outro conceito que os autores Walsh, Oliveira e Candau (2018) trabalham é o do racismo epistêmico, que consiste na operação teorica que privilegia a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade..

O que uma pedagogia decolonial propõe é a necessidade de romper com esse paradigma, é a reinterpretação da história e a construção coletiva de novos conhecimentos que promovam relações interculturais, o desenvolvimento da criticidade e de uma educação emancipadora.

2.3 Emancipação e interculturalidade no caminho da educação decolonial

O último tema proposto neste artigo representa uma síntese dos demais temas expostos anteriormente, ou os objetivos que desejamos alcançar por intermédio da decolonialidade e de uma prática pedagógica decolonial, da promoção e do favorecimento da teoria critíca dos direitos humanos e da formação dos sujeitos de direitos.

Podemos tentar definir emancipação, dizemos tentar, uma vez que emancipar, de acordo com os dicionários de língua portuguesa significa libertar-se, tornar-se independente. Acrescentariámos a essa definição a capacidade do ser humano de ser livre, pensando e agindo de forma crítica e reflexiva, tendo consciência dos seus atos perante a si mesmo e perante à sua responsabilidade com a sociedade. Ser livre implica muitas responsabilidades, como já diria o compositor Renato Russo "disciplina é liberdade". Para a definição de interculturalidade, utilizaremos Quijano:

> O conceito de interculturalidade é central na (re) construção do pensamento outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político (...) sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou trasnformadas, conformando-se de outra maneira (QUIJANO, 2005, p.25).

Seríamos um pouco ingênuos em acreditar que as relações de poder poderiam desaparecer de forma tão rápida e simples, mas não podemos deixar de acreditar que elas podem ser transformadas e percebidas de uma forma mais horizontal que dê a todos os envolvidos a oportunidade de conhecerem e trabalharem com sua cultura. Para Guajajara:

> Justamente para não repetir os erros do passado, a interculturalidade não pode ser pensada e praticada numa via de mão única. há os que bebem e se alimentam dos conhecimentos das aldeias. E também deve haver espaço para que nossos corpos transitem e experenciem vivências para além do chão da aldeia. Pois quando nos abrimos para a experiência intercultura, somos capazes de aprender com as diferentes dinâmicas

> culturais e de expandir as fronteiras de nossos próprios universos. Considerar a possibilidade de uma educação diferenciada, nutrida nos conhecimentos tradicionais, é o ponto de partida para a prática da descolonização do pensamento (GUAJAJARA, 2019, p.172).

A colonização do mundo moldou formas de sentir, de pensar e de viver deixando o desafio da superação pretendido pela educação decolonial. Conforme Quijano (2005, 139), "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos." O que autor supracitado chama do que não somos é o que não deveríamos ser e do que precisamos nos libertar para caminharmos no rumo da emancipação garantidora do respeito às diferentes formas de ser, de pensar e de viver.

O processo de emancipação intercultural pretendido pela educação decolonial traz, em seu bojo, o desafio da superação da nossa identidade colonizada. É o reconhecimento das opressões vividas, promotoras da subtração de direitos mantidas pela educação tradicional.

A educação decolonial traz o desafio da ressignificação social das identidades subtraídas e apropriadas pelo modo de vida eurocêntrico. É um resgate do passado construindo um novo futuro mais inclusivo, garantidor de direitos e justo, moldado pelas lutas, pelos direitos humanos e balizados pelo princípio da dignidade humana.

O que somos e o que buscamos ser na perspectiva decolonial, se dá por um processo de luta visando suplantar todo passado de opressão que se faz presente.

Segundo Boaventura:

> A luta pelos direitos humanos e, em geral pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma pratica que resulta de uma entrega moral afetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência da ação (BOAVENTURA 2006, p.447).

A educação decolonial representa um exercício de superação que requer associar a dimensão intelectual com a ação transformadora e emancipatória. Trata-se de uma educação que requer o alcance tranformador por meio do potencial educativo do fazer diferente no mundo, por promover novas sociabilidades mais inclusivas e garantidora dos direitos humanos. Conforme Walsh, Oliveira e Candau, temos que reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, política de redistituição e de reconhecimento. A educação decolonial traz o desafio de uma sociedade mais justiça e garantidora dos direitos humanos por meio da ação e do pensamento que reconheça e considera o outro. Segundo Quijano, tempos que:

> A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimentos entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estrategia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos "outros". Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os

> nexos com a herança colonial e as diferença étnicas que o poder moderno/colonial produziu (QUIJANO, 2005, p. 23).

O alcance da educação decolonial requer colocar à tona a geopolítica do conhecimento, revisando o paradigma eurocêntrico e suas verdades universais que invisibilizou e invisibiliza sujeitos oprimidos e subtraídos em direitos. O desafio de uma educação emancipadora consiste, ao menos, em revisar as bases intelectuais do pensamento considerando a diversidade de epistêmes; em reinventar práticas inclusivas consistindo em lutas por direitos e; em promover uma política humana orientada pelo respeito à dignidade humana no reconhecimento dos diferentes. Quando falamos em educação decolonial falamos em luta pelos direitos humanos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando começamos esse artigo falando sobre a modernidade, ou melhor, sobre o mito da modernidade e a questionável universalidade dos direitos humanos, não tínhamos o intuito de apenas negar ou questionar o fato da modernidade existir, ou não, de os direitos humanos serem universais, ou não. Para além disso, tínhamos o intuito de chamar a atenção para as individualidades dentro desse processo, para as histórias que não nos foram contadas, e para aqueles milhares, por que senão milhões de seres humanos que vivem ainda à margem de qualquer processo civilizatório, e aqui nos referimos ao acesso aos meios básicos de sobrevivência.

Abordamos, em seguida, as contribuições que têm ajudado a dismistificar as questões acima, que chegaram ao nosso conhecimento principalmente por intermédio da teoria crítica dos direitos humanos e da perspectiva decolonial, e fizemos propostas de nos decolonizarmos para juntos formarmos sujeitos de direitos. Para essa formação, enxergamos na pedagogia decolonial e na interculturalidade estratégias de horizontalizar o saber, trabalhando a memória e a verdade, valorizando os povos originários, e promovendo lado a lado as culturas dos povos, deixando apenas de receber e reproduzir o que chega de culturas hegêmonicas, promovendo o conhecimento e justiça social.

REFERÊNCIAS

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA-JÚNIOR, José Geraldo de. Conceitos e categorias para uma compreensão dos direitos humanos. In: ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA-JÚNIOR, José Geraldo de. **Para um debate téorico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos**. Belo Horizonte. Editora D' Plácido. 2016. P 13-49.

GUAJAJARA, Sônia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de infermidade. Termo in: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. Ed.– São Paulo: Boitempo, 2019. Pág. 171-173.

HERRERA, Flores Joaquin. **A (re) invenção dos Direitos Humanos.** Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Grasiano, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis. Ed. Boiteux, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernando da e CANDAU , Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intertercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo

Horizonte, v.26,n.01, p15-40, abril-2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.
SOUSA, Boaventura de S. Para uma concepção intercultural dos Direitos Humanos. In: SOUSA, Boaventura de S. **A grámatica do tempo**: para uma nova cultura política. S. Paulo. Cortez, 2006. Pág. 433-470.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., e CANDAU, V.M. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial**: Para pensar uma Educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas. Arizona State University. V.26, n.83, julho -2018.

A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA ÍNDIA

Ana Thais Barreto Apoliano
Mônica de Lourdes Neves Santana

1 INTRODUÇÃO

Este texto inicia-se relatando conceitos importantes que se fazem necessários para a compreensão de Direitos Humanos desde a Antiguidade na Índia. Autores como Kulke e Rothermund (1998) e Gokhale (1990) nos ajudam a entender a colonização e exploração britânica e revelam a dominação do universo imperialista inglês, deixando o nativo indiano a condição de ser inferior. Busca-se mostrar a desigualdade da sociedade na Índia, principalmete representada no sistema de castas, com suporte de autores como Brian K. Smith (1994), Sekhon (2000) e Hutton (1963). Ademais, mostra-se como o estabelecimento de uma Constituição influênciou os indianos, desde movimentos contra as diferenças sociais até questões recentes, como a ataques contra à mulher e a questão da Caxemira. Metodologicamente, a escolha da bibliografia foi feita a partir da importância e domínio dos autores no campo. Justifica-se a pesquisa pela necessidade de entender como os acontecimentos históricos de uma colonização (a inglesa) continuam impactando acontecimentos recentes na região da Índia, tendo contribuído significamente com a violação dos direitos humanos que ocorre nesse país. Tem-se por objetivo, questionar a relação conflituosa entre Índia e Inglaterra e entender as marcas sociais que foram deixadas a partir do universo imperialista inglês.

Nossa metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa uma vez que investigamos situações reais de enunciação e que nos permitiu conhecer a realidade local. Primeiramente fez-se uma "varredura", uma leitura seletiva e minuciosa de artigos, constituições e livros referentes ao tema a ser abordado para dar apoio ao nosso corpus de estudo. Em seguida foi feito uma leitura crítico-analítica dos postulados a serem colocados em prática, estudados e analisados seguido de um levantamento comparativo das particularidades do nosso objeto de estudo. Finalmente mediante o que foi exposto seja através dos artigos, livros e constituições apreciadas nesta pesquisa, atingir os resultados.

Seguindo adiante, as origens da concepção contemporânea de Direitos Humanos podem ser relacionadas desde o período do Renascimento até depois do Iluminismo. Nas últimas décadas, a ênfase nos direitos fundamentais atingiu seu clímax com a formação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a subsequente redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2019), os Direitos Humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da raça, do sexo, da nacionalidade, da etnia, da língua, da religião ou de qualquer outro estatuto. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de escravidão e tortura, à liberdade de opinião e expressão, ao direito ao trabalho e à educação. Todos têm prerrogativas a estes direitos, sem discriminação.

O Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos, estabelecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1993, é um órgão das Nações Unidas dedicado à promoção e proteção dos direitos humanos garantidos pela legislação internacional e diz que os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da nacionalidade, local de residência, sexo, origem nacional ou étnica, cor, religião, idioma ou qualquer outro status.

Ainda declara que todos têm igualmente acesso aos direitos humanos sem discriminação. Esses direitos são todos inter-relacionados, interdependentes e indivisíveis. Os direitos humanos universais são frequentemente expressos e garantidos por lei, nas formas de tratados, princípios gerais e outras fontes de direito internacional. O direito internacional estabelece obrigações dos governos de agir de determinadas maneiras ou abster-se de certos atos, a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais de indivíduos ou grupos.

O jurista e advogado indiano Durga Das Basu (1994) define direitos humanos como os mínimos direitos que cada indivíduo deve ter contra o Estado, ou outra autoridade pública, por virtude de ser um "membro da família humana", independentemente de qualquer consideração.

É importante mencionar também, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento adotado pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Ela define direitos humanos como ''direitos derivados da dignidade inerente da pessoa humana''.

Nesse contexto, detém-se que, ''os direitos do homem têm sido a preocupação de todas as civilizações de tempos imemoriais'' (NEHRU, 1992, p. 88) e '' o conceito de direito dos homens e outros direitos fundamentais não eram desconhecidos para a população antiga (CHAND, 1985, p.45).

Referindo-se à violação dos direitos humanos na Índia é importante fazermos no decorrer da pesquisa:1) uma progressão histórica a fim de observarmos e analisarmos que desde a época Antiga há várias menções a existência de direitos humanos nos textos que constituem os *Vedas* (antigas escrituras de ensinamentos hindus*)* e 2) relatar a (re)sistência durante a Índia explorada e violada, retratada como colônia e "a jóia mais cara da coroa".

A ascensão do budismo e do jainismo, na era pós védica, foi uma reação à deterioração da ordem moral como contra os direitos da classe privilegiada. A doutrina budista de não violência, segundo Nagendra Sing, é uma doutrina humanitária por excelência, datando ao terceiro século A.C. Após Buda, o imperador Ashoka protegeu e garantiu os direitos humanos, particularmente o direito de igualdade, fraternidade, liberdade e felicidade. O império muçulmano na Índia, foi fundado por Muizz-ud-Din, havendo severa discriminação contra os hindus. Havia uma lei para os muçulmanos (os fiéis) e outra para os hindus (os *kafirs* ou os infiéis), desconsiderando, portanto, o princípio de igualdade (YOGESH, 1981).

A versão moderna da legislação dos direitos humanos indianos foi iniciada durante o domínio britânico na região. Quando os ingleses governaram a Índia, a resistência ao comando estrangeiro manifestou-se na forma de demanda por direitos civis e políticos, uma vez que os nativos foram fortemente discriminados pelos britânicos, em âmbito cultural, religioso e social. As medidas repressivas e atitudes violentas dos ingleses incitaram lutas pela liberdade e pela instalação de princípios constitucionais na Índia. Lord Macaulay designou o antigo sistema legal indiano como ''dotados de superstição bramânica'', e o considerou como "instrumento imenso de absurdos cruéis" (DHYANI, 1992, p. 143).

Sob a liderança de Mahatma Gandhi, os indianos lançaram-se na luta não-violenta para alcançar o auto- governo e direitos fundamentais. Lokmanya Tilak defendeu que "a liberdade era direito de nascimento dos indianos pela qual eles vão tem que lutar (DESHTA; DESHTA, 1995, p. 123).

Em 1947, a Índia conquistou a independência política -apenas um ano antes da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humano. A luta pela liberdade ocorreu no

contexto da demanda por direitos humanos básicos e os fundadores da Constituição Indiana sabiam da dificuldade de resolver a situação a curto prazo. Dessa forma, eles consideraram alguns direitos como ''direitos fundamentais''. Os direitos fundamentais diferem dos direitos comuns no sentido de que os primeiros são invioláveis.

Já a Constituição Indiana, foi adotada pela Assembleia Constituinte da Índia em 1949, efetivando-se em 1950. É a lei suprema do Estado. Ela declara a Índia um Estado soberano, socialista, secular e democrático; assegurando a dignidade de todos os indivíduos, sem distinção de nenhum grau.

O sistema judicial hindu tem por característica fundamental a independência do poder judiciário. Ainda na época Monárquica, a administração da Justiça sempre permaneceu separada do executivo. A evolução do princípio de separação do judiciário sobre o executivo foi, em grande parte, o resultado da concepção hindu da lei como vinculativa para o soberano.

> O estado não era sacerdotal, nem mesmo paternalista; mesmo o rei estava sujeito à lei, como qualquer outro cidadão e o "direito divino" dos reis sabidos à Ciência Política ocidental eram desconhecidos a Índia. No todo, o objetivo do Estado Indiano Antigo pode ter sido menos para introduzir uma ordem social melhorada, do que para agir em conformidade ordem moral estabelecida (GADKAR, 1965, p.421).

Atualmente os Direitos Humanos na Constituição Indiana podem ser encontrados no preâmbulo da Constituição, na Parte III da Constituição dos Direitos Fundamentais e na Parte IV da Constituição dos Princípios Diretivos, que juntos foram descritos como formando o núcleo da Constituição, refletindo os princípios básicos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A fim de melhor compreender o sistema sócio-político indiano, é necessário analisar o seu contexto histórico colonial. A República da Índia localiza-se na Ásia Meridional delimitada pelo Oceano Índico, pelo mar da Arábia e pelo Golfo de Bengala. É o segundo país mais populoso do globo e o sétimo maior em área geográfica, fazendo fronteira com Paquistão, China, Nepal, Butão, Bangladesh e Mianmar. É composta por 28 estados e sete territórios da união, com um sistema de democracia parlamentar. É caracterizada pelos altos índices de pobreza e cultura altamente diversificada. Foi colonizada e explorada pelo Império Britânico a partir de meados do século XIX, tornando-se uma nação independente em 1947, após uma luta social pela separação dos ingleses que foi marcada pela pregação da resistência não violenta.

De acordo com a descrição de Kulke e Rothermund (1998), o primeiro contato inglês com a Índia foi realizado em 1608, com William Hawkins que era o representante da Companhia das Índias Orientais. A companhia inglesa teve como foco a exploração do comércio na Índia e, entre meados do século XVIII até o século XIX, tornar-se-ia um representante do imperialismo britânico.

A invasão do Oceano índico pela Companhia das Índias Orientais transformou toda a situação. Aliás, resultou em ‘’uma revolução no comércio internacional’’, algo que os portugueses ainda não haviam conseguido, e como consequência o fluxo de mercadorias no Mediterrâneo foi transformado (KULKE; ROTHERMUND, 1998, p 203).

Ocorreu, então, uma rápida ascensão da Companhia das Índias Orientais da Europa Ocidental em uma época em que o império Mughal – instituição que dominava todo o subcontinente indiano - ainda estava no auge, e o declínio desse império no século XVIII provocou um ressurgimento dos poderes regionais na Índia. No viés da retrospectiva

colonial, o século XVIII é caraterizado por Kulke e Rothermund (1998) como um período da decadência e caos, o que naturalmente levou a dominação estrangeira.

Segundo Gokhale (1990), os britânicos administravam o subcontinente indiano desde 1858, tentando impor-lhe seu poder jurídico, educacional e militar, tornando, assim, seu legado duradouro e autoritário para a história indiana. Gokhale (1990) ainda afirma que o objetivo dos britânicos de assegurar sua parte e fortuna no comércio oriental se realiza desde o século XVII, quando os colonizadores já possuíam três grandes assentamentos comerciais localizados estrategicamente na Índia.

Foi pela possibilidade de perpertuar seu poder regional na Índia que os britânicos e franceses surgiram como parceiros de governantes indianos e que travaram guerra uns contra os outros, e assim, os europeus foram atraídos para adentar em assuntos indianos. Ocorre que o poder tem muitas vezes a função de reprimir, sufocar, expulsar e impedir o exercício das atividades cotidianas de um povo em proveito próprio, para utilizar suas potencialidades ao máximo enquanto defende seus próprios interesses de obter sempre mais privilégios e riquezas (GOKHALE, 1990).

Dessa forma, a Índia fez parte por muito tempo da consciência nacional da Grã-Bretanha, uma vez que constituía excelente base lucrativa para o Império Britânico. Assim, os ingleses interessavam-se em diminuir a capacidade de luta e afastar a ideia de ameaças politicas dos indianos. Lembremos que inserido em todo este cenário conflituoso e agressivo descrito nunca houve qualquer menção aos direitos humanos dos indianos.

Uma vez chegando à Índia, os ingleses encontraram uma sociedade organizadas em pequenas comunas, situação acarretada pela falta de consciência nacional que facilitava a presença estrangeira dominadora sob justificativa de proteção. Pode-se deferir que a relação entre ingleses e indianos se resumia à dominação da colônia como uma grande obra civilizatória da raça branca aristocrática.

Os britânicos objetivavam o lucro e a riqueza do subcontinente indiano, portanto, a colonização pode ser entendida como uma forma de assegurar os interesses, promover o expansionismo e o domínio territorial. Os britânicos se julgavam superiores aos povos nativos da Ásia e tal visão racista era utilizada para justificar a expansão colonialista das potências europeias.

No nosso entendimento o colonialismo pode ser conceituado como uma política de aquisição de colônias em que um país poderoso faz uso delas para seu próprio benefício econômico e político, ou, pode ser retratado também como uma submissão econômica, cultural e territorial de um país sobre um povo estrangeiro e estes terem que se tornar dependentes do potencial do país dominante. O movimento colonial dos séculos XIX e XX deve ser analisado além de disputas imperiais das grandes potências no contexto africano e asiatico. O colonialismo deve também ser visto como a perspectiva da violação dos direitos humanos sob os subalternos, " aqueles que não tem voz", ou não pode exercê-la devido a variados fatores como a violência, desumanização, hierarquização.

De acordo com Loomba (2010), havia o entendimento de que alguns países do ocidente criaram uma abundância de capital e precisariam de mão-de-obra para antender às necessidades de expansão da metrópole. Algumas colônias escolhidas foram primordiais para a sustentação dos povos hegemônicos. O colonizador faz uso de práticas violentas de racismo, exclusão, descaso e inferiorização do colonizado.

Não nos furtamos de expor que o colonialismo baseou-se na escravização e classificação entre civilizados e o " Outro", visto como o traiçoeiro, sujo, preguiçoso, não – eu, não- humano, animalesco, incapaz de pensar e tomar decisões (FANON, 2005, SARTRE, 1961 [2005]). O colonialismo não é somente o movimento de ocupação e exploração de

uma região por outras, mas um conjunto de práticas aue tentam transformar os povos subalternos em Outro. O colonizador nada sofre, e sente no dever de subjugar e destruir o Outro, haja vista que o ocidente é o berço da civilização.

De acordo com Aimé Cesaire (2006, p. 17), "a colonização é o ápice da barbárie em uma civilizaçaõ da qual pode chegar a qualquer momento a pura e simples negação da civilização." Desta forma, compreende-se que o colonialismo criou uma dialética da dualidade, entre o que seria "verdadeiro" e "falso", "ocidental" e "não-ocidental", "civilização, e " selvageria".

Nesse sentido, Santos (2010, p. 36) colabora ao dizer que "o colonial representa, não o legal ou ilegal, mas antes o sem lei (...) O colonial constitui o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e direito."

Pode-se dizer que dentre as principais formas de exploração colonial na Índia tem-se: políticas comerciais com o objetivo de desenvolver um padrão colonial de comércio no qual a Índia se tornasse exportadora de produtos primários, como matérias-primas e produtos alimentícios, e importadora de manufaturas; incentivo ao capital britânico para participar do investimento direto nas indústrias de bens de consumo indianos, incentivo ao capital financeiro no país para a apropriação de grande parte dos lucros através de práticas ilícitas; e também forçar a Índia a pagar os custos da administração britânica além de financiar as guerras e expedições conduzidas por tal governo.

As consequências da exploração colonial na Índia foram muitas. O país permaneceu praticamente agrícola, a fim de servir aos interesses da Grã-Bretanha, sem que a política britânica permitisse a modernização da estrutura das indústrias existentes no continente. Os investimentos ingleses foram destinados majoritariamente as indústrias de plantio e bens de consumo. Houve uma exploração dos recursos naturais em proveito dos colonizadores, com destaque para o algodão. Os britânicos mantinham uma política de prover proteção e preferência imperial, para manter o controle completo sobre o mercado indiano e também fornecer caminhos seguros para investidores britânicos na Índia.

A migração inglesa era, por vezes, vista pelos nativos como um castigo de Deus na terra para em troca poderem ser recompensados. Os colonizados não tinham voz e possuíam valores e influências europeias impostas pelos britânicos. Havia uma verdadeira desvalorização e rebaixamento dos indianos e tudo que se estende a sua cultura. Edward Said (2007) diz que o colonizador precisa manter a calma, o controle e condenar os colonizados à imobilidade social e ao silêncio, pois dessa forma era evitada a ameaça do poder dos ingleses.

Além disso, a colonização britânica também influenciou o que talvez seja a característica mais fortemente impactada pelos direitos humanos no continente indiano: a sociedade de castas.

O Sistema de Castas Indiano é historicamente uma das principais características que mostra como as pessoas na Índia são socialmente diferenciadas por classe, religião, região, tribo, gênero e idioma. Apesar de esta ou outras formas de diferenciação existirem em todas as sociedades humanas, torna-se um problema quando alguém ou mais dessas dimensões se sobrepõem e se tornam a única base da classificação sistemática e acesso desigual à recursos valiosos, como riqueza, renda, poder e prestígio (SEKHON, 2000, p. 39).

O Sistema de Castas da Índia é considerado um sistema fechado de estratificação, o que significa que o status social da pessoa é definido pela casta que ela nasceu. Existem limites para interação e comportamento com pessoas de outro status social (SEKHON, 2000, p. 39).

A palavra ‘‘casta’’ pode ser definida como uma coleção de famílias ou grupos de famílias com um mesmo nome; reivindicando uma descendência comum de um ancestral mítico, humano ou divino; professando seguir o mesmo chamado hereditário; e considerados por aqueles que são competentes para emitir um parecer como formando uma única comunidade (HUTTON, 1963, p. 47). Também pode ser explicada como uma subdivisão endogâmica e hereditária de uma unidade étnica que ocupa uma posição de nível superior ou inferior de estima social em comparação com outras subdivisões (VELASSERY, 2005, p. 2). O nome da casta geralmente está associado a uma determinada ocupação e, como mencionado anteriormente, é uma estratificação fechada, o que a torna endogâmica (HUTTON, 1963, p. 47).

O sistema de castas indiano é uma classificação de pessoas em quatro castas hierarquicamente classificadas, chamadas *Varnas*. Varna refere-se as raízes hereditárias de um recém-nascido, indica a cor, tipo, ordem ou classe de pessoas. Cada Varna propõe princípios de vida específicos a serem seguidos: os recém-nascidos são obrigados a seguir os costumes, regras, condutas e crenças fundamentais para seus respectivos Varnas. Uma escolha desviada é sempre avaliada por seu impacto em cascata sobre os outros. Os direitos de cada cidadão de Varna são sempre igualados às suas responsabilidades individuais.

A origem do sistema de castas tem muitas teorias, sendo a Teoria Religiosa e a Teoria Biológica as mais estudadas. Uma das Teorias Religiosas afirma que a primeira menção de Varnas é encontrada no verso *Purusha Suktam* do antigo sânscrito indiano *Rig Veda*, que é o antigo livro hindu. Nele, conta-se que o ser primordial *Purusha*, destruiu-se para criar uma sociedade humana e as diferentes partes do seu corpo criaram as quatro Varnas. Brâmanes constituem sua boca, Xátrias seus braços, Vaixás suas coxas, e Sudras seus pés. Outra Teoria Religiosa afirma que os Varnas foram criados a partir dos órgãos do corpo de Brahma, que é o criador do mundo no Hinduísmo.

Os Brâmanes, geralmente sacerdotes, estudioso e eruditos (excepcionalmente viveriam como guerreiros, comerciantes, ou agricultores na adversidade severa) estão no topo e eram a escolha principal como tutores para um recém-nascido porque representam a ligação entre o conhecimento sublime dos deuses e das quatro Varnas. Os Brâmanes eram a personificação do conhecimento supremo. Eles eram venerados por causa de seu nascimento Brâmane, porque eram dotados dos preceitos e sermões a serem ensinados para todos as Varnas da sociedade e por causa da sua renúncia à vida mundana e cultivo de qualidades divinas. Todos os homens Brâmanes foram autorizados a se casar com mulheres das três primeiras Varnas, enquanto que se casassem com uma mulher Sudra seria desprovido de seu status sacerdotal. No entanto, uma mulher Sudra não seria rejeitada se o Brâmane consentiu. Uma mulher Brâmane, por tradição, só deve se casar com um Brâmane, mas ela permanece livre para escolher o homem. Ela, em raras circunstâncias, pode se casar com um Xátria ou um Vaixás, mas casar com um homem Sudra é restrito. As restrições nos casamentos entre castas são para evitar a subsequente impureza da descendência. Mesmo os Brâmanes casados foram chamados ao *Brahmachari* (celibato) em virtude de ter a ligação somente para reprodução. Brian K. Smith, autor de Classificando o Universo, explica sua definição da casta Brâmane (SMITH, 1994, p. 48):

> A classe Brâmane é essencialmente definida por sua suposta prioridade (como a primeira classe criada pelo deus criador), pelo conhecimento dos Veda [...] Esses traços justificam a posição social da classe em relação à outros: são predominantes porque são anteriores e afirmam estar fora

> das relações de poder que governam a vida social dos outros por causa de seu conhecimento e posse exclusiva das "armas" definitivas e técnicas de sacrifício.

Os Xátrias constituíam o clã guerreiro, os reis, os governantes de territórios e os administradores. Era primordial que eles fossem conhecedores de armamento, guerra, penitência, austeridade, administração, conduta moral, justiça e decisão. Um Xátria é caracterizado por características físicas e marciais (SMITH, 1994, p. 48). Seu dever fundamental era proteger o território, fazer justiça, governar e estender a paz e a felicidade a todos os seus súditos, aconselhando-se em questões de soberania territorial e dilemas éticos com seus gurus Brâmanes. Essas qualidades determinaram suas relações com os outros: "o Xátria é encarregado da proteção da classe brâmane mais alta com domínio (e sem restrições) exploração dos Vaixás inferiores" (SMITH, 1994, p. 48-49). Dizia-se que sacerdotes e guerreiros eram "melhores" ou "superiores" às outras castas, e em geral os Brâmanes e os Xátrias eram considerados unidos em uma classe dominante de acordo com a população em geral. Mas embora os Brâmanes e os Xátrias juntos proclamavam ser superiores aos plebeus, os Brâmanes nunca hesitaram em declarar sua própria casta como superior aos Xátrias. A razão disso, de acordo com os Vedas, é que os brâmanes foram caracterizados como autossuficientes, enquanto os Xátrias seriam dependentes de padres. Assim, diz-se que os brâmanes podem viver sem governantes, mas os governantes não podem executar suficientemente suas tarefas sem a ajuda de Brâmanes" (SMITH, 1994, p. 42).

Além disso, os Xátrias tinham permissão para se casar com uma mulher de todos os Varnas com consentimento mútuo. Embora uma mulher Xátria ou Brâmane fosse a primeira escolha, as mulheres Sudras não eram impedidas de se casar com uma Xátrias. As mulheres Xátrias também estavam familiarizadas com a guerra, devendo cumprir deveres na ausência do rei e inteirados nos assuntos do reino. Ao contrário da crença popular, uma mulher Xátria era igualmente capaz de defender um reino em tempos de angústia e de transmitir habilidades de guerra aos seus descendentes.

A seguir estão os Vaixás, que são os comerciantes. Seu dever era garantir prosperidade para a comunidade através da agricultura, criação de gado e comércio. Os Vaixás eram considerados fracos em comparação com seus governantes e exploráveis. Essas opressões, no entanto, geralmente não foram boicotadas porque isso foi apresentado como um estado natural de coisas no campo social (SMITH, 1994, p. 49). As mulheres Vaixás também apoiavam seus maridos nos negócios, criação de gado e agricultura e compartilhavam o trabalho. Elas eram protegidas pela lei, tendo direitos iguais sobre propriedades ancestrais em caso de morte prematura de seu marido. Aos Vaixás foi negado um alto status social pelo qual se ressentiram das castas superiores.

Depois tem-se os Sudras que estavam ligados a agricultura e criação de gado. Geralmente são trabalhadores, camponeses, artesãos e criados. Os Sudras eram considerados indivíduos sem habilidades especiais e capazes apenas de servir como escravos das três classes superiores, servindo-os como barbeiros ferreiros ou sapateiros. Portanto, não gozavam de direitos ou privilégios e não tinham permissão para realizar nenhum sacrifício, recitar rituais de oração e entrar em templos. Eles também apoiaram os grupos anti-Brâmanes que surgiram posteriormente.

Por fim, estão os Párias, aqueles considerados "intocáveis". Esses indivíduos realizavam tarefas consideradas poluentes, como limpar e esfolar animais mortos. Os livros de direito hindu insistiam que havia apenas quatro Varnas e nunca um quinto, o que foi usado como uma razão para não aceitar o povo tribal da Índia (VELASSERY, 2005, p.8).

Portanto, eles não foram considerados incluídos nas castas classificadas. Em alguns casos, os intocáveis podiam enfrentar acusações criminais se poluíssem certas coisas com sua presença. Por exemplo, era um crime para um membro de uma casta intocável conscientemente poluir um templo com sua presença (HAMPTON, 2010). Eles também foram proibidos de entrar nas ruas onde estavam situadas as casas das castas superiores, e havia muitos costumes e leis que os mantinham longe das aldeias e cidades. Como foram classificados fora do sistema de castas, eles foram destinados apenas nos arredores da vila e nunca fizeram parte integrante da comunidade. Seus serviços, no entanto, ainda eram essenciais para a saúde da comunidade e, portanto, ainda era necessário fazer parte do sistema para servir às castas superiores (VELASSERY, 2005, p.8).

Retomando à questão das teorias, a Teoria Biológica afirma que todas as coisas existentes herdam uma de três categorias de qualidades. Haveria diferentes tonalidades de textura ou cor que representavam temperamento mental. As chamadas *Gunas*: *Sattva*, *Rajas* e *Tamas*. são componentes espirituais puros (Sattva) ou impuros (Rajas e Tamas). Lahiri (2010) diz que a combinação de suas proporções, constituem o grupo ou classe de pessoas com diferenças temperamentais. Sattva é branco, Rajas é vermelho e Tamas é preto.

As qualidades de Sattva incluem características relacionadas à sabedoria, inteligência, honestidade, bondade e outras qualidades positivas. Rajas incluem atributos como paixão, orgulho e bravura. Já os Tamas relacionam-se a características negativas, como a falta de criatividade.

Ainda de acordo com a Teoria Biológica, os Brâmanes geralmente herdam as qualidades de Sattva pois são serenos e autocontrolados e possuem a qualidade da austeridade. São considerados puros, retos e tolerantes, além de deter vontade de adquirir conhecimento, sabedoria e fé (LAHIRI, 2010). Os Xátrias e Vaishás herdam as qualidades de Raja, e os sudras herdam as qualidades dos Tamas.

Historicamente, no entanto, acredita-se que o sistema de castas começou com a chegada do Arianos na Índia por volta de 1500 AC. Das muitas culturas que se desenvolveram na Índia, os registros literários da cultura indo-ariana não são os primeiros. No entanto, eles contêm a primeira menção e uma história contínua dos fatores que compõem o sistema de castas (GHURYE, 1969, p. 162 e 163). Os arianos possuíam um princípio particular de ordenamento social chamado *Varna Vyavastha*, que foi baseado nas quatro divisões hierárquicas da função na sociedade. Eles foram colocados em ordem de importância decrescente: funções religiosas e educacionais, funções políticas e militares, funções econômicas e funções domésticas (VELASSERY, 2005, p. 2). Os arianos organizavam-se em três grupos. Os *Rajayanas* (mais tarde alterado para Xátrias), eram os guerreiros, os *Brâmanes*, que eram os sacerdotes e eventualmente tornaram-se líderes da sociedade e os Vaixás que eram formados por agricultores e artesãos. Os conquistadores arianos subjugaram os nativos e os fizeram empregados. Para garantir seu status, os arianos estabeleceram regras sociais e religiosas que declaravam que somente eles tinham permissão para ocupar os cargos mais altos da sociedade: sacerdotes, guerreiros e empresários.

Ademais, a cor da pele foi um importante indicador na determinação da casta de um indivíduo. A palavra Varna não significa casta ou classe, mas cor (GHURYE, 1969, p. 163), Tendo encontrado pessoas que eram de cor muito escura e tinham nariz bastante esnobe, os arianos descreveram os colonos anteriores como "cor escura", como pessoas sem nariz, e os aplicaram para o termo *dasa*, que no iraniano significava "inimigo" (GHURYE, 1969, p. 165).

Por volta do século VI, muitos indivíduos das castas inferiores que estavam cansando-se das suas condições voltaram-se para o Budismo. O Budismo começou como uma reação à forma de tratamento da sociedade menosprezada, incluindo a imparcialidade do sistema de castas. Os budistas rejeitam completamente qualquer sistema de castas, adotam uma tendência de não violência e de maior igualdade social, além de acreditar que não se nasce em uma certa posição devido à injustiça passada. O próprio Buda, fundador do Budismo, era nascido na casta guerreira, mas criticava severamente o sistema de castas.

Além disso, a fluidez do sistema de castas também foi afetada pela chegada dos britânicos, que trouxeram com eles sua própria forma tradicional de governo e, como cristãos, eles não tinham muita simpatia pelas instituições hindus (GHURYE, 1969, p. 270). Durante os dias iniciais dos britânicos de governo da Companhia das Índias Orientais, privilégios e costumes de castas foram incentivados, mas a corte britânica logo começou a discordar da discriminação contra as castas mais baixas (ALAVI, 1998, p. 5). Contudo, as políticas britânicas de divisão e governo contribuíram para o fortalecimento das identidades de castas (CORBRIDGE; HARRISS, 2000, p. 8). Os três pilares de apoio do sistema de castas - especialização hereditária, hierarquia sagrada e repulsa mútua – foram basicamente minados diretamente pela administração britânica (BOUGLÉ, 1971, p. 82).

Existiram muitos movimentos e ações governamentais que ocorreram antes e depois da independência indiana, a fim de superar e tentar eliminar as desigualdades e injustiças associado à questão das castas. Por exemplo, Mahatma Gandhi usava o termo *Harijans* (povo de Deus) para se referir aos intocáveis, a fim de incitar uma mudança no sentido de atitude em relação às castas inferiores para um pensamento positivo.

Na década de 1970, muitos líderes de castas considerados intocáveis começaram a se chamar *dalits* (SEKHON, 2000, p. 48). Jyotirao Phule começou, em meados do século XIX, o movimento dalit anti-casta que incitava a emancipação das mulheres e a abolição da ideia de intocabilidade, o que significava ''se livrar de restrições à entrada em templos e encontrar um lugar para os dalits no hinduísmo'' (SEKHON, 2000, p. 48).

Outro movimento importante foi o movimento dalit comandado por *B.R. Ambedkar*, que começou entre as décadas de 1920 e 1930. Ele fez campanha por mais direitos para os dalit*s* na Índia britânica, mesmo após a independência (SEKHON, 2000, p. 48). Ambedkar e Gandhi foram defensores da abolição do sistema de castas, mas discordaram sobre os meios para fazê-lo. Gandhi acreditava que "a intocabilidade é uma questão moral que pode ser abolida através da boa vontade e mudança de atitude entre os hindus da casta superior" (SEKHON, 2000, p. 48). Já Ambedkar acreditava que "a subordinação dos dalits era principalmente econômica e política, e só poderia ser superada mudando a estrutura social por meios legais, políticos e educacionais" (SEKHON, 2000, p. 48).

Durante a década de 1970, o movimento *Dalit Panthers* surgiu entre a geração mais jovem de Dalits, juntamente com outros movimentos sociais na Índia. Os participantes manifestavam sua raiva e frustração pelo fracasso da implementação em relação a políticas que eliminaria atos de violência contra os dalits pelos hindus de casta alta em muitas partes da Índia rural (SEKHON, 2000, p. 49).

Seguindo esse trilho de manifestações contra o eurocentrismo temos como adicional a contribuição do grupo latino-americano Modernidade/ Colonialidade com novas perspectivas: o pensamento decolonial. Sabe-se que ele teve sua origem em tempos remotos quando os grupos étnicos reclamavam por seu direito à alteridade, e de cultura, o que não foram atendidos. A decolonialidade concentra-se em desnudar e denunciar a dependência dos países em desenvolvimento perante a hegemonia dos países europeus e

as relaçoes de poder nele contida. Consiste também em uma prática de oposição (COSTA; GROSFOGUEL, 2016) que surgiu no momento em que o sujeito colonial reagiu às imposições imperiais vigentes desde o ano de 1492. Adota como eixo de sua argumentação a ideia de que subalternidade e colonialidade são instrinsicamente associados e constitutivos do mundo moderno. Como coloca Mignolo, a ação da decolonialdiade encontra-se na inserção das identidades subalternas na política (MIGNOLO, 2001, p.437).

De acordo com Bello (2015), a decolonialidade supera o caráter geográfico, é uma forma de respeitar a alteridade de outras culturas; é a mudança de uma posição política e de um novo exercício da cidadania, buscanso uma nova leitura sobre os processos histõricos vista pela ótiva do colonizado.

Podemos encontrar a decolonialidade em nosso cenário indiano e suas castas. Muitas pessoas ocupam posições que não remetem a sua casta, como cargos no governo, ensino ou comércio. Riqueza e poder na vila estão agora menos associados com casta do que antes, e a propriedade da terra tornou-se mais diversificada (SEKHON, 2000, p. 44). Além disso, a ideia de que pessoas podem contaminar lugares, ou seja, são poluídas, também diminui. O status de uma mulher ainda é significativamente ligado ao status do homem, mas a educação e a conscientização da equalização para as mulheres têm sido amplamente espalhadas por toda a Índia (SEKHON, 2000, p. 44).

Nas áreas rurais, o desprendimento da ideia da sociedade de casta ainda é difícil e lento, mas nas áreas urbanas a casta é uma parte menos significativa da vida cotidiana das pessoas. Embora a discriminação com base em casta tenha sido proibida na Índia, tornou-se um meio de competir pelo acesso recursos e poder na Índia moderna, como oportunidades educacionais, novas ocupações e melhoria nas chances de vida (SEKHON, 2000, p.45). Realizações individuais, mérito e posição econômica ainda são significativamente afetados pela casta (SEKHON, 2000, p. 51).

Os direitos humanos não são mais assuntos de nenhum país em particular e se tornaram uma questão internacional. Ainda que a Índia seja signatária da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948, as violações e atrocidades vistas nodecorrer desta pesquisa ainda prevalecem, uma vez que a solução desses problemas é dificultada pelo tamanho do país e de sua população, pobreza exacerbada e grande diversidade cultural.

Mesmo após anos de independência dos britânicos, ocorrida em 1947, a Índia continua a sofrer violações significativas dos direitos humanos, apesar de estruturar muitas leis e políticas e de prometer e assumir compromissos para enfrentar os problemas.

Devido a essa violação em larga escala dos direitos humanos, como assassinatos, mortes sob custódia e atrocidades pela força de segurança, particularmente na Caxemira, o governo indiano criou a Comissão Nacional de Direitos Humanos em 1993. Ela é definida pela Lei como "Direitos Relativos à Vida, liberdade, igualdade e dignidade do indivíduo garantidos pela Constituição ou incorporados nos Pactos Internacionais".

A Caxemira é uma província situada no extremo norte da Índia. Faz fronteira com três países: China, Paquistão e Tibete. Seu território é controlado em cerca de dois terços pela Índia (maioritariamente hindu) e em 37% pelo Paquistão (muçulmano, como a maioria dos habitantes da Caxemira). As duas potências com armas nucleares do sul da Ásia já lutavam pelo seu controle. Uma resolução das Nações Unidas prevê, desde 1948, a organização de um referendo de autodeterminação em Caxemira, que se mantém sem valor face à oposição de Nova Deli.

Em 14 de fevereiro de 2019, um atentado suicida realizado por um paquistanês contra policiais indianos, na Caxemira, provocou ataques aéreos entre os dois países. Mais tarde, em 5 de agosto de 2019, o governo indiano anunciou a decisão de revogar o estatuto especial concedido a Caxemira há 70 anos, para integrar a região de maioria muçulmana com o resto do país. Para isso, revogou os artigos 370.º e 35-A da Constituição. Segundo o ministro do Interior da Índia, Amit Shah, a suspensão dos artigos visa corrigir "a injustiça cometida em Jammu e em Caxemira nos últimos 70 anos". Esses artigos garantiam um estatuto especial a Caxemira e permitiam que o estado indiano de Jammu e da própria Caxemira fizessem suas próprias leis. Milhares de pessoas têm protestado nas ruas da Caxemira contra a revogação do estatuto especial daquela zona. A Índia começou por romper comunicações, restringir a circulação de pessoas e impor o recolher obrigatório. Há relatos de escassez alimentar e um descontentamento geral da população. O fato é que desde que foi integrada à Índia, o território vive em constante conflito.

A comunidade internacional reagiu a situação: em 8 de agosto a chefe da diplomacia da União Europeia, Federica Mogherini, telefonou aos ministros dos Negócios Estrangeiros da Índia e do Paquistão para tentar um entendimento. No dia 16 de agosto, o Conselho de Segurança da ONU debateu pela primeira vez em décadas Caxemira. O presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, também apelou à Índia e ao Paquistão para que retomassem o diálogo, num telefonema com Imran Khan, primeiro ministro paquistanês.

No contexto de violação dos direitos humanos, é também válido mencionar que a violência contra as mulheres está aumentando a um ritmo alarmante, apontando altos índices de assédio sexual, tráfico e trabalho forçado, além da violação na participação de forma igualitária na vida política, econômica e social. A exemplo da noite de 31 de dezembro de 2016, em Bangalore, quando relata-se que muitas pessoas se reuniram nas ruas e começaram a molestar mulheres, chocando a sociedade (SHUKLA, 2017). Há também o caso Nirbhaya, um dos crimes mais hediondos de abuso sexual coletivo de mulheres jovens que ocorreu em 16 de dezembro de 2012 (POMERANIEC, 2015). Apesar das várias leis e atos fortes propostos pelo governo, as mulheres na Índia ainda continuam sofrendo violência doméstica, ataques com ácido, estupro e assassinato.

Por fim, nos últimos anos, o governo da Índia, sob a liderança do primeiro-ministro Narendra Modi, deu passos importantes, especialmente com a reforma legal no que diz respeito ao tratamento de mulheres, dalits e vários grupos vulneráveis. Algumas das iniciativas lançadas por Modi são a campanha *Beti Bachao Beti Padhao* (salve a filha, eduque a filha) que pretende promover uma consciência e melhorar a eficiência dos serviços de assistência social destinados a meninas na Índia e o *Stand-up India* com o intuito de apoiar o empreendedorismo entre mulheres. Apesar disso, os direitos humanos ainda são fortemente violados e, como mostram os exemplos supracitados, demandam urgente solução. A diversidade de antecedentes, crenças e todo o *background* histórico da Índia somam fatores que, muitas vezes, dificultam que os próprios indianos se reconheçam em condição de igualdade.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que na Índia, desde a Antiguidade, já se concebia a ideia de direitos humanos, ainda que esses estivessem ligados à questão espiritual.

A colonização britânica tinha por objetivo além da exploração das riquezas materiais controlar a população, não respeitando suas crenças e valores. Cenário que

muda relativamente após a conquista da Independência, em, 1947, uma vez que, embora estivessem politicamente libertos da Grã-Bretanha, os impactos causados na sociedade ainda eram perceptíveis.

Com o estabelecimento da Constituição da Índia, o Judiciário na Índia desempenha um papel significativo na proteção dos direitos humanos, mais ainda é insuficiente, visto que a questão da Caxemira, por exemplo, perdura por muito tempo.

Apesar de movimentos e ações governamentais, conclui-se que a questão do desrespeito aos direitos humanos ainda ocorre na atualidade, posto que, a sociedade de castas ainda faz parte da cultura indiana, sendo apenas um dos tipos de violação dos direitos humanos entre muitos.

REFERÊNCIAS

ALAVI, SEEMA . **Sepoys And The Company Tradition and transition in Northern India**. 1770-1830. Oxford University Press India. 1998. P. 5.

BASU, DURGA DAS. **Constitutional remedies and Writs.Kamal Law House.** 1994.

BELLO, Enzo. O pensamento descolonial e o modelo de cidadania no novo constitucionalismo latino-americano. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica, e Teoria do Direito.** (RECHDT), vol. 7n.1 2015.

BOUGLÉ, CELESTIN. **Essays on the Caste System.** London: Cambridge UP, 1971. p. 82.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre el colonialismo. Madrid. Ediciones Akal, 2006.

CHAND, ATTAR . **Politics of Human Rights and Civil Liberties - A Global Survey** (Delhi: UDH Publishers). 1985. P. 45.

CORBRIDGE, STUART & HARRISS, J. **Reinventing India:** Liberalization, Hindu Nationalism, and Popular Democracy. Cambridge, UK: Polity, 2000. P. 8.

COSTA, Joaze Bernadino; GROSFOGUEL, Rámon. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**.Vol. 31. N.01. Jan/abril 2016.

DESHTA, SUNIL & DESHTA, KIRAN. **Philosophy of Right to Life, A Movement from Rigidity to Flexibility.** Civil and Military Law Journal, Vol. 31: 3. 123. (July-September). 1995. P. 123.

DHYANI, S. N. **Fundamentals of Jurisprudence:** The Indian Approach**.** Allahabad: Central Law Agency. 1992. P.143.

FANON, FRANTZ. Os condenados da Terra. **Revista de História e Teoria das Ideias**.Vol. 34. Cultura. 2005.

GADKAR, GAJENDRA, P. B. **The Historical Background and Theoretic Basis of Hindu Law - The Cultural Heritage of lndia.** Vol. 11. Bombay: Asia Publishing House. 1965. P. 421.

GHURYE G.S. **Caste and Race in India. Bombay:** Popular Prakashan, 1969. P.162-270.

GOKHALE, B. G. **India in the Eyes of the British:** Three Views**.** Pullapilly: Indiana. Volume IV. 1990.

HAMPTON, ANDREA. **The Untouchables**. Home - CSU, Chico. Web. 23 Nov. 2010.

HUTTON, J.H. **Caste in India: Its Nature, Function and Origins**. Bombay: Indian Branch, Oxford UP, 1963. P. 47.

KULKE, H. & ROTHERMUND, D**. A History of India**. London & New York: Routledge. 4th ed. 1998.

LOOMBA, Ania. Colonialism/Postcolonialism. Routdlege. 2n. ed. 2010.

MIGNOLO, Walter. Coloniality of Power and Subalternity. In: **The Latina American Subaltern Studies.** Duke University Press: Durham and London,2001.

NEHRU, JAWAHARLAR. **The Discovery of lndia**. 2"d ed. (New Delhi. Jawaharlal Nehru Memorial Fund, 1992) P 88.

SAID, EDWARD. **Orientalismo. O oriente como invenção do ocidente.** São Paulo: Cia das Letras.2007.

SARTRE. Jean Paul. 1961. **Sartre visista à Cuba**. Havana. Ediciones Revolución, 1961.

SANTOS. Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEKHON, JOTI. **Modern India.** Boston: McGraw-Hill, 2000. P. 39 -49.

SMITH, B. K. **Classifying the Universe:** the Ancient Indian Varna System and the Origins of Caste. New York: Oxford UP, 1994. P. 42-49.

VELASSERY, SEBASTIAN. **Casteism and Human Rights:** toward an Ontology of the Social Order. Singapore Marshall Cavendish Academic, 2005. P. 2-8.

YOGESH K. TYAGI ."**Third World Response to Human Rights**," Indian Journal of International Law, Vo .21, No.1 (January -March 1981).

Fontes on- line

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Anais eletrônico*.* Disponível em: http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

POMERANIEC, HINDE.**. Nirbhaya, la joven que murió por querer pasear de noche.** Disponível em: https://www.lanacion.com.ar/opinion/nirbhaya-la-joven-que-murio-por-querer-pasear-de-noche-nid1775779. Acesso em: 20 set. 2019.

SHUKLA, SHUCHI**. Bengaluru Molestation Happened Despite 1,500 Cops On Roads, No Apology From Minister.** Disponível em: https://www.ndtv.com/bangalore-news/many-women-allegedly-molested-in-bengaluru-during-new-years-celebrations-1644167. Acesso em: 20 set. 2017.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS NAÇÕES UNIDAS E SEUS IMPACTOS NO NÍVEL LOCAL: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Kelvin Araújo da Nóbrega Dias
Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa de iniciação científica acerca do papel da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no que concerne à educação em direitos humanos (EDH). O objetivo foi discutir prática institucional da instituição como parte do processo educativo, reforçando ou não uma cultura de respeito aos direitos humanos no ambiente acadêmico.

Com um total de oito campi, abrangendo do litoral ao sertão paraibano, 21.313 alunos e uma forte presença no interior do estado, a UEPB tem uma importância estratégica para o Estado da Paraíba, não apenas no que diz respeito à produção de conhecimento, mas à formação de cidadãos, à construção de uma cultura de paz e ao desenvolvimento sustentável. A importância da educação para a construção de uma cultura de direitos humanos no Estado torna fundamental investigar as experiências e a contribuição da UEPB neste campo.

Esta discussão é feita a partir de uma visão sistêmica, ressaltando, a articulação entre a agenda internacional e as diretrizes das organizações internacionais governamentais sobre a matéria - com destaque para a ONU e a UNESCO - e a adoção de políticas públicas no nível local - no caso em tela, o nível estadual. Conceitualmente, compreendemos a educação em direitos humanos a partir de uma abordagem transformativa (BAJAJ, 2017; FREIRE, 1970), que nos permite refletir criticamente sobre o sexismo e o racismo arraigados nas nossas estruturas universitárias (GROSFOGUEL, 2016), como as atuais instituições de direitos humanos, supostamente universais, refletem, na verdade, "economias de vontade", ou seja, valores e interesses que resultam de desigualdades entre sujeitos e entidades políticas (GROVOGUI, 2006, p. 9) e como isto se contrapõe à construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e de paz no âmbito universitário, com repercussão na sociedade como um todo.

Pretendemos com isso suscitar a discussão sobre a importância da prática institucional no caso em questão, por meio da ação dos agentes institucionais administrativos - para a EDH no ambiente universitário, contribuindo assim para o fortalecimento da política estadual de educação em direitos humanos e para a construção de uma cultura de direitos humanos na Paraíba.

Sobre a abordagem de EDH aqui utilizada, adotamos a que Bajaj (2017, p. 7) chama de abordagem de transformação ativista, que oferece uma compreensão holística da educação em direitos humanos, incluindo conteúdos, atitudes e ações orientadas para os direitos humanos.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente faremos uma contextualização da educação em direitos humanos e do tratamento do tema pelas Nações Unidas a partir da década de 1990. Em seguida, é feita uma contextualização dos casos empíricos selecionados, juntamente com uma discussão com base na teoria e nos conceitos de EDH, questionando-se a postura da UEPB e mostrando como ela reforça o desrespeito aos direitos humanos e a "deseducação" nesse sentido.

Conclui-se apontando que o caminho a ser trilhado para uma educação em direitos

humanos é aquele proposto por Paulo Freire (1970), ou seja, a de uma educação emancipatória, em que o oprimido consiga atingir uma consciência crítica e se liberte do opressor, sendo autor de sua própria história. Isso requer o reconhecimento das estruturas racistas e sexistas nas universidades, a fim de que haja um rompimento com elas e a decolonização em relação às ideias ocidentais universalizadas que sustenta essas estruturas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com base na pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. Partindo do recorte espacial do campus V - o que permitiu a realização de pesquisa de campo, uma vez que o trabalho de pesquisa foi desenvolvido em João Pessoa - fizemos o mapeamento das ações institucionais formalmente voltadas à educação em direitos humanos, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, usando como critério a existência de projetos (pesquisa e extensão) e disciplinas que contivessem expressamente em seu título as palavras "Direitos Humanos". Adotamos como recorte temporal o período que vai de 2015 (por ser este o ano de lançamento do plano estadual de educação) a 2018. O estudo de dois casos ocorridos no campus V, um de homofobia e outro de assédio sexual – com base na análise documental e na realização de entrevistas semiestruturadas, nos permitiu apontar e discutir a contradição entre as ações acadêmicas formalmente dirigidas à EDH e a prática administrativa da UEPB. Os casos selecionados deixam claro o sexismo presente na conduta institucional, seja pela ação, seja pela omissão da administração central.

2.1 Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos (EDH)

Em 2011, a Assembleia Geral da ONU adotou a United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (Resolução 66/137)[4]. A abrangência da EDH pode ser compreendida no seguinte trecho do documento:

> A educação e formação em direitos humanos dizem respeito a todas as partes da sociedade, a todos os níveis, incluindo educação pré-escolar, primária, secundária e superior, tendo em conta a liberdade acadêmica, quando aplicável, e todas as formas de educação, formação e aprendizagem, públicas ou privadas, formal, informal ou não formal. Inclui, inter alia, a formação profissional, particularmente a formação de formadores, professores e funcionários do Estado, educação continuada, educação popular e atividades públicas de informação e conscientização (tradução nossa).

Com o fim da II Guerra Mundial e depois dos horrores do holocausto, os direitos humanos finalmente se consolidaram como uma questão internacional, consagrados na Carta das Nações Unidas, que estabeleceu como um dos seus propósitos “promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião” (art. 1º, parágrafo 3).

Durante a Guerra Fria, o desenvolvimento de um regime internacional de direitos humanos foi possível devido à percepção geral de que ele estava completamente dissociado das questões de segurança internacional, eliminando-se, portanto, a possibilidade de ações internacionais impositivas para assegurar o seu efetivo respeito

(MELO, 2006). Assim, a observância e implementação dos princípios, normas, regras e procedimentos que compunham este regime eram de responsabilidade exclusiva de cada Estado, sob pouca ou nenhuma supervisão internacional. A prioridade do princípio da soberania sobre os direitos humanos excluía a possibilidade de qualquer ação externa coercitiva no território de um Estado, em nome da preservação dos mesmos.

Com o fim do conflito Leste-Oeste, esta visão mudou. Alterações no contexto normativo internacional causaram grande impacto no comportamento dos Estados. Na nova ordem que se desenhava, ainda que de forma confusa e inacabada, violações massivas e sistemáticas de direitos humanos dentro de um Estado passaram a ser percebidas como uma ameaça à paz e à segurança internacionais, sobrepondo-se, em alguns casos, ao princípio da soberania e passando a servir como justificativa legítima para ação interventiva internacional (FINNEMORE, 2003, p. 79; RODRIGUES, 2000).

Também ganhou força a ideia de que o comportamento interno agressivo de um Estado era evidência de sua capacidade de se comportar de forma igualmente agressiva no meio internacional (FINNEMORE, 2003, p. 135; NEWMAN; RICH, 2004). Esta lógica está estreitamente associada à teoria da paz democrática (RUSSET, 1994), que adquiriu grande visibilidade no cenário político internacional no pós-Guerra Fria. Assim, a década de 1990 foi um marco no desenvolvimento da agenda internacional de direitos humanos e democracia, especialmente no âmbito da ONU.

A educação em direitos humanos constitui um dos pilares dessa agenda e é objeto de uma produção intensa de documentos, no âmbito das Nações Unidas, envolvendo o trabalho de diversas agências do sistema, em especial o Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos e a UNESCO. Tais documentos, dentre os quais estão relatórios, resoluções e material de treinamento, contêm princípios, diretrizes e estratégias de ação a serem adotadas para implementar e fortalecer a educação em direitos humanos nos níveis internacional, nacional e local.

Nesse sentido, vale mencionar a Conferência de Viena (1993), que, por meio da sua Declaração e Programa de Ação, considera que o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz. Ressalta, ainda, a importância de incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação e apela aos Estados para o fazerem.

Na visão da ONU[5] a educação em direitos humanos contribui para um conceito de desenvolvimento consistente com a dignidade da pessoa humana, o qual deve necessariamente levar em consideração a diversidade de grupos, tais como mulheres, jovens, pessoas com deficiência, idosos, povos indígenas, minorias e outros. Mais do que o mero provimento de informação, trata-se de um longo processo pelo qual as pessoas, em todos os níveis de desenvolvimento e em qualquer estrato social aprendem a respeitar a dignidade dos outros e as formas de fazê-lo numa sociedade democrática.

Como desdobramento do tratamento do tema na Conferência de Viena, a Assembleia Geral da ONU, em sua resolução 49/184 de dezembro de 1994, estabeleceu o intervalo de 10 anos entre janeiro de 1995 e dezembro de 2004 como a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, e deu as boas vindas ao Relatório do Secretário-Geral, contendo o respectivo plano de ação para o período.

De acordo com o Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004: Human rights education - lessons for life, a educação em direitos humanos compreende os esforços de treinamento, disseminação e informação, visando à construção de uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de

conhecimentos e habilidades e a moldagem de atitudes direcionadas para: (a) o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; (b) o completo desenvolvimento da personalidade humana e do senso de sua dignidade; (c) a promoção da compreensão, da tolerância, da igualdade de gênero e da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) a capacitação de todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre; (e) o fomento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Dentre os objetivos para a década, destacam-se aqui a avaliação das necessidades e a formulação de estratégias efetivas para fomento da educação em direitos humanos em todos os níveis escolares, no treinamento profissional e na aprendizagem formal e informal, bem como a construção e o fortalecimento de programas e capacidades para a educação em direitos humanos nos níveis internacional, nacional, regional e local.

É mister destacar, ainda, as diretrizes contidas no Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, uma iniciativa da ONU que, desde 2005, vem encorajando medidas concretas para integração da educação em direitos humanos em todos os setores.

Assim, é a partir da agenda internacional de direitos humanos que podemos compreender o desenvolvimento de uma política pública para a educação em direitos humanos no Brasil e, mais especificamente, na Paraíba. No nível federal, em 2003, o governo lançou a primeira versão do Plano Nacional de Direitos Humanos, impulsionando o processo de consolidação de uma política nacional de educação em direitos humanos, que envolveu a criação, em 2004, de uma Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), em 2003, que foi recentemente extinto pelo Governo Federal em 28 de junho de 2019[6], e da adoção, em 2007, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

No âmbito nacional vale mencionar a resolução do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO nº 1/2012[7] que estabelece as Diretrizes Nacionais para a EDH a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições (art. 1º).

No Estado da Paraíba, em 2007, foi criado o Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos (CPEDH), cuja missão é contribuir para a consolidação de uma política pública nesta área no nível estadual. Nesse sentido, merece destaque a contribuição do Comitê para a formulação da meta e das estratégias para a educação em direitos humanos contidas no Plano Estadual de Educação lançado em 2015 pelo governo da Paraíba.

Tal plano (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2015) contém um tópico específico para abordar a Educação em Direitos Humanos, fazendo menções à Carta Constitucional de 1988, à Convenção da UNESCO, relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino (1960), à Declaração Universal do Direito à Diversidade Sociocultural (2001), à Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) e à Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de direitos humanos (2011). Ademais, o Plano Estadual de Educação pontua:

> Assim, a política nacional de educação em direitos humanos se fundamenta no plano internacional: na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), na Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004), no Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (2010) e na Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em

> matéria de direitos humanos (2011). E no âmbito nacional, se fundamenta na Constituição Federativa (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Programa Nacional de Direitos Humanos 1, 2, e 3, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2015, pp. 80-81).

O plano tem como meta 13 "implementar a educação em direitos humanos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba" e revela ainda, uma concepção crítica sobre EDH, consistente com a visão de Paulo Freire, citado no documento:

> Se a educação "para pensar certo", nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 17), defende "a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação", a reflexão crítica de atitudes, comportamentos e/ou práticas discriminatórias de raça, classe, gênero e identidade de gênero, orientação sexual, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo de preconceito precisa alcançar patamares mais elevados de construção equitativa da formação humana crítica – finalidade maior da educação. A educação, baseada nos direitos humanos, deve refletir e trabalhar com o referencial de que as questões da diversidade e dos direitos humanos, do trato ético e democrático do exercício da convivência e pertencimento, do respeito das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições desde a educação infantil até a superior, independentemente da natureza e do caráter (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2015, p. 79).

O ensino superior é um dos eixos das políticas de educação em direitos humanos. Esse é um dos focos da segunda fase (2010-2014) do Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos já citado acima. O documento reforça a importância fundamental da educação em direitos humanos nesse nível da educação formal, enfatizando a necessidade de que esta integre não apenas o currículo dos cursos, mas o processo educacional como um todo, passando pelos métodos pedagógicos e pelo ambiente onde a educação se dá. Assim, a educação em direitos humanos no ensino superior deveria ser entendida como um processo que inclui (a) "os direitos humanos por meio da educação" - assegurando que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo o currículo, materiais, métodos e treinamento conduzam ao aprendizado em direitos humanos - e (b) "os direitos humanos na educação" - assegurando o respeito aos direitos humanos de todos os atores e a prática de direitos dentro do sistema de educação superior (grifo nosso). Para tanto, o plano de ação recomenda iniciativas nas seguintes áreas: formulação de políticas; processos e ferramentas de ensino e aprendizagem; pesquisa; ambiente de aprendizagem; educação e desenvolvimento profissional dos docentes.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado com a participação da UNESCO, segue as ideias e diretrizes promovidas pelo Programa Mundial da ONU e ressalta o compromisso das universidades com "o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia e da paz".

Nesse sentido, a educação em direitos humanos abarca não só o ensino, a pesquisa e a extensão, mas a prática institucional como um todo. Conforme o documento, na

primeira dimensão, ela pode ser incluída em disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, dentre outras formas. Na pesquisa, essa inclusão seria feita por meio de uma política de incentivo aos estudos na área de direitos humanos, através da instituição do tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão, a inserção do tema em programas e projetos, pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos.

Partindo de uma compreensão holística, incluindo conteúdos, atitudes e ações orientadas para os direitos humanos, centrada numa abordagem transformativa da educação em direitos humanos, (BAJAJ, 2017, p. 7), compreendemos como essencial neste processo educativo a reflexão crítica que leve a ação transformadora e emancipadora como aponta as noções freireanas de conscientização do oprimido (FREIRE, 1970). Ou seja, a educação em direitos humanos deve ser orientada pela e para a prática, o que inclui a prática administrativa e a ação dos agentes administrativos. Isto se encaixaria numa visão de EDH como sendo (a) educação sobre direitos humanos; (b) educação por meio dos direitos humanos e (c) educação para os direitos humanos (ONU, 2011). É nesse contexto que a pesquisa ora proposta está inserida e é sob esta perspectiva que passaremos a discutir o papel da UEPB.

2.2 Institucionalização da educação em direitos na UEPB: iniciativas no ensino, na pesquisa e na extensão no campus V

A UEPB é a instituição pública de ensino superior do Estado. Presente em oito cidades, do litoral ao sertão paraibano, com forte atuação no interior, atende a mais de 21.000 alunos, provenientes não só da Paraíba, mas de outros estados, especialmente do Norte e do Nordeste do país. Tem, portanto, importância estratégica para o desenvolvimento dessas regiões, marcadas pela pobreza e pelo subdesenvolvimento. Como parte do aparato institucional do Estado, tem um compromisso com os objetivos e metas do Plano Estadual de Educação e é fundamental para a implementação e consolidação de uma política de educação em direitos humanos na Paraíba, não apenas por meio da produção de conhecimento, mas da formação de cidadãos.

Localizado na cidade de João Pessoa, o Campus V conta com três cursos de graduação Arquivologia, Biologia e Relações Internacionais - um Programa de Pós-Graduação (em Relações Internacionais) e uma comunidade acadêmica composta por mais de quinhentos alunos, além de técnicos administrativos e professores.

Com base no recorte cronológico da pesquisa realizada, de 2015 a 2018, encontramos dois projetos de extensão de iniciação científica contendo especificamente o termo "Direitos Humanos", na cota 2014-2015; três na cota 2015-2016; três na cota 2016-2017; cinco na cota 2017-2018; e quatro na cota 2018-2019.

Quanto aos programas e projetos de extensão, encontramos seis contendo especificamente o termo "Direitos Humanos", na cota 2014-2015; seis na cota 2015- 2016; três na cota 2016-2017; três na cota 2017-2018; e dois na cota 2018-2019.

No âmbito do ensino, os direitos humanos constam como componente curricular ofertado em alguns cursos da instituição, como é o caso do curso de Física com o componente complementar eletivo “DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL”, no campus I; Ciências Biológicas (Licenciatura) com o componente curricular “DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL”, no campus I; Educação Física (Licenciatura) com o componente curricular “DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E

INCLUSÃO SOCIAL", no campus I; Administração com o componente complementar eletivo "DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL", no campus I; Ciências Contábeis com o componente complementar eletivo "DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA", no campus I; Jornalismo com o componente curricular "ÉTICA E DIREITOS HUMANOS", no campus I; Direito com o componente complementar eletivo "DIREITOS HUMANOS", no campus I e com o componente curricular "DIREITOS HUMANOS" e com o complementar eletivo "Proteção Internacional dos Direitos Humanos", no campus III; Letras Português com o componente curricular "DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL", no campus I e "EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS", no campus VI; Letras Inglês com o componente curricular "DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL", no campus I e III; Letras Espanhol com o componente curricular "DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL", no campus I e "EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS", no campus VI; Pedagogia com o componente curricular "DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL" e como complementar eletivo "GÊNERO E DIREITOS HUMANOS", no campus I e "EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS" no campus III; Filosofia com o componente complementar eletivo "ENSINO EM DIREITOS HUMANOS", no campus I; Sociologia com o componente curricular "DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL", no campus I; Ciências Agrárias com o componente curricular "DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL", no campus IV; Relações Internacionais com o componente curricular "PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS" no campus V; Matemática com o componente complementar eletivo "EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS" no campus VI; Relações Internacionais com o componente curricular "PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS" no campus V. Com esse mapeamento, o que queríamos mostrar é que formalmente a universidade adota posturas de direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão.

2.3 Educação por meio dos direitos humanos: a conduta institucional como forma de "deseducação"

Se, na dimensão acadêmica é possível observar, em alguma medida, uma atuação institucional no sentido de implementar a educação em direitos humanos no âmbito da UEPB, na dimensão administrativa, observamos um distanciamento entre o discurso oficial e a prática dos agentes administrativos. Selecionamos, nesta pesquisa, dois casos que se revelam exemplo de ações anti-educativas no campo dos direitos humanos.

O primeiro deles foi o de uma aluna do curso de Relações Internacionais, que entrou com um processo administrativo contra um aluno do mesmo curso, por assédio sexual. Os encaminhamentos dados no âmbito do processo instaurado pela Comissão Permanente de Inquérito Administrativo revelam o sexismo arraigado e naturalizado na estrutura universitária. O aluno acusado do assédio foi ouvido semanas antes da aluna assediada, que mesmo ausente, teve sua sexualidade colocada em questão - aos amigos desta, chamados a testemunhar, foi perguntado se ela era lésbica, se ela já havia flertado com uma amiga ali presente e se era verdade que o aluno que ela acusava de assédio havia ido ao seu apartamento, em diferentes ocasiões, para fazerem trabalhos da universidade juntos. O teor das perguntas revela a tentativa de desqualificação da aluna, por questões de sexualidade e de reputação. Por acaso ser a aluna lésbica ou ter recebido o referido aluno em sua casa (se fosse esse o caso) daria o direito a outrem de assediá-la sexualmente ou poderia atenuar a gravidade da ação?

Já a aluna, disse que ao ser interrogada, sentiu-se acuada, como se tivesse culpa por

ter sido assediada. Segundo ela, com exceção da sua própria advogada, não lhe foram feitas perguntas pertinentes, cujas respostas ficariam apensadas ao processo.

Também é importante mencionar que após abertura do inquérito administrativo, o aluno acusado de assédio solicitou, via advogado, à Procuradoria Geral da UEPB que ficasse em casa em regime especial, alegando medo de sofrer algum tipo de violência no campus. O pedido foi prontamente atendido. Após quase um ano em regime especial, a decisão foi revertida pela Reitoria. Entretanto, esta mesma Reitoria entendeu, por sua vez, não ter a aluna direito a qualquer medida protetiva, a não ser pela via judicial. A conduta da instituição sugere que o aluno acusado de assédio tinha direito à medida proteção, mas a aluna a quem supostamente assediou, não.

Para a aluna, o maior suporte que teve foi o de uma professora do curso, que se mostrou humana, escutando todos os seus relatos e apoiando-a em suas crises de choro na universidade. Relata que também teve um suporte grande das secretárias da coordenação e do coordenador à época da denúncia. Nesse ponto, pode-se estabelecer uma ligação com o argumento de Zembylas (2017), que consiste no reconhecimento do papel da emoção, que cria aberturas importantes para um compromisso diferente com os direitos humanos. Para demonstrar isso, Zembylas (2017) se volta para a proposta de Rorty (1998) de "educação sentimental" como um ponto de partida que reconhece o papel das emoções e do sentimentalismo na EDH. Zembylas (2017) aponta que o argumento principal de Rorty (1998) é que as violações dos direitos humanos podem ser testadas através do que ele chama de "educação sentimental" - isto é, a substituição da racionalidade pelo sentimento e o cultivo de uma identificação simpática e afetiva com os outros. De acordo com Rorty (1998, apud ZEMBYLAS, 2017) o progresso da propagação da cultura dos direitos humanos consiste em uma capacidade ascendente de ver as semelhanças entre as pessoas muito diferentes de nós e nós, superando as diferenças. É o resultado do que o autor chama de “educação sentimental”.

Embora Chouliaraki (2008, apud ZEMBYLAS, 2017) aponte que apesar da proposta de Rorty abrir algumas possibilidades para aliviar o sofrimento, promovendo sentimentos de simpatia e solidariedade com os outros que sofrem, há, no entanto, um fracasso em perceber que não importa o quão a EDH seja “sentimental”, isto não necessariamente leva a uma ação que aliviará as condições e efeitos estruturais do sofrimento.

Em maio de 2019, a processo administrativo sobre o caso fez um ano, sem que nada tenha sido resolvido. Agindo contrariamente à orientação da Reitoria, o Conselho de Centro do Campus V atendeu à solicitação de medida protetiva da aluna, determinando que o aluno acusado de assédio permaneça cursando à distância a graduação até que a instituição emita uma decisão definitiva sobre o caso. A demora em apurar e decidir sobre o caso pode, na prática, significar a impunidade de um agressor (se for este o caso), permitindo-lhe concluir sua graduação sem que nenhuma punição lhe seja atribuída. O caso em tela deixa clara a ação anti-educativa da instituição em relação a valores fundamentais como a igualdade de gênero e aos direitos das mulheres. A falta de acolhimento e a maneira discriminatória com a qual a aluna foi tratada envia uma mensagem negativa a todos que compõem a comunidade acadêmica da UEPB.

O segundo caso estudado foi o de uma aluna do curso de Biologia. Ela afirmou que nunca tinha passado por nada parecido antes, então demorou a “cair a ficha”. Ela conta que sua namorada estava tendo um sangramento nasal, e que, ao ampará-la, ficaram as duas abraçadas num batente de frente ao auditório do campus. Quando ela foi deixar a namorada na parada de ônibus, um segurança do campus lhe chamou e disse que ela não poderia receber pessoas “estranhas” (sic) no interior da universidade, que ela teria que receber as pessoas na parte exterior onde ficam as árvores e que essas teriam sido ordens

da diretora da universidade, o que é absurdo pois a universidade é um lugar público e deve ser de livre acesso a todos.

A aluna relatou o ocorrido ao coordenador de seu curso, que falou sobre isso em reunião do Conselho de Centro[22] e disse que o caso chegou a ser registrado (este registro, porém, não foi encontrado). Ela afirma que chegou à conclusão de ter sido um caso de lesbofobia, uma vez que casais heterossexuais e pessoas que não pertecem à comunidade acadêmica do campus entram no interior da universidade sem problemas, diferente do que aconteceu com a aluna em questão e sua namorada.

Para a aluna, a universidade falhou, embora ela não saiba se realmente a segurança estava seguindo uma ordem superior ou se foi um ato individual, em que a segurança pode ter citado a diretora para justificar o seu preconceito. Independente disso, o fato é que, apesar do caso ter sido reportado às instâncias administrativas superiores do campus V, nada foi apurado, nada aconteceu e nenhuma reparação foi feita à aluna e sua namorada, vítimas do preconceito e da discriminação dentro de uma instituição que deveria promover, também por suas ações, a educação em direitos humanos, por meio do respeito desses direitos e da promoção dos valores a eles inerentes.

Cabe buscar compreender porque esses padrões sexistas e discriminatórios observados nos episódios estudados continuam a se repetir, apesar de um discurso formal institucional de defesa dos Direitos Humanos presente na universidade. Neste aspecto. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Ainda de acordo com o autor supracitado:

> (...) As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Nessa linha de pensamento, é interessante apontar que em 1976, entraram em vigor o Pacto de Direitos Civis e Políticos e o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, destinados a regulamentar a aplicação dos direitos reconhecidos pela Declaração Universal (ALVES, 1994, p. 48). É importante notar que, como aponta Lindgren Alves (1994), a criação de dois pactos separados para tratar dos direitos humanos, foi uma exigência de países ocidentais, por entenderem que se tratavam de duas categorias distintas de direitos, a primeira (direitos civis e políticos) passíveis de cobrança jurisdicional, enquanto a segunda (direitos sociais, econômicos e culturais), não. Ou seja, a ênfase na primazia dos chamados direitos humanos de primeira geração, aos quais é atribuído caráter universal é resultado de uma concepção ocidental dos direitos humanos. Isso é importante na medida em que nos permite compreender a diferença entre o que Siba Grovogui (2006) chama de institutos ou preceitos de direitos humanos e as

instituições de direitos humanos.

Segundo o autor (GROVOGUI, 2006), os primeiros são máximas, comandos morais que abarcam concepções de justiça, ética, decência, que enaltecem e valorizam a existência humana, ainda que não formulados filosoficamente como direitos humanos, os quais estão presentes em todas as sociedades (ocidentais e não ocidentais). As segundas (instituições) seriam a expressão desses preceitos, a qual é histórica e politicamente contextualizada e particular a cada sociedade. Assim, para Grovogui, os significados e as representações linguísticas dadas aos preceitos de direitos humanos, ou seja, as instituições de direitos humanos, são política e ideologicamente determinadas. Por isso o argumento do autor de que as atuais instituições de direitos humanos, supostamente universais, refletem, na verdade, "economias de vontade", ou seja, valores e interesses que resultam de desigualdades entre sujeitos e entidades políticas (GROVOGUI, 2006, p. 9). Esse é um argumento central para o reconhecimento de estruturas racistas e sexistas, como apontou Grosfoguel (2016), nas universidades e para que haja um rompimento com elas e com o conhecimento ocidental universalizado que sustenta essas estruturas.

Seguindo essa linha de argumentação, pode-se estabelecer um paralelo com a obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1970), que atenta para a necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido em oposição à pedagogia da classe dominante que tenta se perpetuar por meio da violência, da opressão e da exploração. Freire (1970) quer que o oprimido se liberte sendo autor de sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão, ou seja, criando um pensamento crítico, que surge com o educador através de uma educação problematizante e participante, onde a liberdade do povo deve ser a partir da perspectiva do oprimido e não do opressor. Procura-se capacitar e conscientizar as pessoas para uma transição de consciência ingênua à consciência crítica, sendo assim um movimento de liberdade, surgido a partir dos oprimidos, onde a pedagogia é realizada e concretizada com as pessoas na luta pela sua humanidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que no campo da educação em direitos humanos, o melhor caminho a ser trilhado é o proposto por Paulo Freire (1970), em que, por meio de uma educação emancipatória, o oprimido consiga atingir uma consciência crítica e se liberte do opressor sendo autor de sua própria história.

Também é importante que haja o reconhecimento de estruturas racistas e sexistas, como apontou Grosfoguel (2016) nas universidades e que haja um rompimento com elas e com o conhecimento ocidental universalizado que sustenta essas estruturas, pois assim como apontou Grovogui (2006, p. 9), as instituições de direitos humanos, são política e ideologicamente determinadas, as atuais instituições de direitos humanos, supostamente universais, refletem, na verdade, "economias de vontade", ou seja, valores e interesses que resultam de desigualdades entre sujeitos e entidades políticas.

Os casos estudados representam uma contradição entre a dimensão formal (componentes curriculares, pesquisa, extensão, tudo o que foi observado no plano estadual, nacional e internacional) e a dimensão atitudinal, entendido como as práticas e atitudes cotidianas da universidade que deveriam ter uma influência formativa positiva em relação aos direitos humanos.

As universidades devem adotar uma abordagem em EDH, que muitas vezes não existe como um todo, enfatizando não apenas a educação sobre direitos humanos, mas a educação por meio dos direitos humanos e para os direitos humanos. A mudança precisa

ser estrutural e começa pela reflexão crítica sobre a sua conduta e o reconhecimento de valores contrários aos direitos humanos na sua própria estrutura.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. Lindgren. **Direitos Humanos como Tema Global.** São Paulo: Perspectiva, 1994.

BAJAJ, Monisha. **Human rights education:** theory, research, praxis. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos** - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

COMITÊ PARAIBANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Relatório Técnico do Projeto Fortalecimento do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos**. Convênio 223/2007.

FINNEMORE, Martha. **The purpose of intervention:** changing beliefs about the use of force. USA: Cornell University Press, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, Ed. **Siglo XXI**, v. 13, 1970.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, pp. 25-49, 2016.

GROVOGUI, Siba N. Mind, body, and gut! Elements of a postcolonial human rights discourse. In: JONES, Branwen Gruffydd (Ed.). **Decolonizing international relations**. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2006, p. 179-196.

MELO, R. B. C. L. **O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES DE PAZ MULTIDIMENSIONAIS DA ONU NO PÓS-GUERRA FRIA: Direitos Humanos, Polícia Civil e Assistência Eleitoral**. 2006. Tese (Doutorado em Relações Internacionais)–PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NEWMAN, E. & RICH, R. (Eds.). **The UN role in promoting democracy**: between ideals and reality. Tokyo; New York; Paris: United Nations University Press, 2004.
ONU. **A more secure world:** our shared responsibility. Report of theSecretary-general's high-level panel on threats, challenges and change. 2004.

ONU. **National human rights institutions**: a handbook on the establishment and strengthening of national institutions for the promotion and protection of human rights. New York; Geneva, Center for Human Rights: 1995. (Professional Training Series, 4).

ONU. Conferência Mundial Sobre os Direitos Humanos. **Declaração e Programa de**

Ação de Viena. Viena, 1993

ONU. Resolução 49/184. **Diretrizes para planos nacionais de ação para educação em direitos humanos**. Assembleia Geral da ONU, 1994.

ONU. Resolução 66/137. **Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Treinamento em Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU, 2011.

ONU. **World Programme for Human Rights Education**: Second Phase - Plan of Action. United Nations, 2012. PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba:** pelas Trilhas da Construção Democrática e Participativa. Paraíba, 2015.

RODRIGUES, Simone Martins. **Segurança internacional e direitos humanos:** a prática da intervenção humanitária no pós Guerra Fria. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

RUSSET, Bruce. The democratic peace: and **International Security**, v. 19, n. 4, pp. 164-175, 1994.

REFLEXÕES DECOLONIAIS SOBRE ASSÉDIO NA EXPERIÊNCIA DE BALCONISTAS NATALENSES E OS EFEITOS FORMATIVOS DAS NARRATIVAS DE SUBALTERNIZAÇÃO DA MULHER

Monique Pfeifer Rodrigues da Silva
Maria Teresa Nobre

1 INTRODUÇÃO

O assédio, que afeta a vida das mulheres em diversos contextos, tem ganhado visibilidade como forma de violência e se destacado nas discussões que atravessam os campos do gênero, do trabalho, da saúde e da educação (VILLAÇA; PALACIOS, 2010, ANDRADE; ASSIS, 2018). De modo amplo, as mulheres brasileiras, em especial as não-brancas, pobres e residentes de bairros periféricos, sobrevivem a uma realidade de agressões físicas, verbais, morais, sexuais e/ou psicológicas (BRASIL, 2018). A mais recente edição da pesquisa "Visível e Invisível: a vitimização das mulheres no Brasil" (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019) mostra que casos de insulto, humilhação ou xingamento foram os tipos de violência mais frequentes relatados pelas participantes. Aquelas que sofreram algum tipo de ofensa sexual (situações em que pessoas agarram, tocam ou agridem fisicamente e verbalmente outras pessoas por motivos sexuais) quantificam 8,9% das respondentes e as mulheres que sofreram assédio resultam em 37,1% das respondentes, predominantemente jovens (tem entre 16 e 24 anos) no espaço público e no local de trabalho.

A literatura avalia que o acúmulo de disparidades socioeconômicas, choque com discriminações de classe e etnicorraciais, além das próprias questões de gênero, fragilize as condições das mulheres enquanto alvo de diversas violências e dificuldades no acesso a direitos. Isto significa que essas dinâmicas não tratam apenas de relações agressivas ou depreciativas entre pessoas de diferentes posições de prestigio, ocupação ou "capacidade de resiliência" – como popularmente se costuma justificar a persistência de assédios e *bullying* em espaços de competitividade e/ou hostilidade, como a escola e o trabalho – mas revelam também como a ética na lida com as diferenças historicamente se desenvolve em cada localidade e cultura de modo mais ou menos intolerante, preconceituoso e/ou ofensivo. No levantamento supracitado, por exemplo, destaca-se também o impacto do racismo na vitimização das mulheres: enquanto as brancas foram 34,9% das que sofreram assédio, as pretas contabilizaram 40,5% dos casos.

No Brasil, os documentos institucionais das políticas públicas mais inclinadas à resolução da problemática de violência de gênero datam de gestões presidenciais passadas, como o *Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres* (BRASIL, 2011) e a norma técnica *Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes* (BRASIL, 2012), e apontam a necessidade de enfrentar a violência contra a mulher em múltiplas frentes, investindo fundamentalmente na desconstrução de padrões mantenedores de desigualdades de poder e estereótipos sexistas. Tais políticas atribuem relevância aos processos formativos como também produtores e reprodutores de modos violentos de relações com as mulheres – assim como podemos compreender as relações com outras minorias – e a importância de apostar nesses como saída para uma sociedade sem discriminações e preconceitos.

Neste sentido, considera-se uma amplitude de práticas e espaços – o âmbito familiar, o escolar, o comunitário, o laboral, o midiático – em que podem conformar nos

corpos e nas relações interpessoais atributos “masculinos” e “femininos”, os primeiros comumente associados à força e à dominação, por exemplo, e as representações femininas como “essencialmente” frágeis, submissas e emotivas (BRASIL, 2012). Os elementos de uma territorialização colonial e escravagista e de todas as perspectivas burguesas, racistas e patriarcais impostas pelos europeus e atenuadas no imperialismo capitalista que hoje vivemos nos ajudam a compreender as dificuldades hodiernas enfrentadas pelas mulheres, a invisibilidade desses processos enquanto problemáticos nos discursos hegemônicos e as histórias oficiais e como esses valores e ideologias nos formam como cidadãos, em certa tendência “naturalizando” a violência (SANTOS, 2019).

Este trabalho pretende discutir a conservação de lugares de subalternidade feminina no Brasil, mais especificamente para trabalhadoras de uma capital do Nordeste, na relação com clientes de condição socioeconômica diferente e num cenário – local, nacional e global – de narrativas turístico-publicitárias que insistem em circunscreve-las sob objetificação e exploração de seus corpos femininos. Como parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, esta é uma investigação com perspectiva pós-estruturalista e metodologia qualitativa sobre as experiências de balconistas atuantes em estabelecimento de alimentação e conveniência na zona Sul da capital do Rio Grande do Norte, Natal, com uso de entrevistas narrativas (DUTRA, 2002) e análise de dados a partir de estudos de gênero, raça e classe.

A justificativa pela articulação deste objeto com a proposta do evento se dá pelo interesse em discutir como as cenas cotidianas de assedio relatadas pelas próprias mulheres que as vivenciam em postos de trabalho não-qualificados ilustram um modo de formação que inclui a produção de subalternizações para determinadas brasileiras, a partir de suas identidades de gênero, raça e classe e, por consequência, considerando o quanto essas práticas ainda são subestimadas enquanto violência no país e até mesmo em relações profissionais (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO - MPT, 2017). Tendo em vista as dificuldades concretizadas com a ascensão eleitoral de representantes do conservadorismo, comprometendo, assim, a criticidade em ações da educação e dos debates de gênero a nível institucional, e a cultura machista, racista e classista que marca a superexploração dessas mulheres e orienta, desde cedo, os modos como se dão as relações entre sujeitos de lugares sociais diferentes sob uma perspectiva burguesa (PEREIRA FILHO, 2018), levantamos a persistência de situações de discriminação e humilhação como parte da rotina de trabalhadoras para questionar como pode se dar garantia de direitos humanos, a legitimação de falas femininas e feministas e a necessidade de considera-las na construção de uma educação para uma sociedade transformadora (HOOKS, 2018).

2 ASSÉDIO: GÊNERO, RAÇA E CLASSE PARA DETALHAR AS DESIGUALDADES ENTRE TRABALHADORAS

Nos últimos anos, a categoria do assédio tem ganhado visibilidade e passado por reformulações, tornando menos “estática” a caracterização deste tipo de violência, como situação que pode incluir o abuso entre sujeitos em distintas ou mesmas posições hierárquicas, do mesmo gênero ou não e, ainda, sem necessidade de contato físico para configuração de uma situação de intimidação ou chantagem (MPT, 2017). Apesar das tipologias específicas para o que seriam as formas de assédio sexual e assédio moral, é constatado que sua incidência se concretiza como violação dos direitos humanos, com desdobramentos de adoecimento psíquico, precarização de trabalho e fragmentação social:

> O assédio moral é um ato perverso que envolve a prática de humilhações, perseguição e ameaças, se constituindo num processo de violência psicológica. Este tipo de assédio, além de se transformar em guerra psicológica, envolvendo abuso de poder e manipulação, traz prejuízos à saúde mental e física das pessoas, inserindo-se num contexto mais amplo dos valores morais e éticos da sociedade contemporânea e da violência nas relações sociais (DINIZ, 2014, p. 230).

Algumas contribuições recentes introduziram à discussão a necessidade de explicitar as raízes opressoras mantenedoras dessas práticas, como a questão do ódio e das marcas sexistas e racistas entre grupos de uma sociedade. Barreto e Heloani (2015) vão rebuscar nos processos de mudanças do mundo do trabalho e na conceituação de intolerância, que "atinge" grupos específicos em momentos diferentes da história, um embasamento para explicar como, apesar das especificidades que pode assumir no contexto laboral, o assédio reflete um conjunto de discriminações produzidas socialmente e pode se reproduzir também fora das relações trabalhistas, apontando para uma problemática mais ampla, mas certamente agravada pelas condições econômicas de terceirização e competitividade a que estão submetidos os sujeitos de locais geopoliticamente "dependentes", como a América Latina.

O assédio sexual talvez seja a ocorrência que desvela mais bruscamente, apesar das resistências em seu reconhecimento pelos âmbitos empresarial e jurídico, a importância de um posicionamento político que reconheça a influência de sistemas de domínio e de precariedade socioeconômica das vítimas – maior parte delas, mulheres, que são principalmente empregadas em cargos inferiorizados e mal remunerados – na desnaturalização deste tipo de cultura abusiva, de condutas aprendidas socialmente, majoritariamente praticadas por homens:

> (...) uma vez que ainda hoje convivemos com um padrão sexual, no qual as mulheres devem conter/reprimir a sua sexualidade e, em contrapartida, os homens são considerados como possuidores de uma necessidade de variedade sexual para que se mantenha sua "saúde física". De maneira geral, o assédio sexual ocorre pela iniciativa de um indivíduo que, por ter poder sobre o outro, constrange-o adotando um comportamento sexual que não adotaria fora dessas circunstâncias. E acrescento que tais comportamentos se dão muitas vezes por necessidades não sexuais, ou seja, há muito mais imperativos relacionados ao desejo de se sentir importante, poderoso, dominador, admirado, desejado, dentre outras compensações.
>
> Os homens, ao praticarem assédio sexual, fazem-no, muitas vezes, imbuídos no pressuposto de que tais comportamentos correspondem ao que socialmente é esperado do gênero masculino. (...) acreditam que normativamente lhes é exigido que se comportem como verdadeiros "machos", demonstrando assim, poder e dominação sobre as mulheres. (DINIZ, 2014, p. 256).

Ancorados na 111ª Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Ministério Público do Trabalho assume a coincidência de casos de assédio com atos discriminatórios, considerando que muitos de seus alvos são minorias sociais, e que concretiza um desequilíbrio de direitos, "constituindo barreira à igualdade de oportunidades no acesso e na manutenção do trabalho" (MPT, 2017, p. 18).

No Brasil, historicamente, a falta de reconhecimento e a incidência de violências sempre marcaram o percurso das mulheres enquanto trabalhadoras, agravando-se de acordo com as questões de raça e classe e à medida em que sua inserção no meado foi legitimizando. O caráter "indigno" da mulher em trabalho fora do lar era subjugado pela conveniência de mão de obra em tempos de arrochos econômicos e, progressivamente, as mulheres seguiram predominando nos cargos de menor visibilidade e prestígio, como serviços domésticos, funções burocráticas administrativas e tarefas no setor terciário, como as balconistas.

Mattos e Borelli (2012) apontam algumas contradições quanto aos discursos sobre os papeis de gênero e o lugar da mulher no mundo do trabalho formal brasileiro do século XX. No processo de contratação das mulheres, considerava-se fortemente o ideal de feminilidade atrelado à delicadeza, paciência, submissão e cuidado. Entretanto, assim como na atualidade, elas incorporaram massivamente a mão-de-obra[255] em diversos setores econômicos e mobilizavam inúmeros protestos pela conquista de direitos. Mesmo assim, eram mal remuneradas e socialmente representadas como "frágeis" e "indefesas" pelos discursos vigentes nos registros midiáticos e nas interferências estatais.

A desqualificação das atividades femininas e, portanto, seu "rebaixamento" simbólico se acentuava articulados pela condição de classe. Margareth Rago mostra a perspectiva das elites brasileiras sobre moças que ocupavam as profissões de doceira, lavadeira, costureira, considerando-se que "o trabalho braçal, antes realizado em sua maior parte por escravos, era associado à incapacidade pessoal para desenvolver qualquer habilidade intelectual ou artística e à degeneração moral" (2001, p. 589). No registro historiográfico do cotidiano de operarias, por exemplo, já se encontra forte reprodução de violência moral e sexual no contexto do trabalho, através de "humilhações" e "investidas sexuais" protagonizadas por seus superiores, homens que, quando contrariados, tendiam a punir severa e injustamente com advertências e suspensões as mulheres que nao se subordinavam.

Refletindo, mais especificamente, os contextos das mulheres negras, foi tardia, no Brasil, a discussão sobre "a herança colonial escravista, a mistificação da sexualidade das negras e mulatas no imaginário social, o mito da democracia racial brasileira, mascarando as violentas e dissimuladas formas de discriminação contra elas" (RAGO, 2004, p. 40). Sendo as principais vítimas de discriminação e violências, às vezes perpetradas por outras mulheres, a condição social dessas mulheres não se alterou com "abertura do mercado". Destituídas de cidadania pelos documentos estatísticos e registros médicos oficiais, era grande o número delas entre empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, doceiras, vendedoras de rua e prostitutas (RAGO, 2001).

Para Davis (2016), a situação sempre se apresentou diferente, uma vez que mulheres negras proporcionalmente sempre trabalharam mais fora de casa e em situações degradantes. Enquanto escravas, sofriam de forma diferente dos homens as punições dos senhores:

> A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, p. 19).

[255] Predominantemente de vínculo informal, jornada extensiva e condição insalubre.

Esses cenários podem ser atravessados pelo silenciamento de violências e uma série de discursos atuantes pela via da subalternização das mulheres, processo que Rosa, Medeiros e Valadão Júnior (2012) comentam acerca de mulheres duplamente oprimidas pelos contextos patriarcal e colonial, que segrega em diferentes experiências as relações sociais privilegiadas, ou não, pela cor, classe, orientação sexual.

A ampliação do olhar sobre a (re)produção de violência a partir da articulação com outras relações de subordinação se torna uma perspectiva fundamental na reflexão quanto aos direitos das mulheres, no sentido de superar uma invisibilidade interseccional (NOGUEIRA, 2017) que ainda opera na conceituação e análise de diversas injustiças sociais. Admitindo as mulheres trabalhadoras como grupo diverso e subalternizado na realidade brasileira e as consequências de sua vulnerabilização a relações desumanas, características de uma inclusão capitalista perversa nas camadas sociais (SAWAIA, 1999), a reflexão sobre a formação (ética, cultural, escolar, pedagógica) da sociedade brasileira e, consequentemente, dos modos como se dão ético-politicamente a convivência com as mulheres enquanto sujeitos de direitos ou assujeitadas, se resgata na discussão de garantia de dignidade.

Buscando discutir os impactos que essas heranças opressoras – visto que nossa sociedade não rompeu com modelo desigual em sua estrutura – têm nas limitaçoes impostas às identidades e às relaçoes possíveis às mulheres, bem como seus modos de enfrentamento e recusa dessas concepções de subalternização, utilizamo-nos da importância das narrativas como processos de disputa. Com inspiração em Walter Benjamin (1994), não buscamos expor uma história totalizadora, mas possibilitar que experiências outras sejam exploradas, contadas, de modo que outros coletivos participem das produções de símbolos que estão em constante jogo na sociedade, denunciando os riscos de representações hegemônicas, inclusive com importantes prejuizos para formaçao de pessoas de grupos identitarios distintos, os quais, pelo consumo de informaçoes e valores de massa, da midia e da educação conservadora, por exemplo, contam com arcabouço pouco variado e represnetativo acerca da concepçao de mulheres "subalternas" e as éticas possíveis com elas.

Neste debate, seguiremos com alguns apontamentos acerca de processos de formação no Brasil e as dificuldades de debater apropriadamente raça, gênero e classe para, em seguida, entrarmos na discussão de dados acerca do caso de trabalhadoras natalenses e como diversas narrativas contrarias à emancipação feminina se relacionam com seu cotidiano, materializando-se em assédios.

2.1 Não se nasce subalterna, subalterniza-se um outro: apontamentos gerais sobre dificuldades em garantir processos formativos pela diversidade no Brasil

Compreendendo uma manutenção cultural de práticas como assédio e considerando as especificidades do grupo mais vitimado por essas, é inevitável identificar condições que remetem à formação de mentalidades dos cidadãos e "desmantelar" uma peculiar construção de subalternidade que, perversamente, "sustente" esses atos enquanto aceitáveis, praticáveis dentro de nossas trocas, aprendizados e valores, que se dão muitas vezes de modo desigual e discriminatório. Neste trabalho, apesar de reconhecermos as condições de difícil sobrevivência material em que se localizam as mulheres trabalhadoras brasileiras, não temos intenção de explorar o conceito de posição subalterna como "fixa" ou "enquadrada", como um sujeito "contrario" ao dominador, mas de criticar, como provoca Pereira (2015), os mecanismos de "subalternização da diferença", imersos em diversos âmbitos da vida.

O subalterno pode ser entendido, neste modo, como "devir minoritário no interior da economia discursiva dominante" (PEREIRA, 2015, p.50). Aí, podemos pensar diversas figuras identitárias do país, como as categorias em efervescência pela discussão de movimentos e ativistas da negritude, os componentes da população em situação de rua, as mulheres indígenas; todos que, de algum modo, desafiem a unidade de uma definição sobre o que é ser "homem", "mulher" ou "cidadão", de modo mais amplo, se pensarmos a garantia de direitos e as condições de precariedade que podem marcam muitos desses grupos. Ter visibilidade, reivindicar necessidades específicas e denunciar apagamentos acaba se tornando um conjunto de atos políticos estudados pelo paradigma decolonial, que visa problematizar como certas categorias não podem contemplar experiências marginais à lógica burguesa e eurocêntrica, por exemplo, mesmo que se digam "críticas" (MATOS; LIMA; DUTRA, 2017).

Pensar a situação de assédios a mulheres pobres, que precisam "aturá-lo" para manter o emprego e que, raramente, encontram em grande circulação falas que digam de seus interesses, é questionar a persistência de processos pedagógicos machistas, racistas e classistas que as reservam lugares de uma exploração simbólica e material especifico acerca do feminino. Com a Constituição Federal de 98 e as diversas secretarias criadas em prol da equidade na sociedade brasileira, especificamente nas gestões presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, houve maior a articulação e comprometimento institucionais de segmentos diversificados para atuações no combate à discriminação. Na saúde, na assistência social e na educação, por exemplo, pôde-se observar a formulação de políticas extensas e integralizadas que visavam, pela primeira vez, conceber a responsabilidade de garantir o desenvolvimento humano pleno em todas as suas necessidades, carregando a bandeira da diversidade e balizando-se por estudos que investigavam as influências da pobreza e dos sistemas de opressão como centrais nos prejuízos à dignidade ou ainda buscando fomentar a uma cultura dos direitos humanos (SILVA, 2011; CARREIRA, 2019).

Muito embora essas políticas carregassem suas contradições, um esforço primeiro era necessário para modificar concepções gerais presentes nas áreas de saber que se relacionavam direta ou indiretamente a manutenção de desigualdades sociais. A escola, como disserta Guacira Lopes Louro, é lugar, por excelência, de produção do diferente, de onde "se aprende" a se distinguir, separar, sentir e ser de formas assimétricas, sendo sua própria origem a expressão de uma privação de um direito classista, reservado a poucos, e, aos poucos, mesmo com ampliação da acessibilidade, um formato cis-hétero padronizado de modos de ocupá-la: "A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (LOURO, 1997, p. 58).

Portanto, apesar da importância da multiplicidade das trocas que os sujeitos têm em diversos espaços para sua formação, à educação formal passa a ser incumbido também o papel de participar de desconstruções importantes, sejam elas de papeis de gênero, pela reparação histórica ao apagamento da África e da negritude em nossa constituição como povo ou contra discriminações de classes. Um elemento que pode ilustrar as dificuldades em se discutir e lecionar a partir de outras perspectivas políticas são as forças reacionárias que tentam resistir à promoção de igualdade entre os sexos e aceitação das sexualidades, comungadas no movimento "contra a 'ideologia de gênero'". Certamente este não é um problema exclusivo da educação ou dos retrógrados brasileiros, mas que revela constantemente a conformação estruturante da sociedade capitalista que divide e transforma diferenças em desigualdades para explorar com especificidades.

Admitir diferentes performatividades dos sujeitos, independentemente de seu sexo biológico, e, assim, possibilitar relações que não impliquem papeis de gênero enrijecidos – muitos dos quais contribuem para perpetuação de masculinidades toxicas e violências contra à mulher – é admitir a possibilidade de uma outra sociedade, que desafia, mas não "destrói" o que se entende por "família" e uniões afetivas. Esse difícil reconhecimento é herança patriarcal de como nos acostumamos com diversas formas de violências, inclusive como elementos que nos constroem, em nossas identidades e relações sociais (SMITH; SANTOS, 2017).

Utilizando-se de desonestidade intelectual e argumentos fundamentalistas, esse movimento nega a existência de violências contra mulheres e LGBTs e, ultimamente, encorpou a perseguição dos educadores que "ousassem" abordar os temas de uma perspectiva não "tradicional", objetivando revogar o compromisso das escolas e da educação com o avanço dos debates de gênero e todas as problemáticas que se relacionam a ele, como as questões do aborto, dos direitos reprodutivos e direitos LGBTs, por exemplo (REIS; EGGERT, 2017). Este tipo de posicionamento é uma ataque explícito aos Direitos Humanos, pela manutenção de um apoio às desigualdades de poder e principalmente nas relações entre homens e mulheres:

> A educação que mulheres e homens recebem e o comportamento que apresentam em sociedade são um fenômeno cultural que pode e deve ser mudado. Desconstruir os discursos que estabeleceram historicamente o que é ser homem e o que é ser mulher é uma tarefa urgente e libertadora. Se nem sempre foi assim, se é uma construção histórica, entremeada de relações de poder/saber, podemos fazer e pensar diferente do que pensamos. Podemos pensar que os direitos humanos aplicam-se a todos os humanos, homens e mulheres, e fazer um mundo diferente onde a liberdade possa ser desfrutada por todos os humanos e humanas (TEDESCHI; COLLING, 2014. p.50).

Também a pauta racial encontra suas dificuldades em consolidar frutos de uma política que pudesse desconsertar o ponto de partida eurocentrado que muitas vezes constrói nossas visões de mundo e até mesmo nossas subjetividades, tornando difícil o enfrentamento de estereotipizações dos corpos negros – que são muitos dos corpos subalternos. Em pesquisa sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira em escolas da educação básica da rede pública paraibana (CHAGAS, 2017), encontra-se um conjunto de dificuldades em vários níveis que enfraquecem a possibilidade de integrar, nos processos de formação coletivos, de modo fluído e integral, as propostas da lei 10.639/2003, uma vez que esse esforço de reparo histórico e referente à memória e à diversidade de nossa constituição precisa ser pactuada em níveis de gestão, de elaborações de projetos das escolas e disciplinas como um todo, bem como contar com a oferta de capacitação e materiais no trabalho e na formação universitária de professores. O autor aponta que, embora os temas não sejam ignorados na consolidação de aulas nas escolas avaliadas, a perspectiva de ensino ainda é bastante eurocentrada. Além disso, ocorre com frequência a limitada associação das contribuições africanas para a cultura e culinária, sem menções à produção de saber e tecnologias por parte de africanos na formação do nosso país.

Ocorre, aí, uma necessidade não somente de abolir os apagamentos de minorias e seus saberes e experiências, mas também a necessidade de descolonização do pensamento e, consequentemente, dos ensinos. Embora periféricos, brasileiros, racializados, de passado colonial e atualidade imperialista, é comum compartilhar das

posições burguesas na propagação de visões de mundo em que a construção de identidades sobre o outro tende a subalternizá-lo, exotificá-lo em alguma medida e, numa sociedade tão estratificada como é a brasileira, costuma-se delegar aos mais prejudicados – nem que a diferença de si para o outro seja ligeira – esses preconceitos e desejos de separação simbólica (SOUZA, 2018). Não é novidade, mas ainda surpreende pensar a infinidade de desdobramentos que esses obstáculos podem ter para uma população massivamente não-branca em termos de autoidentificação, pertencimento, empoderamento e mobilização social a partir dessas condições de educação formal, sabendo que essas estão aliadas a um cotidiano mais agressivo em termos de intolerância racista e condições materiais que se apoiam e retroalimentam essa realidade.

Nas redes sociais, comumente nos deparamos com notícias que evidenciam situações de objetificação feminina e discriminação racial e de classe, que divulgam e reproduzem fatos com efeitos graves à imagem e, muitas vezes, custam também a integridade física e sobrevivência de determinados grupos. "Embora sendo a única negra entre as brancas, é bonita. É bonita de verdade (…) Quem casar contigo vai ter dois prazeres. Um na hora do bem bom e outro na hora em que você sai de cima": os vexames pelos quais o apresentador Silvio Santos submete, por exemplo, suas convidadas de palco em concursos de beleza[256], ou ainda o "humor" trágico da festa de secundaristas de rede privada "Se nada der certo"[257] – quando se fantasiar de atendentes e garis é "descontração" diante do medo de não serem aprovados no vestibular, o medo de "não darem certo" – revelam de modo muito explicito que considerações são compartilhadas, em nível hegemônico, sobre os sujeitos subalternizados, sobre os quais e aos quais são, de certo modo, permitidos uma visibilidade como humor ou entretenimento – numa narrativa de moral meritocrática – do que é considerado "problema" nos moldes da "ética" capitalista. Considerando esses obstáculos e algumas dessas ilustrações para observar relações cotidianas, apostamos na construção de narrativas femininas que componham a experiência de mulheres para uma formação verdadeiramente crítica e cidadã.

2.2 Dados e discussão: a experiência das trabalhadoras natalense

Os casos para discussão deste trabalho dizem respeito a produção de dados com entrevistas narrativas de quatro (04) participantes, mulheres que experiências formais no cargo de Balconista, mais especificamente atuando em estabelecimento em dois bairros da cidade de Natal, caracterizados pela circulação turística, habitação da classe média e economia voltada aos serviços, lazer e mercado imobiliário. O instrumento de pesquisa utilizado foi roteiro de entrevista, organizado em três eixos, com um questionário sociodemográfico. Em torno dos eixos, se organizam os elementos das experiências dessas mulheres acerca de: (1) trajetória no emprego; 2) cotidiano de trabalho; 3) relações, poder e resistência.

São jovens, autodeclaradas não-brancas (duas negras, uma parda e uma amarela), sendo a maioria delas casada, com filhos, adepta do cristianismo e residentes de bairros periféricos e de vulnerabilidade social na cidade. Em todas as experiências, revelaram-se vivencias nos bairros "de elite" em que trabalharam entre encontros alegres,

[256] DIÁRIO DE PERNAMBUCO, nov. 2016. Silvio Santos faz comentários racistas e gordofóbicos no Teleton. Disponível em: https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2016/11/silvio-santos-faz-comentarios-racistas-e-gordofobicos-no-teleton.html.

[257] BRUM, M, jun. 2017. "Se nada der certo: o que a controvérsia das fantasias em escolas diz sobre nós mesmos". Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/se-nada-der-certo-o-que-a-controversia-das-fantasias-em-escolas-diz-sobre-nos-mesmos-e8t37sgwjz00f1vq6a61nnxfq/.

especialmente como consumidoras dos espaços de entretenimento e da praia, mas também de situações e encontros de humilhações e assédio sexual, expressos nas relações com os clientes que atendiam rotineiramente. As dificuldades para conciliar o cuidado e distanciamento dos filhos, da casa e de outros entes, o emprego e o desejo de estudar para realização de uma outra carreira profissional também é marcante das condições em que as mulheres racializadas da classe trabalhadora enfrentam mundialmente (ABREU; HIRATA; ROSA, 2016).

Aqui, cabe uma breve explanação sobre o modelo de urbanização de Natal. Voltado à atração de capital, é tomado como contexto cujo modo de desenvolvimento, pautado nos interesses da elite em acordos com investimentos estrangeiros, faz a cidade "repartida". Em parte dela, se constrói e explora uma paisagem em prol do turismo tropical e habitação da classe média (onde trabalharam as participantes deste estudo), reproduzindo a periferização da massa trabalhadora em sua outra "metade" (ALVERGA, 2011), o que, além da exploração material (SANTOS, 2009), traz também, para os cidadãos mais pobres das metrópoles, prejuízos simbólicos e afetivos (SAWAIA, 1999), sendo as mulheres um grupo particularmente atravessado de sobrecargas, violações e invisibilidades em suas trajetórias. A região é, ainda, atravessada pela presença do turismo sexual, exploração sexual, pela ocupação de turistas de diversas partes do país e do planeta e publicizada como lugar paradisíaco, de felicidade, prazer, a narrativa turístico-econômica da "noiva do sol".

Embora entre suas tarefas se observe um acumulo de funções, em que realizam atividades de limpeza, organização e abastecimento de produtos, pedidos, operação de caixa e atendimento, é a relação com o cliente a principal parcela de tempo que as ocupa na jornada de trabalho. Por isso, a localização na cidade nos revela tanto sobre o encontro das narrativas, diferenças e discriminações de gênero, raça e classe, pois é na ética de encontros cotidiano e, às vezes, até mesmo passageiros, em que podem ser reproduzidas subsequentes cenas de violência a partir da tentativa de subalternização dessas mulheres. À serviço de fregueses com maior poder aquisitivo, essas balconistas – que migram diariamente para trabalhar na zona sul – são frequentemente posicionadas de acordo com a subserviência ou objetificação que for conveniente àqueles: naturalizado pela máxima "o cliente tem sempre razão".

As participantes relatam que são dos clientes locais as mais frequentes situações abusivas, sendo as mulheres também perpetradoras dessas práticas. Em geral, os turistas "gringos" parecem mais simpáticos, embora os jogos de flertes e predileção pelas "morenas" nos lembre também da discussão sobre a sexualização da mulher negra – principalmente se considerarmos Natal como um dos principais destinos de turismos sexuais no mundo[258] e das próprias narrativas voltadas ao exterior do Brasil que, ao "vender" nossas praias e sambas, vendia também as "mulatas" (ARAÚJO et. al., 2016). Mas, são dos moradores natalenses as práticas mais explicitas de racismo, classismo e machismo relatadas pelas trabalhadoras, que dizem sentir vergonha, constrangimento, indignação e revolta diante desses casos.

Os casos de assédio sexual ocorrem frequentemente por condutas de clientes homens, "conhecidos" do estabelecimento, que importunaram as trabalhadoras desde mensagens instantâneas e ligações por celular até bulinar e situações de perseguição dentro e fora do ambiente de trabalho com objetivos de assediar fisicamente as mulheres. Os "constrangimentos", como algumas chamam, podem ocorrer diariamente a depender

[258] NOVAES, T. dez. 2016. Natal: noiva do sol, amante da prostituição. Disponível em: http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/natal-noiva-do-sol-amante-da-prostituicao/238278.

do sujeito, existindo casos em que assediam as trabalhadoras mesmo em ocasiões que estão acompanhados da família. “Elogiam” sorrisos, as cores e formas do corpo das mulheres e as convidam insistentemente para jantar ou conseguir seu número de telefone. Já os casos de assédio moral, também protagonizados por clientes, advém de condutas das mulheres que compram nos estabelecimentos. Se mostram excessivamente “mandonas”, solicitando (aos gritos!) das balconistas trabalhos que não lhes competem, como servir cervejas, tirar fotos e até mesmo observar os *pets* que algumas delas levam para dentro do estabelecimento. Em um dos casos, uma participante da pesquisa relata uma “brincadeira de mau gosto” de uma das clientes que, no momento de solicitar algum alimento do balcão, falou-lhe “me serve, pretinha!”.

Como se essas práticas já não revelassem uma tentativa de subordinação sobre essas mulheres, a retaliação e a surpresa dos clientes quando as trabalhadoras se recusam ou respondem às ofensas evidencia a expectativa que muitos desses têm diante da passividade e o não direito de reclamar, uma outra marca da construção subalterna do outro (PEREIRA, 2015). As tentativas de punição das trabalhadoras que se rebelam são diversas, seja pela mudança de tratamento, seja por reclamações infundadas ou exageradas direcionadas a supervisores com intenção de prejudicar o vínculo empregatício. Ameaçam não voltar mais para consumir no local e acusam-nas de “mal educadas”, chatas, incompetentes ou “muito *brabas*” simplesmente por não aceitarem – nem caladas nem sorrindo – o que escutam, um elemento interessante a ser analisado pela perspectiva decolonial sobre a construção da identidade das mulheres e o estigma desonesto que se cria em torno dos afetos da mulher negra enquanto “barraqueira”. Tate subverte a compreensão desta “raiva” da mulher negra, redefinindo-a como “dor psicológica institucional, pode ser também produtiva e agenciadora, quando percebemos que ela está enraizada em respostas às injustiças racistas” (2018, p.184).

As principais formas de enfrentamento ou de se esquivar dessas práticas são a cooperação coletiva, entre colegas que vivenciam e se protegem dessas mesmas situações, e apelação para discursos que, também preconceituosos, “barram” as intenções invasivas, no caso de insinuações sexuais. Uma das respostas mais frequentes relatadas pelas participantes é deixar o homem que assedia saber que se está comprometida com outro homem. Uma outra participante, para não continuar sendo importunada, explicou a um cliente que era lésbica e não tinha intenção em sair com ele. Essas estratégias, apesar de problemáticas, funcionam como saídas mais rápidas de constantes casos de embaraçamento, medo e irritação causadas pela impossibilidade de muitos homens não entenderem que, em primeiro lugar, aquelas trabalhadoras não estão ali para ouvir cantadas e que, em segundo, não têm obrigação de corresponder à sua satisfação erótica e/ou sexual.

Na maioria das situações, as mulheres são instruídas a “ignorar” ou deixar passar as situações “chatas” que lhe ofendem. Paira sobre esses estabelecimento de comercio e serviços a ameaça “é o cliente quem paga o salário, afinal”. É comum que, quando a cena “passe dos limites”, com muitos gritos ou ainda contato físico, elas sejam “liberadas” socialmente para responder “no mesmo tom” ou “não ouvirem caladas”. Uma das participantes relatou que seu supervisor afixou em uma das paredes da loja um papel informando ser crime as práticas de assédio contra as funcionárias, respaldado em lei, para que, se possível, elas possam se “apoiar” cordialmente ao enfrentar aquelas ou aquelas que se comportam de modo exageradamente imoral.

Ao refletir sobre esse cenário de reprodução de assedio, a necessidade de uma decolonização de como pensamos os espaços e seus códigos de condutas é urgente. Nesses contextos, que são próximos de suas residências, parece ocorrer uma projeção das

relações domésticas para as figuras das balconistas, jovens, de cor, pobres, por parte dos clientes. A expectativa de uma servilidade compõem nossa cultura brasileira e é, portanto, aprendida, cultivada desde a formação colonial, à medida em que uma perspectiva de domínio branco, burguês e patriarcal ainda atua nos papeis masculinos que a classe média reproduz e que, conjuntamente, a emancipação feminina avança e retrocede à gosto das concessões mercadológicas, que acaba deixando para trás uma massa de mulheres precarizadas em condições de sobrevivência que dificultam qualquer empoderamento (ÁVILA, 2016).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A NECESSIDADE DE OUTRA FORMAÇÃO CULTURAL PARA GARANTIA DE DIREITOS

Com esses apontamentos, buscamos discutir minimamente, a partir de um cotidiano de vulnerabilidades banalizado, como o assédio se coloca como uma prática impeditiva à garantia de direitos das mulheres, por afetar sua integridade, principalmente em posições não valorizadas de trabalho e por tratar-se da ocorrência de um tipo de violência pouco reconhecida como forma de relação abusiva no espaço público. Além disso, acreditamos que o exercício de tentativa de subalternizá-las integra um processo formativo amplo do nosso país, podendo considerar que assédio e outras formas de depreciação das mulheres são práticas culturais que aprendemos, na assimilação de muitas experiências – de educação formal ou não, nos costumes familiares, nos modos de interação comunitários e, principalmente, a partir da qualidade de debates de gênero e sexualidade que temos oportunidade de acessar – que não logram êxito na consolidação de uma reflexão transformadora, em que as subjetividades e a relação com o outros não se pautam pelo produtivismo ou competitividade do capitalismo, reduzindo drasticamente a nossa relação naturalizada com modos violentos nas questões de gênero e de limitações de possibilidades aos sujeitos a partir de identidades interseccionais vulneráveis.

Apesar de reconhecer que o assédio pode ser discutido com especificidades do campo do trabalho, apontamos para a importância de um olhar educativo acerca dessa realidade, pois diversas narrativas “nos ensinaram” a agir com bases em representações reducionistas, caricatas e ofensivas acerca das minorias. Apesar de uma maior detalhamento pelo qual passa a conceituação do assedio, algumas das situações vivenciadas pelas participantes da pesquisa podem nem mesmo ser respaldadas legalmente enquanto tal – como casos não sistemáticos, configurando “dano moral”, o que não deixa de ser grave, pois essas mulheres se encontram com dezenas e centenas de clientes por dia que, mesmo passando ali “uma vez na vida”, podem, acumuladamente, serem abusivos. Há ainda a responsabilidade das empresas na proteção de seus funcionários diante desses tipo de conduta praticada por externos ao quadro, como os clientes, por exemplo (MPT, 2017). Mas, como se acirra em tempos de crise, a necessidade de lucro enquanto máxima dessa rotina de trabalho certamente será priorizada em detrimento da responsabilização ou repreensão dos fregueses por essas práticas. Atualmente, novas preocupações se colocam, principalmente no reconhecimento de um cenário em que aflora ódio, obscurantismo e conservadorismo e que elegeu as políticas identitárias como bode expiatório para as crises do capital, sem admitirem ou se darem conta de que eles próprios também integram e agem sob os sistemas de racialização, gênero e classe (HOOKS, 2017).

Além da permanência de uma cultura machista, racista e classista entre os modos de vida da sociedade civil, ressaltamos também nesta realidade os esforços institucionais

perversos dos atuais governos – sem esquecer das disputas pregressas – em impedir a desconstrução desses processos pelas vias coletivas, públicas e da garantia de direitos sociais legítimos, como se tem feito, por exemplo, com cortes de verbas e levantamento de diversas pautas fascistas na modificação (desmantelamento) da esfera educacional, principalmente na perseguição dos debates de gênero[259] e outros posicionamentos de projetos considerados progressistas. É sintomático quando o presidente, por exemplo, "abre" as portas do país à vontade de satisfação sexual de turistas, desde que essa ocorra dentro das normatividades heterossexuais, ou seja, com mulheres[260].

A educação para transgredir, de bell hooks[261] (2017), é aquela que ensina além do "aceitável" e que possibilita aos sujeitos uma reinvenção de si. É primordial a consolidação formações críticas que extingam a noção de uma "incontrolável necessidade de satisfação" de impulsos sexuais e agressivos atrelados ao gênero masculino e ainda que não individualizem processos histórico-culturais das relações de gênero como particularidades de sujeitos e casos extremos. Também tem se cobrado ampliação do feminismo para que posições classistas ou racistas não continuem a operar entre mulheres de identidades e origem social distintas. Embora reconhecida a importância de criar medidas judiciais acerca do assédio no trabalho, observamos com esses casos que as "motivações" e modos de violência destinados as trabalhadoras estão diluídos em muitos valores e que não se limitam a desigualdades "possibilitadas" pelas hierarquias em relações de contrato.

Além dos enfrentamentos políticos-institucionais e de uma urgente necessidade de novas mobilizações das massas, a discussão sobre subalternidade e gênero feminino deve nos mover a autocrítica – enquanto militantes, pensadores, profissionais dos direitos humanos – no esforço de efetivação de uma educação transformadora, a partir da qual as saídas de proteção ou reparação de danos às mulheres não precisem recorrer ou se concentrar nas lógicas punitivistas vexatórias, aos espaços e serviços privatizados e, ainda, na separação da mulher de toda a sua rede para garantia de sua integridade.

REFERÊNCIAS

ABREU, A.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. **Gênero e trabalho no Brasil e na França:** perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016.

ALVERGA, Alex. **Arranjos urbanos e subjetivos contemporâneos na invenção de territórios turísticos.** 2011. 293 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal.

ANDRADE, Cristiane Batista; ASSIS, Simone Gonçalves. Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura. **Rev. bras. saúde ocup**., São Paulo , v. 43, n 11, p. 1-13, jul. 2018.

[259] THEODORO, P. set, 2019. Bolsonaro determina censura ao ensino sobre gênero no ensino fundamental. Disponível em: https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/bolsonaro-determina-censura-ao-ensino-sobre-genero-no-ensino-fundamental/.

[260] SCHUQUEL, T. abr, 2019. Bolsonaro: "Brasil não pode ser país do turismo gay. Temos famílias". Disponivel em: https://www.metropoles.com/brasil/politica-br/bolsonaro-brasil-nao-pode-ser-pais-do-turismo-gay-temos-familias.

[261] A autora assina suas publicações em iniciais minúsculas como posicionamento político, no intuito de "mover" atenção de sua figura pessoal para sua escrita.

ARAUJO, Maria; et al. O turismo potiguar que chegou a perder 100 mil desembarques!. **Rev. Bras. Pesq. Tur.**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 594-614, dez. 2016.

ÁVILA**,** M**.** O tempo do trabalho doméstico remunerado: entre cidadania e servidão. In: ABREU, A.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 137-148.

BARRETO, Margarida; HELOANI, Roberto. Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o assédio moral nas relações laborais. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 123, p. 544-561, set. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura**/** 7 ed., v.1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Atenção à Saúde. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes:** norma técnica. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 3 ed, 2011, 124 p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher.** 1ª impressão. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, abril, 2018. 227p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.** Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011, 70 p.

BRUM, M. **"Se nada der certo: o que a controvérsia das fantasias em escolas diz sobre nós mesmos".** (Notícia de jornal, jun/2017). Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/se-nada-der-certo-o-que-a-controversia-das-fantasias-em-escolas-diz-sobre-nos-mesmos-e8t37sgwjz00f1vq6a61nnxfq/. Acesso em: 22 jun. 2019.

CARREIRA, Denise. A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 24, abr, 2019.

CHAGAS, Waldeci. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 42, n. 1, p. 79-98, mar. 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Silvio Santos faz comentários racistas e gordofóbicos no Teleton**. (Notícia de jornal, nov/2016). Disponível em: https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2016/11/silvio-santos-faz-comentarios-racistas-e-gordofobicos-no-teleton.html. Acesso em: 24 ago. 2019.

DINIZ, Maria. **Mulheres como eu, mulheres como as outras:** desvelando o assédio moral e sexual no âmbito do trabalho das comerciárias do Estado do Rio Grande do

Norte. 2014. 335 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, 7(2), p. 371-378, 2002.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível:** a vitimização de mulheres no Brasil. 2 ED. 2019, 50 p.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir:** educação como pratica da liberdade. 2 ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018. 284 p.

LOURO, Guacira**. Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MATTOS, M.; BORELLI, A. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, C.; JOANA, P (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 126-147.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Assédio sexual no trabalho:** perguntas e respostas. Procuradoria Geral do Trabalho, Brasília, mai. 2017, 24 p.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Editora Devires, 2017.

NOVAES, T. **Natal: noiva do sol, amante da prostituição.** (Notícia de jornal, dez/2016). Disponível em: http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/natal-noiva-do-sol-amante-da-prostituicao/238278. Acesso em: 1 set. 2019.

PEREIRA FILHO, Sebastião Carlos. A construção da Pedagogia Socialista, de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. São Paulo: Expressão Popular, 2017, 344 páginas. **EccoS Revista Científica.** 45, p. 331-335, jan. 2018

PEREIRA, Maurício. O que fazemos com a subalternidade? In: OLIVEIRA, M; PEREIRA, M. (Orgs.), **Subalternidade em perspectiva:** limites, ausências e devires. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 39-58.

RAGO, Margareth. Ser mulher no século XXI ou Carta de Alforria. In Venturi, G.; RECAMAN, M.; OLIVEIRA, S. (Orgs.), **A mulher brasileira nos espaços público e privado.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 31-42.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In DEL PRIORE, Mary (Orgs.), **História das mulheres no Brasil** São Paulo: Editora Contexto, 2001, p. 576-606.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017.

ROSA, A.; MEDEIROS, C; VALADÃO JÚNIOR, V. Sob as sombras do discurso colonial: subalternidade e configurações de gênero em uma lavanderia do interior de Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, 10(2), p. 393-410, 2012.

SANTOS, Maria. Apresentação da coleção “Quebrando as correntes”. In: MANOEL, J; FAZZIO, G. (org). **Revolução africana:** uma antologia do pensamento marxista. 1 ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 10-14.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão social:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHUQUEL, T. **Bolsonaro: “Brasil não pode ser país do turismo gay. Temos famílias”.** (Notícia de jornal, abr/2019). Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/politica-br/bolsonaro-brasil-nao-pode-ser-pais-do-turismo-gay-temos-familias. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, Alessandro. Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 58-72, dez. 2011.

SMITH, Andreza; SANTOS, Jorge. Corpos, identidades e violência: o gênero e os direitos humanos. **Rev. Direito e Práx**., Rio de Janeiro, v 08, n. 2, p.1083-1112, 2017.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e suas ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TATE, Shirley. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. In BERNANRDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N; GROSFÓGUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2018. p. 183-202.

TEDESCHI, Losandro; COLLING, Ana. Os Direitos Humanos e as questões de Gênero. **Hist. R.,** Goiânia, v. 19, n. 3, p. 33-57, 2014**.**

THEODORO, P. **Bolsonaro determina censura ao ensino sobre gênero no ensino fundamental.** (Notícia de jornal, set/2019). Disponível em: https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/bolsonaro-determina-censura-ao-ensino-sobre-genero-no-ensino-fundamental/. Acesso em: 5 set. 2019.

VILLAÇA, Fabiana de Mello; PALACIOS, Marisa. Concepções sobre assédio moral: bullying e trote em uma escola médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 34, n. 4, p. 506-514, dez. 2010.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A POESIA COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE, SENSIBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula
John Kennedy da Silva Luiz
Jefferson Bezerra Passos Botelho

1 INTRODUÇÃO

Afinal
De que cor será sentir?
Será que o amor
Têm uma cor?
Será vermelho
O ódio?
Será branca
A paz
Sendo negra
A morte
De que cor
Será a vida?
Sendo negra a fome
Qual a cor da fartura?
Sendo negra a realidade
Qual a cor da ilusão?
Sendo negra a cor que tinge
Presídios, Hospícios
Qual a cor da opressão?
Hélio de Assis

Um dos assuntos recorrentes em diversas áreas do conhecimento é o da Identidade, como o sujeito constrói sua identidade, sendo este, possuidor de diversas pluralidades. No processo de construção identitária, a escola está presente nesse processo. Como o indivíduo se enxerga e percebe o outro? O que ele identifica como parte de sua identidade? São questões que merecem ser discutidas e analisadas, sobretudo num ambiente de trocas de saberes.

A construção da identidade, segundo Ciampa (1994), é um processo dinâmico, forjada a partir das relações que mantemos dentro dos grupos sociais que fazemos parte. Como lidar com a situação em que as características desses grupos de pertença são tidas como negativas ou marginalizadas? Talvez essa seja uma das problemáticas que permeia a temática da construção de uma identidade, principalmente se essa é de forma recorrente atribuída a algo negativo. E aqui me volto a poesia inicialmente, por mim, referida nesse texto: "Sendo negra a cor que tinge presídios, hospícios. Qual a cor da opressão?". Pergunta presente na poesia e que numa interpretação subjetiva faz com que o leitor se questione a atribuição de algo ruim sempre aquilo que tem a tonalidade mais escura e, por conseguinte, se reproduz a segregação e opressão a tudo aquilo que foge dos padrões de claridade e brancura.

Assim, a arte, na expressão da literatura, especificamente no gênero da poesia, possibilita com que venhamos a trazer para dentro das salas, campos e ambientes, para além de paredes, diversas temáticas, dentre elas a da questão étnico-racial.

Nessa perspectiva, o diálogo discursivo presente nas poesias, junto a materiais e estratégias didáticas utilizadas, serviram e, sempre que desejável, servirão para se debater variadas questões, e nelas as de origens étnicos-raciais. Questões que perpassam "salas-muros" e que nos prova, cada vez mais, a importância de se ter arte e de se fazer arte.

A discussão que trazemos neste trabalho sobre identidade, ensino de história e literatura está vinculada ao projeto do PROLICEN "Ensino de história e educação étnico-racial: repensando o currículo e identidades no cotidiano escolar". Um dos objetivos deste artigo é expor algumas experiências vivenciadas por estudantes e professoras da UFPB numa escola pública da cidade de João Pessoa, utilizando a literatura como uma das ferramentas de aproximação e encantamento.

Compreende-se que o debate étnico-racial nem sempre acontece de forma aprofundada no cotidiano escolar, apesar dos avanços que vêm ocorrendo nos últimos anos, principalmente em decorrência da Lei n. 10.639/2010 e a 11.645/2018, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial da rede de ensino. Assim, inserir as questões étnico-raciais na escola implica em trabalhar a diversidade cultural, o que nos leva ao conceito de diferenças. Existe um "eu" e existe um "outro" nas diferentes relações, o que torna o conceito de identidade importante dentro deste estudo.

Segundo Munanga (2003), as identidades são construídas dentro dos processos históricos e sociais. O que nos tornamos é fruto das posições hierárquicas que ocupamos na sociedade, nossos vínculos culturais e sociais, nossa ancestralidade, nossos papeis sociais. Compreende-se, portanto, identidade como um processo de construção e reconstrução do sujeito. "Na dinamicidade das culturas as identidades se configuram e (re)configuram umas em relação às outras" (SOUZA, 2010, p. 55).

A valorização das identidades culturais que constituem a sociedade brasileira através do sistema educacional mostra um importante avanço político. No entanto, as políticas de reconhecimento não devem se limitar ao campo teórico, mas avançar para o campo das concretizações. Ou seja, incluir conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras não deve se restringir a celebrações de datas comemorativas ou celebrar a diversidade sem problematizar a produção das desigualdades.

Da mesma forma que a identidade, entende-se que a produção artística é dinâmica, pois é produzida a partir de uma ordem cultural que se transforma e muda. As diferenças entre os sujeitos existem em função de suas identidades e dos sentidos e significados que dão a suas experiências no mundo. A arte está inserida nos processos de produção cultural de cada povo ao longo da história.

2 ARTE E HISTÓRIA

Os caminhos das artes e da história se cruzam por diversas vezes, para não dizer que caminham lado a lado. Uma acompanha a outra e podem gerar grandes possibilidades, seja para o profissional da História, enquanto historiador, seja enquanto educador, na sua prática docente ou, simplesmente, enquanto ser.

A importância da história da arte leva cada vez mais historiadores a se voltarem a ela, para que assim possam compreender melhor os seus objetos de estudo. As imagens, por exemplo, têm ganhado um papel importante, pois nos permite uma visualização mais ampla do passado. Pontes (2005) coloca o cuidado que se deve ter ao trabalhar as imagens como fontes históricas, afinal, elas carregam consigo diversas subjetividades e intencionalidades que vão além da pura realidade.

Nesse sentido, não só as imagens carregam consigo as intencionalidades e subjetividades de seus autores, como também outras linguagens. E aqui nos voltamos à literatura, no seu gênero da poesia, que fazem parte do véu da arte. A busca das representações contidas nessas linguagens artísticas, juntamente o contexto ao qual foram criadas tais obras faz-se inevitável para o historiador e educador não conhecê-los, pois assim o ajudará no entendimento da arte enquanto objeto de estudo histórico e, até, a conjuntura nela representada, a independer das linguagens artísticas.

No campo da literatura, essa se aproxima da história na medida em que pode servir à compreensão do passado e assim construir identidades. Aqui destaco a literatura realista, bem como aponta Fernandes (2012) ao fazer menção a Coutinho que disserta sobre a literatura realista e como ela exclui a subjetividade do artista. Contudo, se assinala que nenhum saber pode excluir a subjetividade do sujeito que conhece (FERNANDES, 2012).

Ademais, torna-se inevitável para o historiador o cuidado ao partir para a arte, fazendo-se necessário a busca que o leve a perpassar a obra, ou as obras, por ele analisada e assinalada, na expectação de um passado verossímil. Assim, também é importante que o educador busque através da arte uma possibilidade palpável e sensível numa contínua troca de saberes.

3 POESIA EM AÇÃO: EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

Os movimentos de grupos sociais e culturais excluídos lutam para combater a ideologia homogeneizadora das sociedades modernas construída sob padrões difundidos como hegemônicos - um perfil masculino, branco, cristão, heterossexual, ocidental – que não reconhece a diversidade e a trata como um desvio do padrão estabelecido como certo e normal. Esses movimentos têm conseguido criar políticas de identidade que fomentam discussões e formulações de tratados de direitos humanos, dando visibilidade à realidade multicultural da nossa sociedade.

O sistema educacional pode ser considerado um importante meio de promoção da igualdade étnico-racial. É nesse sentido que vem se firmando cada vez mais nas políticas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural como princípio das propostas pedagógica da escola. É no sistema educacional que é garantida a implementação do direito à educação, que se configurou como um direito fundamental positivado na Declaração Universal dos Direitos do Homem - DUDH (1948), assim como o acesso à arte, conforme o artigo 27 da DUDH: "Todo homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios".

O direito à educação é uma conquista fundamental da Modernidade, no entanto, concordamos com Souza (2010) quando afirma que devemos acoplar a essa conquista o questionamento de qual educação queremos. Estaria o currículo das escolas possibilitando uma educação emancipadora e afinada com a realidade heterogênea da cultura escolar? Não basta ter acesso à educação, é necessário que essa educação seja de qualidade, o que favorece a permanência do estudante na escola.

No Brasil temos uma história de desigualdades, desde o período da colonização até os dias atuais. Apesar dos direitos conquistados, ainda convivemos com práticas ideologicamente racistas. A história e a cultura dos povos indígenas e africanos, que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, ainda são negligenciadas no currículo escolar, apesar das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar. É importante destacar

que essas leis só foram sancionadas porque foram fruto das lutas dos movimentos sociais, mais especificamente, do Movimento Negro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 alterada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em julho de 2010, traz em seu texto: "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras". Apesar de algumas disciplinas serem especificamente citadas no texto da lei, a realização do trabalho com essas temáticas não deve se restringir a elas.

A especificação das disciplinas de Arte, Literatura e História na redação da LDBEN não acontece por um mero acaso. São disciplinas que trabalham com a percepção da realidade social e cultural da sociedade e, por este motivo, possuem grande potencialidade de mudanças e promoção de combate ao preconceito e discriminação.

Nesse sentido, a poesia, as histórias e estórias possuem um grande potencial na educação:

> Para que a poesia possa despertar e favorecer todas essas possibilidades de construção de sentidos, ela precisa ter espaço de relevância dentro da escola. A poesia precisa ser utilizada como instrumento de formação nas atividades dentro e fora da sala de aula, mas não somente pelo professor, também a escola precisa acolhê-la. Não há como despertar o interesse dos alunos pela poesia, se não existe um lugar acolhedor e propício para despertar o desejo pelas palavras, versos, poesia. Esse gênero precisa ser apresentado de forma contagiante, não como gênero difícil. E para isso o professor necessita de planejamento, de pesquisas e, principalmente, de leitura de poesia. As escolhas de quais poesias vão ser trabalhadas na sala de aula devem ser fundamentadas em perguntas e respostas, como por exemplo: para que ler poesia? Por que esse poeta e não outro? Por que essa poesia (SILVA et al. 2016. p. 3).

Desse modo, as autoras se voltam para a poesia enquanto instrumento de formação dentro e fora de sala de aula. Contudo, digo para além disso, a poesia, como ato educativo na promoção de uma identificação e estímulo de novos leitores e construção de novos poetas que perpassam paredes e muros. Assim:

> O Acervo poético é bem diversificado e amplo, há muitas opções de estilos e temáticas que podem ser usadas para a formação dos alunos. Temáticas que instigam a pensar, a questionar, a exigir muito mais da condição humana, fazendo-os verem que o mundo é muito maior e vai mais além dos limites geográficos da escola. É necessário um conhecimento de mundo para entender que a diversidade cultural, econômica e política implica diretamente no seu cotidiano. Essas são janelas de conhecimento que a poesia de forma hábil nos abre, funcionando não só como objeto de fruição, mas, também de informação, que ensina e educa de forma prazerosa (SILVA et al. 2016. p. 2).

Trevisan (2011) e Barbosa (1998) indicam o momento da alfabetização e da adolescência como os de maior necessidade da Arte para o ser humano e comenta que "há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio-ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. Nesse sentido, para ela:

> Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (BARBOSA. apud TREVISAN, 2011, p.110-111).

Desse modo é possível se pensar as artes para além de instrumentos ou recursos didáticos. Mas numa constante troca de saberes e emoções que possibilitam a troca de experiências.

Na visão de Bakhtin, o texto é uma unidade de manifestação do pensamento, da emoção, do sentido, do significado. Quando o texto se insere em uma relação dialógica, ele torna-se um enunciado: unidade real de comunicação, um todo de sentido, marcado pelo acabamento e admitindo réplica, uma postura axiológica; mas quando fora desse contexto, é apenas uma entidade linguística, só tem realidade como texto (LOPES; SANTA; KRAEMER, 2011).

Adiante, Lopes, Santa e Kraemer (2011) e Fiorin (2008), acrescentam que existe o sentido, no qual se tem o enunciado; existe a manifestação desse sentido, que é o texto. O sentido se constrói nas relações dialógicas e sua manifestação, o texto, pode ser considerado como uma entidade em si. Constrói-se, assim, uma distinção entre as relações dialógicas entre enunciados e aquelas que acontecem entre textos. Desse modo, a primeira sendo como uma relação dialógica é considerada interdiscursiva e a segunda, intertextualidade, quando há a materialização dessa relação discursiva nos textos, numa ligação direta.

Dessa maneira, quando há identificação de uma relação de sentido com outros discursos, que dialogam, mas sem haver a materialidade destes, portanto, é uma relação interdiscursiva. Nesse sentido, buscar-se-á nas obras poéticas, contos e afins um diálogo interdiscursivo que vise trazer para salas fora e dentro de paredes debates importantes e aqui me limito para os que dizem respeito a questão étnico-racial. Tendo em vista a importância de se trabalhar essa temática nas mais variadas formas e perspectivas, numa constante troca de aprendizados.

Assinalo a importância de, no momento de seleção poética, ou na seleção de qualquer outra linguagem artística, dar preferência a autores de identidade étnico-racial indígena e negro. Pois assim, além de levar as dores, lutas e sonhos na construção das narrativas poéticas particular de cada grupo, proporciona aos sujeitos um processo de identificação, como também de descobrimentos de grandes nomes das artes que, por vezes, se tornam invisibilizados.

3.2 A poesia de resistência de Solano Trindade

No século XIX, o discurso nacional minimizava a presença do negro em suas representações ou o acusava pelo atraso do país. Segundo Souza (2004), o embranquecimento tinha origem nos discursos políticos, incentivado pelas leis e literatura.

> A ênfase, na maioria das descrições, recai sobre o corpo e a sensualidade, vistos como selvagens, o desapego ao trabalho, o amor exclusivo aos prazeres e os desregramentos, além da descorrespondência aos padrões estéticos de base ocidental branca – um modelo de representação que reveza com o da mãe preta ou pai João, aceitos, todos, como absoluta

> verdade e repetidos à exaustão, e que será a matriz da quase totalidade das representações dos afro-descendentes na maioria dos textos canônicos que, desde então, têm sido publicados no Brasil (SOUZA, 2004, p.6).

A partir de 1930, ocorre uma abertura em vários segmentos da vida social, tais como no jornalismo e na vida artística e cultural, para a inserção do negro na sociedade brasileira, advinda das transformações políticas e sociais do país. Jornalistas, artistas, escritores negros utilizaram os espaços disponíveis - jornais, revistas, livros, teatro - para proferir discursos que expressavam suas potencialidades políticos-culturais.

Um exemplo dessas personalidades que atuaram no início do século XX com grande expressão no cenário brasileiro foi o poeta, intelectual e artista negro Solano Trindade. De acordo com Souza (2004), Solano Trindade é visto como um mediador cultural que constrói espaços de diálogos a partir de sua própria história, através dos textos que produz e das atividades culturais que organiza. Recifense, nascido em 1908 e falecido em 1974 no Rio de Janeiro, Solano Trindade além de poeta, teatrólogo, escritor, ator, pintor, pesquisador da cultura popular, também participou ativamente dos movimentos negros.

Os poemas de Solano Trindade expressam uma identificação e aclamação do povo negro, buscando romper com estereótipos e preconceitos de um negro submisso, mau, servil. São poemas carregados de elementos simbólicos de sua identidade negra, que representam todo o orgulho que sente da sua negritude. Solano Trindade denuncia a violência sofrida pelos africanos escravizados na América, e segundo Blend (1988 apud MACHADO, 2010) ressignifica a história, valorizando a história daqueles que foram submetidos a todo tipo de crueldade. Os elementos culturais enfatizados em seus poemas, tais como o samba, o batuque, a capoeira, são apontados como espaços de reivindicações por maior espaço na sociedade brasileira e não apenas como expressões lúdicas.

Um dos poemas que retrata essa convocação para o reconhecimento dos excluídos que possuem uma história marcada pelo cárcere e preconceito é “Navio Negreiro” publicado em 1961:

Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...
Lá vem o navio negreiro
Por água brasiliana
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...
Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...
Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência...

O poeta escreve em “Navio Negreiro o sofrimento dos africanos escravizados transformados em carga humana. No poema se pede “vamos minha gente olhar” que se olhe para o sofrimento, a carga humana, a melancolia, mas que se enxergue também a resistência desse povo, a poesia e sua inteligência.

Solano Trindade é um convite à reflexão e à luta. Suas palavras constituem armas de resistência contra a opressão, contra a discriminação racial. A sua arte poética é um compromisso com a reafirmação de uma identidade negra, que não é estática e determinada a priori por uma visão de mundo hegemônica, é a cobrança pelo reconhecimento de uma categoria marginalizada, que reivindica voz e um lugar importante no processo histórico brasileiro.

3.3 A experiência de intervenção na escola: apresentando um poema de Solano Trindade

Solano Trindade foi escolhido como um dos autores a ser trabalhado na escola em que estamos realizando o projeto "Ensino de história e educação étnico-racial: repensando o currículo e identidades no cotidiano escolar", tanto no ensino fundamental I regular quanto na turma do EJA, por trazer à tona a importância de uma conscientização de si. Segundo Machado (2010, p.45), "Ter consciência de si mesmo é o processo necessário para que o negro efetivamente construa sua identidade". Esse processo inclui a desconstrução de uma imagem estereotipada e preconceituosa e a aceitação de uma identidade condizente com sua imagem real.

A escola em que vem sendo realizado o projeto é pública e recebe verba do Estado. É uma escola situada perto da Universidade Federal da Paraíba e também de uma comunidade pobre de onde recebe a maioria das crianças do 1º até o 5° ano, Fundamental I. A escola possui também no turno noturno o EJA, nos três ciclos de ensino. A diretora da escola é professora de História, acolheu o projeto com muita alegria e demonstrou grande necessidade de mais atividades e propostas que pudessem auxiliar as professoras em sala de aula.

A intervenção está sendo realizada nos três turnos. Pela manhã são crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental, à tarde são crianças do 2º e 3º anos e à noite são estudantes do EJA, correspondendo ao 2° do ensino médio. O trabalho é feito com a junção das turmas num só horário e dura em média 1h30/2h. Para cada turno existe uma equipe de três pessoas no executar da intervenção, uma professora e dois estudantes de graduação. Os encontros na escola são realizados de 15 em 15 dias. Já aconteceram 3 encontros.

O objetivo principal desse projeto foi de realizar situações didáticas com o intuito de promover uma educação antirracista. Além disso, a proposta era apontar sugestões para a discussão sobre os povos indígenas, afro-brasileiros e africanos, que pudessem servir de subsídio para a formação de professores e professoras no Brasil e no Estado da Paraíba. Existiu a preocupação com o professor que estava acompanhando a turma em que estávamos realizando o trabalho. Não estávamos substituindo o professor, ele também participou de um processo de formação.

O poema de Solano Trindade apresentado a todas as turmas foi "Tem gente com fome":

Tem gente com fome
Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
piiii

tem gente com fome
Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
Piiiiii
Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
Piiiiii
Estação de Caxias
de novo a dizer
de novo a correr
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
Vigário Geral
Lucas
Cordovil
Brás de Pina
Penha Circular
Estação da Penha
Olaria
Ramos
Bom Sucesso
Carlos Chagas
Triagem, Mauá.
trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
Tantas caras tristes
querendo chegar
em algum destino
em algum lugar
Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
Só nas estações
quando vai parando
lentamente começa a dizer
se tem gente com fome
dá de comer

se tem gente com fome
dá de comer
se tem gente com fome
dá de comer
Mas o freio de ar
todo autoritário
manda o trem calar
Psiuuuuuuuuuuu

Esse poema pode ser considerado o mais famoso de Solano Trindade. Em 2008 foi lançado em um livro infantil em comemoração ao centenário do autor. O poema foi censurado duas vezes no Brasil, a primeira vez em 1944, ocasião em que o autor foi preso, e a segunda vez em 1975. Nos dois regimes ditatoriais brasileiros. O poema é uma denúncia às mazelas sociais em que vive a população negra e pobre do país. Não trata especificamente do preconceito racial, porém, a exclusão social é muito maior entre a população negra, que chega a ter apenas 25% da renda brasileira (EDDINE; GONÇALVES, 2016).

Inserir a literatura negra na escola é um desafio. O que se verifica é que o distanciamento dos estudantes com elementos de origem afro-brasileiros e indígena permanece, mesmo com o surgimento das leis que preveem a obrigatoriedade de trabalhar a temática nas escolas. Os professores não sabem o que fazer e nem como fazer para trabalhar essas questões de forma interdisciplinar, apesar da boa vontade de querer aprender. Existe uma preocupação com a alfabetização das crianças, que mesmo no 2º ou 3º ano carregam deficiências do 1º ano e os professores parecem não conseguir articular a realidade na aprendizagem da leitura e da escrita.

O poema, quando apresentado às crianças, não é suficiente se for apenas uma apresentação isolada, uma leitura descontextualizada. No entanto, as imagens do livro e a leitura interpretada chamaram a atenção e provocou reações de interesse, principalmente, nos trechos repetitivos, como a frase: "tem gente com fome". As crianças dessa escola são provenientes de uma comunidade pobre, muitas delas têm como estímulo na escola a merenda. Além do poema também foram realizadas outras atividades que levaram a tratar de forma lúdica questões sobre igualdade e diferença; foram apresentados através do jogo da memória pessoas negras e indígenas (artistas, escritores, esportistas e políticos) brasileiros e elementos culturais indígenas e afro-brasileiros.

A experiência no EJA foi bem diferente. Outras atividades também foram realizadas somando-se à leitura do poema de Solano Trindade "Tem gente com fome", tais como apresentações de figuras com pessoas negras e brancas realizando as mesmas atividades para que eles conseguissem perceber o racismo estrutural presente em nossa sociedade; teatro do oprimido; vídeos e músicas que tratam das desigualdades. As tensões geradas pela realidade retratada no livro e nas demais atividades foram maiores do que entre as crianças, o que é natural pela diferença entre o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças e a dos adultos. Percebemos que não existe um entendimento do que é educação, do que é aprender história, do que significa aprender pela arte, pela poesia.

Não é o objetivo deste trabalho discutir as falhas que o nosso sistema educacional possui, no entanto, não podemos nos furtar à observação dos fatos quando estes se evidenciam em nossas práticas pedagógicas. A desconexão dos conteúdos da escola com a experiência prática dos discentes e docentes ainda merece atenção dos pesquisadores da educação. Mais uma vez frisamos a importância do direito à educação para todos, porém, uma educação pautada na qualidade, que seja voltada para a formação total do

indivíduo, isto é, um sujeito que pensa, que sente, que cria, que se desenvolve, que está inserido numa sociedade e compreenda seu papel nela, seus direitos e deveres. A formação dos professores da educação básica está realmente possibilitando a compreensão da importância de ensinar os estudantes a fazer múltiplas leituras de mundo? A responsabilidade dos docentes nessa construção é grande, portanto, chamamos a atenção para a formação destes (DOURADO, 2015). Cresce a necessidade de uma formação que desperte no educador e na educadora o comprometimento em olhar e refletir criticamente sobre a própria experiência docente, de modo que seja possível fazer leituras da dominação e do controle em que vivemos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo enfatizar a importância das artes no processo da educação, dando enfoque a poesia. Essa, enquanto forma de representação do meio social que cerca cada sujeito, autor, seja ao buscarem retratar suas vivências, expressar seus sentimentos, se identificarem com as obras e enquanto sujeitos, ou simplesmente para proporcionar um ambiente mais sadio e inspirador. Desse modo, é possibilitado pela literatura uma interdiscursividade e diálogo sobre o ponto de vista das questões étnico-racial, como também, violências latentes em nossa sociedade, que torna possível voltar-se a diferentes obras e experiências com o olhar sensível e assim florescer uma gama de possibilidades para se educar, criar e trocar os mais variados saberes e experimentar as mais ricas vivências.

Uma das finalidades dos poemas de Solano Trindade é estimular a identificação do leitor com a realidade retratada. Esse foi o nosso objetivo ao levar um poema de Solano Trindade para a sala de aula, que não foi com intenções maiores do que uma apresentação inicial, do que uma sensibilização a partir de uma outra perspectiva, de uma outra dimensão do ser, a afetividade. Quando levamos poesias para serem trabalhadas em sala de aula, estamos colocando o estudante frente a frente com um tipo de linguagem pouco usual para eles, que não precisava ser absorvido pelo cognitivo, mas pelo sentido, pelo sentir. O incentivo à leitura e à arte aciona outros dispositivos internos, que são tão importantes quanto a cognição no processo de aprendizagem.

A proposta é continuar levando poemas de autores negros, estimulando a sensibilidade e a identificação com a própria história, com a realidade em que vivem. A educação étnico-racial pode ser trabalhada nas diferentes disciplinas, seja matemática, português, geografia, história, etc. O grande desafio da educação é conectar os conhecimentos, no entanto, continua-se a pensar que as ciências são separadas, isoladas e que a educação se refere apenas a conhecimentos cognitivos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento, São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 58-75.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

EDDINE, Eder Ahmad Charaf; GONÇALVES, Luciano de Jesus. A educação antirracista e o poema "Tem gente com fome" de Solano Trindade. **Revista Crioula,** v. 1, nº18, ago-dez, 2016.

FERNANDES. Telma Dias. **História e Literatura:** Graciliano Ramos e História. João Pessoa: Editora da UFPB. 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

LOPES. A.; SANTA. E. V. de.; KRAEMER M. A. D. Dialogismo, polifonia e interdiscursividade: conceitos-chave para o estudo sobre o gênero discursivo conto. **Revista UNIABEU.** Belford Roxo. V. 4, n. 8. p 18-32, set-dez, 2011.

MACHADO, Serafina Ferreira. Solano Trindade: a poesia como arma humanizadora. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, vol. 32, núm. 1, pp. 43-50, 2010.

PONTES. A. M. de. **A Obra De Arte Como Fonte Histórica:** Frans Post E Sua Relação Com O Novo Mundo. Anais da ANPUH. 2005. Disponível em: file:///C:/Users/csnet/Music/LIRA%20PONTES.%20A.%20M.%20de.%20Hist%C3%B3ria%20da%20Arte.PDF. Acesso em: 02 set. 2019.

SILVA, Fernanda Gomes. Et al. **A poesia como recurso didático para a formação literária e sociocultural dos alunos do ensino médio.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA20_ID4595_11082016221823.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

SOUZA, Marinês Viana de. **Entre ajuricaba(s) e zumbi(s):** currículo e diversidade cultural. 2010. 301f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo.

SOUZA, Florentina. Solano trindade e a produção literária afro-brasileira. **Afro-Ásia**, n. 31, pp. 277-293, 2004.

TREVISAN. Jaqueline dos Santos. **A arte/educação na perspectiva da educação popular de paulo freire.** 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado Rio Grande do Sul – UNIJUI. Ijui.

PARTE IV

MEMÓRIA E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

MEMÓRIAS DE UMA ESCRITURA EDUCACIONAL CONTRA O ESQUECIMENTO: NAC/CERES/UFRN (1973-1985)

Maria Elizete Guimarães Carvalho
Rogério de Araújo Lima

1 INTRODUÇÃO

Certeau (2011), ao ponderar sobre o que fabrica, para quem trabalha e o que produz o historiador quando faz história, concebeu, após detida reflexão, a operação por ele denominada de histórica ou historiográfica, correspondente à "[...] relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura)" (p. 46, grifo do autor).

De acordo com a matriz certeauniana, a combinação do lugar, das práticas e da escrita constitui uma invariável da pesquisa histórica, que se impõe mesmo quando o discurso dela resultante não menciona, nem analisa, a operação que lhe deu origem. Em outras palavras:

> Compreender o complexo ato de fazer história como uma operação significa, para Certeau, estabelecer critérios teóricos que delimitem a produção historiográfica. Limites estes, contudo, que não desconsideram o caráter inventivo, transformador e literário do historiador. Sua maior contribuição é não colocar tais questões para debaixo do tapete. Ao revés: escancara as influências externas, denuncia as regras que permeiam o ato de escrita e, sobretudo, revela que a narração, mesmo sendo performática, pode ser controlada. (BITTENCOURT, 2017, p. 79).

O juízo que nos ocorre à vista dessa constatação é o de que, se a nossa pesquisa se localiza no campo da história da educação e, como tal, acomoda-se em bases historiográficas, ela igualmente subordina-se à operação histórica. E se essa operação subjaz, invariavelmente, no ato final da pesquisa, que é a escrita/o discurso, nada impede que possa – e deva – ser posta às claras na apresentação do esforço investigativo.

É o que propomos doravante, a saber: aplicar a matriz certeauniana à pesquisa que realizamos por entendermos que, assim procedendo, texto e contexto, caminhos e descaminhos, ditos e interditos que permearam a tese, restarão mais acessíveis e mais compreensíveis para o leitor/interlocutor.

Para tanto, circunscreveremos esta introdução conforme a operação historiográfica, desenvolvendo os aspectos inerentes a cada fase da pesquisa no componente operacional que a contém.

Antecipadamente, cumpre informar que a investigação que possibilitou a confecção dessa escritura caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), baseada em fontes escritas (documentais), orais e iconográficas, pautada pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e amparada na metodologia da história oral (ALBERTI, 2003; MEIHY; HOLANDA, 2014; POLLAK, 1989).

Teve como objetivo central refletir sobre as histórias e as memórias da educação pública superior no contexto dos *campi* universitários, limitando-se, por força do lugar institucional de onde falamos (CERTEAU, 2011), ao Seridó norte-rio-grandense (1973-1985), a partir da primeira experiência de interiorização do ensino superior da UFRN, por intermédio do Núcleo Avançado de Caicó (NAC/UFRN), atualmente, Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN).

Doravante, na linha da operação historiográfica (CERTEAU, 2011), iniciaremos pelo lugar social da pesquisa, depois versaremos sobre a prática da pesquisa e concluiremos com as considerações sobre a escrita.

2 O LUGAR SOCIAL DA PESQUISA

Em sentido comum, lugar é a "[...] a parte delimitada de um espaço; local, sítio, região [...] onde se está ou se deveria estar; posto, posição, ponto [...] considerado apropriado para alguém ou como lhe sendo devido" (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1200). Sob essa perspectiva, o lugar assume duplo sentido: conotativo ou real, quando relacionado a espaço (geográfico), e denotativo ou figurado, quando se refere a posto ou posição (status).

Em Certou (2011), o lugar envolve essa dupla acepção do vocábulo: ora "Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados etc." (p. 47), ora traduz-se em espaço de produção socioeconômica, política e cultural.

Na pesquisa histórica, "É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes são propostas, se organizam" (CERTEAU, 2011, p. 47). A nossa pesquisa, formulada sobre bases historiográficas, foi regida pelo lugar institucional do qual falamos/discursamos. Esse lugar corresponde, em Certeau (2011), a um posto de observação ou de ensino, que definirá a viabilidade do objeto de uma pesquisa, sua abrangência, seus limites, o que sobre ele pode ser dito e o que está previamente interditado.

No nosso caso, tratava-se do ambiente no qual, desde o ano de 2005, exercemos a docência do magistério superior: o Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN), criado, em 1973, sob a denominação de Núcleo Avançado de Caicó (NAC), em referência à cidade-sede. É lugar geograficamente localizado, mas também irradiador do que foi e tem sido, política e culturalmente, a instituição que o agrega (UFRN) e a região/localidade que a sedia (Seridó/Caicó/RN).

Ao refletirmos sobre a centralidade desse lugar institucional na definição dos alicerces que deram sustentação à tese, reportamo-nos ao cenário que, recorrentemente, assoma ao labirinto da nossa memória, quando rememoramos os eventos que demarcaram a concepção do trabalho acadêmico. O lugar é o CERES/UFRN, o ano é o de 2014, e a conjuntura é o complexo de eventos alusivos aos 50 anos do golpe civil-militar (1964-2014).

Deveras, o ano de 2014 foi emblemático para o Brasil no que diz respeito a três temas ainda bastante sensíveis entre nós: Direitos Humanos, Democracia e Memória. Isso porque naquele ano, o golpe civil-militar, instaurado em 31 de março de 1964, completava o seu quinquagésimo aniversário, ensejando inúmeros debates, seminários, fóruns e protestos em todo o País. Não era uma data a ser comemorada, mas a ser rememorada[4], para que eventos daquela ordem, caracterizados pelas atrocidades na história da humanidade, não voltem a se repetir nem aqui, nem alhures.

Nesse contexto, o CERES promoveu alguns debates, dentre os quais aquele que, no futuro, influenciaria a escolha do tema da nossa pesquisa. Assim, em março de 2014 fomos convidados para palestrar e coordenar uma mesa temática no seminário "Justiça Transicional, Ditadura Militar e Democracia", a ser realizado no dia 9 do mês de abril.

Cônscios dos movimentos de "resgate" da história e das memórias da ditadura civil- militar em todo o país, e sabedores de que o NAC-CERES havia nascido sob o jugo do governo militarista (1973), optamos por levar ao debate, não uma visão generalista do

golpe, mas aspectos relativos ao NAC-CERES que, pela data da fundação (1973) e pela duração do regime militar no Brasil (1964-1985), testemunham 12 dos 21 anos da ditadura civil-militar.

Aceito o convite, fizemos uma sondagem, junto a docentes e funcionários lotados no NAC-CERES, sobre a percepção do surgimento daquele Núcleo/Centro de ensino superior em pleno estado de exceção. As respostas, em geral, gravitaram em torno de solenes silêncios ou, quando muito, indicações de professores e funcionários já aposentados, quando, na verdade, havia docentes e funcionários que vivenciaram aquele período ainda na ativa, exercendo funções no próprio CERES.

A nossa reação foi de perplexidade. Tal surpresa diante do silenciamento dos agentes sociais do NAC-CERES deveu-se ao fato de sabermos, àquela altura, que o aparato repressivo instaurado no País a partir de 1964, apoiado por uma coalizão golpista de caráter liberal- conservadora, teve como uma das bases do seu projeto de poder a interferência no setor educacional, com consequências danosas para as instituições de ensino e sua comunidade, principalmente no ensino superior.

As universidades – sobretudo as públicas –, foram alvo do cerceamento do livre pensar, da censura ideológica, das aposentadorias compulsórias, do exílio, dos expurgos, da perseguição ao movimento estudantil, da nomeação de adeptos do regime para funções de confiança, da doutrinação do corpo discente por meio de reformas conservadoras, de torturas, desaparecimentos forçados e até mortes.

O novo bloco de poder, antes mesmo de definir os rumos que daria ao país, tinha no expurgo dos derrotados a sua primeira preocupação, de maneira que "[...] depois dos sindicatos e das organizações de trabalhadores rurais, as instituições universitárias foram alvos prioritários das ações repressivas" (MOTTA, 2014, p. 23).

Então, questionávamos: como uma instituição que nasceu sob o poderio de um regime autoritário não teria sentido os seus reflexos? Sem tempo hábil para aprofundar essa questão, comparecemos, no dia 9 de abril de 2014, ao seminário "Justiça Transicional, Ditadura Militar e Democracia".

A contragosto, fomos generalistas na exposição e nos ativemos ao cenário nacional. O que não imaginávamos era que, naquela mesa de debates, estava a chave para futuras descobertas. Referimo-nos ao conteúdo da palestra do professor e historiador Almir de Carvalho Bueno[6], que discorreu sobre os trabalhos em andamento, naquela ocasião, da Comissão da Verdade da UFRN (CV/UFRN). No ano anterior ao seminário, testemunharam perante a CV/UFRN alunos, professores e funcionários que estudaram ou trabalharam no NAC- CERES entre os anos de 1974 e 1985. Esses testemunhos reverteram-se em documentação oral inédita sobre eventos ocorridos no NAC-CERES, na vigência do regime militar.

Ao examinar o estado da arte sobre a ingerência da ditadura nas universidades, verificamos que a apreciação dessa temática tem se dado em cenários e contextos que privilegiam estudos macros, acerca do que ocorreu nos grandes centros, nas sedes das instituições federais de ensino superior e em relação a nomes consagrados da Academia, restando uma lacuna sobre a micro-história da educação, relativamente aos *campi* do interior e aos integrantes da comunidade acadêmica que não tiveram suas ações registradas pela historiografia oficial. Às comissões da verdade universitárias coube, em parte, o preenchimento dessa lacuna.

Paralelamente a esses estudos e reflexões, organizávamo-nos para o ingresso na pós- graduação, nível Doutorado. Embora só tenhamos discernido isso tempos depois, estávamos, já naquele momento, diante das primeiras formulações que nos conduziriam ao **tema** que seria desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), a saber: histórias e memórias sobre a atuação da ditadura nas universidades.

Chegamos a esse tema ao nos depararmos com pesquisa recente de Motta (2014), consubstanciada na obra "As Universidades e o Regime Militar". Ocorre que os estudos desse pesquisador também se concentram nas ações do regime militar nas sedes universitárias, deixando em aberto os fatos sucedidos nos *campi* do interior. Reconhecendo o caráter generalista da sua pesquisa, o próprio autor adverte que, em função dessa abordagem, "[...] seria impossível entrar em detalhes e tratar de todas as peculiaridades regionais e locais. A ideia é fornecer um modelo de análise a ser aplicado a estudos verticais de casos singulares" (MOTTA, 2014, p. 19).

Como é sabido, "[...] escolher o tema significa [...] encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158). O objeto, por sua vez, "[...] é o que está disponível ao pesquisador, o que o pesquisador tomará no intuito de determiná-lo por meio de teorias ou experiências" (KAHLMEYER-MERTENS, 2007, p. 38).

Então, com vistas a determinar o nosso objeto, acolhemos o modelo de análise proposto por Motta (2014), optando pela verticalização da temática do regime militar nas universidades e singularizando-o no contexto dos *campi* do interior.

Logo, a questão do lugar de onde observamos, de onde discursamos – o NAC-CERES veio novamente à tona. Questionávamo-nos: se ao tempo em que era impraticável traçar um perfil do impacto da ditadura em todos os *campi* do interior, seria possível delimitar o objeto ao NAC-CERES? A resposta foi positiva, pois "Levar a sério o seu lugar não é ainda explicar a história. Mas é a condição para que alguma coisa possa ser dita sem ser nem legendária (ou 'edificante'), nem atópica (sem pertinência)" (CERTEAU, 2011, p. 64).

Ao ponderar sobre a verticalização do tema e a sua singularização em função do nosso lugar institucional, deduzimos que o objeto de pesquisa consistiria na investigação do componente autoritário da história e das memórias da educação pública superior do Seridó norte-rio-grandense, a partir do NAC-CERES, desde a sua criação (1973) até o fim do regime militar (1985).

Para fazer face a esse desafio, partimos da premissa de que, na UFRN, a falta de conhecimento e de debates em relação aos feitos e efeitos da ditadura civil-militar nos *campi* do interior dessa instituição, era uma realidade. O que se passou na sede da Universidade do Rio Grande do Norte (URN), posteriormente transformada em Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), já havia sido parcialmente registrado na historiografia educacional potiguar, mas narrativas sobre os *campi* do interior estavam em aberto.

A despeito disso, Natal, capital do Estado e sede da URN/UFRN, foi uma das cidades que mais intensamente sofreu os impactos imediatos do golpe civil-militar. Atribui-se essa conjuntura, primeiramente, ao cenário político estadual e municipal, pois:

> Em 1964, o Rio Grande do Norte dividia-se, politicamente, entre as oligarquias conservadoras e rivais do senador Dinarte de Medeiros Mariz e do governador Aluízio Alves. O Partido Comunista Brasileiro encontrava-se na ilegalidade [...]. Como terceira força, surgia o prefeito Djalma Maranhão, político da esquerda nacionalista, que denunciava, permanentemente, a interferência do imperialismo americano na vida nacional. Além de denunciar, Djalma incomodava com uma administração municipal democrata popular de esquerda [...]. Aluízio Alves e Djalma Maranhão foram eleitos governador e prefeito, no ano de 1960, em aliança política, apoiados por uma coligação de partidos [...]. A coligação, denominada "Cruzada da Esperança", derrotou o candidato do

> governador Dinarte de Medeiros Mariz, deputado Djalma Aranha Marinho, pertencente à União Democrática Nacional. Em poucos meses, governador e prefeito começaram a divergir e a dividir a opinião pública. (GALVÃO, 2004, p. 28).

O passar dos anos só fez recrudescer essa oposição e, deflagrado o golpe, o prefeito da capital (Djalma Maranhão) e o governador do Estado (Aluízio Alves) assumiriam posições diametralmente opostas: "[...] o prefeito assumiu a defesa da democracia [...]. Comunicou ao comando militar local a sua posição e fez publicar, nos meios de comunicação, uma nota de apoio ao Presidente da República" (GALVÃO, 2004, p. 30) deposto, João Goulart.

O governador, por sua vez, por meio de duas notas divulgadas na imprensa (dias 1º e 2 de abril), declarou apoio oficial ao estado de exceção recém instaurado e, para surpresa dos que tinham a real dimensão da gravidade dos fatos que sucediam no País e na região, "[...] assumiu com os militares o poder da ditadura no Estado e, usando o Ato Institucional com as leis de exceção, atribuiu-se o direito de, paralelamente aos militares, proceder investigações e prisões" (GALVÃO, 2001, p. 32).

Ainda em 2 de abril de 1964, o prefeito Djalma Maranhão e o seu vice, Luiz Gonzaga dos Santos, foram presos. Em uma só cartada, Aluízio Alves livrou-se de dois adversários políticos: as forças por ele apoiadas tiravam de cena Djalma Maranhão, agora preso, e, "[...] assumindo a liderança civil da ditadura no Estado, Aluízio Alves afastou, do primeiro plano dos acontecimentos, o udenista e participante do movimento militar, Senador Dinarte Mariz" (GALVÃO, 2004, p. 48).

Um dia após o encarceramento do prefeito Djalma Maranhão, houve o seu *impeachment* pela Câmara Municipal de Natal. No dia 6 de abril, um oficial das Forças Armadas, almirante Tertius César Pires de Lima Rebelo, foi elevado a mandatário da municipalidade. O golpe ganhava contornos de aparente "legitimidade" com essa manobra, mas a cidade continuava dividida "[...] entre vitoriosos e derrotados, entre os democratas silenciosos e os entusiastas do novo regime, que eram massificados pelas promessas de redenção política e econômica do país" (GALVÃO, 2004, p. 53).

No plano educacional, o movimento estudantil foi severamente reprimido nos primórdios do golpe na cidade de Natal, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) foi ocupado pelas tropas do Exército ainda em 1º de abril de 1964. Os jovens se reuniam para discutir os rumos do movimento diante do que ocorrera menos de 24 horas antes, "[...] no momento em que forças do Exército ocuparam o edifício, expulsaram os estudantes e fizeram intervenção" (GALVÃO, 2004, p. 75).

Por temor, por covardia ou por interesses inconfessos, a reação da URN à interdição do DCE foi nula. No entanto, há um registro oficial, a Resolução nº 54/64 – CONSUNI, de 6 de agosto de 1964, que traduz o posicionamento do reitorado conservador de Onofre Lopes da Silva diante do movimento estudantil. Tal ato administrativo "Hipoteca solidariedade à decisão do MEC, que extingue a UNE e cria uma entidade nova, com outra denominação, capaz de congregar os universitários em torno dos ideais que sempre empolgaram e robusteceram a mocidade acadêmica" (UNIVERSIDADE, 1964).

Abril de 1964 e os meses e anos que se seguiram testemunhariam prisões, torturas e um permanente estado de vigilância e repressão. Parte da barbárie que tomou conta do setor educacional no Estado do Rio Grande do Norte, e na cidade de Natal em particular, está documentada no Relatório Final da Comissão da Verdade da UFRN (CV/UFRN), segundo o qual, no contexto dessa instituição de ensino superior:

> 5 (cinco) professores e 33 (trinta e três) estudantes foram presos;
> 22 (vinte e dois) professores e 2 (dois) estudantes sofreram o expurgo ideológico do regime militar;
> 13 (treze) membros da UFRN foram vítimas de tortura ou tratamento degradante;
> 1 (um) estudante foi expulso pelo Decreto-Lei nº 477;
> 10 (dez) sofreram repressão policial, mas não foram presos;
> 2 (dois) estudantes foram assassinados pelo Regime militar em circunstâncias políticas;
> 1 (um) professor é tido como desaparecido político pela Lei nº 9.140/1995; 259 (duzentos e cinquenta e nove) membros da Universidade (professores, alunos e servidores técnico-administrativos foram fichados pelos órgãos de repressão e informações da Ditadura Militar. (UNIVERSIDADE..., 2015a, p. 65).

A lista contempla "[...] estudantes e professores presos e perseguidos políticos, que mantinham vínculo acadêmico ou funcional com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, durante os 21 (vinte e um) anos da Ditadura Militar (1964-1985)" (UNIVERSIDADE, 2015, p. 65).

Essas informações preliminares reforçaram a nossa inquietação diante do vazio historiográfico sobre a atuação do regime militar no primeiro campus da UFRN no interior, o Núcleo Avançado de Caicó (NAC). A ausência de registros significativos da percepção daquele estado de exceção, por parte da comunidade acadêmica que o vivenciou no interior do Estado, promoveu em nós o desafio de pesquisar o porquê do silêncio, a quem ele interessava ou interessa, em que condições ele poderia ser quebrado e quem poderia colaborar nesse sentido.

O nosso lugar institucional já desempenhara, àquela altura, a dupla função comum a qualquer lugar social: "Ele *torna possíveis* certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras *impossíveis;* [...] a pesquisa está circunscrita pelo lugar que define uma conexão do possível e do impossível" (CERTEAU, 2011, p. 63, grifo do autor). Definidos os primeiros aspectos relativos ao projeto de pesquisa (tema e objeto), o próximo desafio consistiu em formular a tese e o argumento que lhe daria sustentação. Então, colocando à prova a viabilidade do nosso propósito investigativo, partimos em busca de fontes que pudessem confirmar, ou infirmar, a viabilidade formal e material do estudo proposto. O segundo lance da operação historiográfica batia à porta. Ele vem narrado no tópico seguinte.

3 A PRÁTICA DA PESQUISA

Considerando a história como uma prática mediatizada pela técnica, Certeau (2011) vislumbra, no estabelecimento das fontes, um dos primeiros imperativos do lugar, pois "É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam" (CERTEAU, 2011, p. 47).

A demarcação do interesse investigativo estava posta ao definirmos o tema e este indicava uma contribuição científica inovadora. Motta (2014) já reconhecera a lacuna historiográfica sobre o impacto da ditadura nos *campi* das universidades, e nós verificamos que, em que pese o desempenho da CV/UFRN na tentativa de promover uma historiografia educacional da instituição durante o regime militar, narrativas sobre os *campi* do interior poderiam ser ampliadas, desde que seguíssemos os vestígios

testemunhais colhidos por aquela Comissão.

O objeto escolhido, por seu turno, acarretava um duplo aspecto, que prenunciava um trabalho a merecer a acolhida do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Primeiro, porque tinha potencial para fazer emergir "memórias subterrâneas" (POLLAK,1989) que porventura existissem acerca do NAC/CERES (1973- 1985); segundo, porque seu produto estava vocacionado a "revelar", para a sociedade em geral e para a sociedade do Seridó norte-rio-grandense, em especial, o que significou a convivência acadêmica, naquelas paragens, com o regime de exceção, bem como os reflexos que aquelas circunstâncias ensejaram e ainda ensejam no campo educacional.

Mas carecíamos de uma tese, entendida como "[...] um trabalho original de pesquisa, devendo o estudioso conhecer a fundo quanto já foi dito sobre o mesmo tema" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 245). Naquele momento não era possível, por exemplo, saber quanto já havia sido dito sobre todos os *campi* do interior do Estado no período ditatorial, mas eraviável e exequível saber quanto fora dito sobre o NAC-CERES, o nosso lugar institucional. E, como "Em história tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em 'documentos' certos objetos distribuídos de outra maneira" (CERTEAU, 2011, p. 69), aprofundamos a pesquisa das fontes.

Já havíamos feito a revisão das principais fontes bibliográficas inerentes à atuação da ditadura civil-militar no contexto das universidades, com destaque para Cunha e Góes (1986), Germano (2011) e Motta (2014). Necessitávamos avançar na pesquisa bibliográfica e documental sobre o NAC-CERES (1973-1985). Ressaltamos que, até então, as únicas pistas de que dispúnhamos era a de que existia um relatório da CV/UFRN em vias de conclusão, e que poderia haver trabalhos monográficos sobre o período de interesse da pesquisa na biblioteca setorial.

Como não podíamos acessar o relatório da CV/UFRN, que só seria lançado em 14 de outubro de 2015, renovamos a consulta aos colaboradores informais, desta vez tendo o cuidado de consultar profissionais ligados direta ou indiretamente à história da educação.

Dentre os docentes que ouviram os nossos questionamentos, destacamos as recomendações de Grinaura de Medeiros Morais (Departamento de Educação do CERES), Paula Sônia de Brito (Departamento de História do CERES), e Muirakytan Kennedy de Macedo (Departamento de História do CERES), que indicaram, respectivamente, a monografia deDias (2001), a tese de doutoramento de Nascimento (2005), e a monografia de Lima (2001).

Na monografia de Lima (2001), que é o primeiro trabalho sistematizado sobre a história do NAC-CERES, vislumbramos os marcos legais da instituição do primeiro Núcleo Avançado da UFRN, alguns fatos políticos da interiorização e a estrutura inicial do campus. Mesmo diante das limitações próprias de um trabalho de conclusão de curso, é uma pesquisa inaugural, que cita, embora sem aprofundamento, a ditadura civil-militar como conjuntura a ser considerada na criação do NAC-CERES. Por outro lado, o trabalho monográfico de Dias (2011) pode ser tido como um desdobramento das investigações de Lima (2001), mas se dedica à história do Curso de Pedagogia do NAC-CERES.

Ambos os trabalhos são imprescindíveis para qualquer iniciativa de reconstituição da história do NAC-CERES e, à primeira vista, chama a atenção o fato de serem oriundos da classe estudantil, sugerindo que, findo o regime ditatorial em 1985, nenhum docente da instituição se dispôs a narrar uma história do/para o NAC-CE04RES, cabendo a duas estudantes, 16 anos depois, fazê-lo.

Novamente, imaginamos que esse silêncio pode ter raízes no próprio lugar. Talvez fosse incômodo rememorar a trajetória do NAC-CERES e ter de narrar, por exemplo, que

naquele campus universitário comemoraram-se alguns aniversários da "revolução", com hasteamento de bandeira e discursos de enaltecimento, conforme nos confidenciaria uma testemunha ao longo da pesquisa. Nessa direção, Orlandi (2007), ao versar sobre a política do silêncio (ou silenciamento), ensina-nos que:

> [...] como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo "outros" sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer "uma" coisa, para não deixar dizer "outras". Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é a sua dimensão política (ORLANDI, 2007, p. 53).

Mas o silêncio da classe docente do NAC-CERES haveria de ser quebrado em algum momento. Assim, no ano de 2005 foi defendida, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a tese de doutorado intitulada "Entre a ordem e a disciplina: o ensino de história no Centro de Ensino Superior do Seridó (1973 a 1987)", da então professora do Departamento de História do CERES, Regina Coelli Gomes Nascimento. Em Nascimento (2005) "descobrimos", com espanto e satisfação, que era possível reescrever a história do NAC-CERES, agora orientados por um trabalho de fôlego que, embora tenha sido idealizado sob um horizonte diverso do nosso, deixou rastros a serem seguidos e espaços a serem preenchidos em função do surgimento de novas fontes.

A partir dos trabalhos de Lima (2001), Dias (2001) e Nascimento (2005), já era possível antecipar que o silêncio prevalecente sobre o NAC-CERES havia sido parcial e "academicamente" quebrado. Porém, atitudes reticentes sobre o passado autoritário ainda se manifestavam por meio de não-ditos e silenciamentos na/da comunidade acadêmica.

Apesar de parte dessa história ter sido contada, verificamos que somente as pessoas diretamente envolvidas com essas produções científicas tinham conhecimento da sua existência: Muirakytan Kennedy de Macedo foi orientador de Lima (2001); Grinaura Medeiros de Morais foi orientadora de Dias (2001); Paula Sônia de Brito contribuiu diretamente com a pesquisa de Nascimento (2005), por meio da cessão de material sobre o NAC-CERES.

Ademais, passados dez anos da tese de Nascimento (2005-2015), havia novas fontes a serem exploradas, e agentes sociais a serem ouvidos pela primeira vez ou a serem confrontados com discursos anteriores. Novas perspectivas derivariam do Relatório Final da CV/UFRN.Era como se o presente demandasse, do passado, aquilo que lhe falta, pois:

> A operação histórica consiste em recortar o dado segundo uma lei presente, que se distingue do seu "outro" (passado), distanciando-se com relação a uma situação adquirida e marcando, assim, por um discurso, a mudança efetiva que permitiu este distanciamento. Assim, a operação histórica tem um efeito duplo. Por um lado, historiciza o atual. Falando mais propriamente, ela presentifica uma situação vivida. Obriga a explicitar a relação da razão reinante com um *lugar* próprio que, por oposição a um "passado" se toma o presente. Uma relação de reciprocidade entre a lei e seu limite engendra, simultaneamente, a diferenciação de um presente e de um passado. Mas por outro lado, a imagem do passado mantém o seu valor primeiro de representar *aquilo*

que falta. (CERTEAU, 2011, p. 88-89, grifo do autor).

Refletindo sobre "aquilo que falta", no presente, ser narrado/discutido/rememorado sobre o passado do NAC-CERES, chegamos ao seguinte questionamento, que sintetiza a nossa inquietação: de que forma se explica a criação do NAC-CERES durante o regime militar, e em que pesa a influência deste na história desse Centro?

Em meio a tal questionamento emergiu, finalmente, a **tese,** assim formulada: a história oficial da educação superior pública do Seridó norte-rio-grandense (NAC-CERES/UFRN), durante a ditadura civil-militar, pouco revela acerca dos eventos que caracterizam o regime no contexto da sua atuação ideológica e repressiva dentro das instituições de ensino, percebendo- se um silenciamento institucional caracterizado em documentos, vozes e imagens.

Ato contínuo, formulamos o **argumento de tese**, que fundamenta e justifica o desenvolvimento da pesquisa em nível de pós-graduação, segundo o qual: essa história, apagada ao longo do tempo, pode ser reconstituída pelas memórias daqueles que vivenciaram o momento e participaram de seus eventos. Nesse espaço democrático, dá-se a oportunidade de rememorar essa história, que hoje pode ser contada/recontada e (re)avivada por colaboradores em forma de testemunhos.

Tema, objeto, tese e argumento definidos, restava a pendência do recorte temporal, pois "[...] o historiador tem o tempo como material de análise ou como objeto específico'' (CERTEAU, 2011, p. 67). Então, considerando que o NAC-CERES foi criado formalmente em 1973, definimos este ano como marco inicial da pesquisa. No outro extremo está o ano de 1985, que marca o fim da ditadura civil-militar. Nesse contexto acham-se, ainda, dois importantes marcos da ditadura: a distensão e a abertura política do regime, que coincidem com a temporalidade objeto da pesquisa e compreendem o "[...] período que tem início com a posse de Geisel e se estende até o término do Governo Figueiredo, em princípios de 1985, [...] que conduziria ao declínio e esgotamento da ditadura militar" (GERMANO, 2011, p. 211).

Tal conjuntura prenunciaria, no NAC-CERES, uma experiência diversa daquela vivida, até então, pela própria UFRN, da qual faz parte? Verificar-se-ia a atenuação da força repressiva institucional em função dessa "descompressão" do regime militar? Essas questões, pela coincidência temporal apontada, foram consideradas no conjunto da investigação.

As bases da pesquisa estavam ordenadas. Mas toda investigação tem um horizonte, um objetivo, "[...] que é o que se quer. Assim, todo projeto de pesquisa aponta para algo que se almeja, para um fim a ser atingido. Portanto o projeto sempre se lança a um objetivo" (KAHLMEYER-MERTENS, 2007, p. 44).

A nossa proposta de tese lançou-se a um objetivo geral e dois objetivos específicos. O objetivo geral consistiu em analisar a formação/desenvolvimento histórico do NAC-CERES, na perspectiva do rememorar, considerando o silêncio institucional que marca o período compreendido entre 1973 a 1985.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram assim definidos: compreender o cenário histórico de formação do NAC-CERES; compor um quadro da criação do Núcleo/Centro a partir da reforma universitária e do CRUTAC/UFRN; colher as impressões, vivências e subjetividades de professores, funcionários e alunos do NAC-CERES (1973-1985); ressignificar a historiografia da educação pública superior seridoense.

Mas ativar ou materializar o que existe em estado oral retido na memória ou o que foi abafado por processos de cerceamento com a finalidade de reinventar, no presente, o passado não resolvido (MEIHY; HOLANDA, 2014), traduz-se na necessidade de se debruçar sobre um material para transformá-lo em história, empreendendo uma manipulação que, como outras, obedece a regras (CERTEAU, 2011).

Eis o desafio metodológico da investigação, caracterizada como uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), baseada em fontes escritas (documentais), orais e iconográficas (ALBERTI, 2003; MEIHY; HOLANDA, 2014; POLLAK, 1989), e pautada pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e pela história oral.

Na prática, desenvolveu-se por meio da entrevista como instrumento da história oral (testemunhos e memórias), e da análise de documentos que versam sobre o período em questão (1973-1985), tais como: normas, trabalhos monográficos, programas, relatórios, discursos, fotografias e gravações que pudessem oferecer vestígios, sinais, marcas ou rastros acerca da questão de pesquisa.

Buscou-se, no caso, a construção de uma memória coletiva, razão pela qual fez-se "apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias permaneçam obscuras" (HALBWACHS, 1990, p.25).

A comunidade de destino da pesquisa, entendida como o conjunto de "pessoas afetadas por dramas subjetivos ou não naturais como violência, abusos, arbitrariedades, discriminação" (MEIHY, 2014, p. 51) compreendeu os agentes sociais, aqui denominados "colaboradores", "testemunhas", "entrevistados" ou "depoentes", que vivenciaram o período em que o NAC- CERES esteve sob a vigência da ditadura civil-militar (1973-1985): docentes, discentes, dirigentes e técnico-administrativos em condições físicas e mentais de testemunhar.

O procedimento de coleta de dados lançou mão de dados escritos e verbais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 150), ou seja, de fontes escritas (bibliográficas, legais e documentais), orais (documentação oral e testemunhos) e iconográficas (fotografias e imagens). Os dados escritos foram abstraídos das normas, relatórios, trabalhos científicos, discursos etc. Os dados verbais ou orais se materializaram por meio de entrevistas. Estas, por sua vez, observaram as seguintes orientações preliminares: a) quanto ao espaço e tempo, foram aplicadas em local adequado e, preferencialmente, escolhido pelo colaborador-entrevistado, com tempo médio de uma hora de duração; b) quanto ao conteúdo, as perguntas foram elaboradas e estruturadas antecipadamente, e fizeram menção a aspectos ainda silenciados, que podiam fazer aflorar as impressões, vivências e subjetividades do colaborador; c) quanto aos princípios éticos relativos à identificação e autorização, foi observado o protocolo institucional para efeito de autorização das entrevistas, da identificação e futura transcrição e publicação dos dados verbais obtidos[12].

Nesse sentido, propusemo-nos a ofertar uma escuta aos três segmentos da comunidade acadêmica do NAC-CERES, utilizando-nos da metodologia da história oral temática, por entendermos que, "[...] quase que como vingança pelo silêncio imposto, foi o germe da repressão militar que acabou por excitar o aparecimento de uma história oral vibrante, contestatória e prezada por quantos a entendem como contra-história" (MEIHY; HOLANDA 2014, p. 111).

Foi por intermédio da história oral, portanto, que fomos ao encontro, se não a "verdade", pelo menos da experiência dos que vivenciaram o período compreendido entre os anos de 1973 a 1985 no NAC-CERES, fomentando-se outros olhares e outras versões sobre acontecimentos ainda apagados na historiografia educacional seridoense.

Traçados os pilares da investigação, aproximávamo-nos do maior desafio da pesquisa: traduzir, em palavras, e materializar, pela escrita, as ideias, as subjetividades, as confidencialidades e as representações sobre a história do NAC-CERES nos últimos 12 anos da ditadura civil-militar. A operação historiográfica postulava um desfecho, que vem narrado no tópico seguinte.

3.1 A escrita

Para Certeau, "[...] a *construção de uma escrita* (no sentido amplo de uma organização de significantes), é uma passagem, sob muitos aspectos, estranha. Conduz da prática ao texto" (2011, p. 90, grifo do autor), da pesquisa ao seu ato final. É a última faceta da operação historiográfica.

Nesse universo do estranhamento, Lispector (1979), em uma das suas memoráveis narrativas, A Hora da Estrela, profetiza: "Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas" (p. 24). Resolvemos tomar por empréstimo essa assertiva de Lispector (1979) para iniciar este tópico porque, por analogia, qual é o ofício do historiador senão o de "quebrar rochas" ao "passar da prática investigativa à escrita"?

Ainda em Certeau (2011), tem-se que é o discurso que revela o que o historiador fabrica quando se torna escritor. No nosso caso, por não pertencermos, *a priori*, ao campo da História, pedimos permissão para "subverter a ordem" e enunciar que é o discurso que revela o que o escritor fabrica quando se torna historiador.

Voltando a Lispector (1979), de fato, escrever é como quebrar rochas, "Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados" (p. 24). Então, se é complexo produzir um discurso/uma escrita que contemple toda a caminhada, toda a prática, supõe-se, por certo, que voarão faíscas, centelhas que iluminarão novos caminhos, e voarão lascas, cacos a serem recolhidos do passado conforme as demandas do presente.

Essa qualidade de ser ponto de chegada, mas também ponto de partida, é o que a escrita que resultou da nossa prática historiográfica pretende ser. Assim, ao passo em que recolhíamos os cacos desprendidos do discurso de Lima (2001), Dias (2001), Nascimento (2005), e do Relatório Final da Comissão da Verdade da UFRN (2014), fincávamos, pela oitiva de testemunhas, balizas para futuras investigações.

Para a composição do texto, seguimos a ordenação cronológica dos acontecimentos relacionados ao NAC-CERES (1973-1985), ordem esta que Certeau (2011), em tom crítico, chama de "lei mascarada", sob a regência da qual:

> [...] qualquer que seja o seu conteúdo, a historiografia trabalha para encontrar um presente que é o término de um percurso, mais ou menos longo, na trajetória cronológica (a história de um século, de um período ou de uma série de ciclos). O presente, postulado no discurso, torna-se a *renda* da operação escriturária: o lugar de produção do texto transforma-se em lugar produzido pelo texto (CERTEAU, 2011, p. 95-96, grifo do autor).

Sob essa perspectiva certeauniana, estruturamos a tese, originariamente, em seis capítulos, incluindo-se a introdução e as considerações finais. Após o exame de qualificação, ao acolhermos a sugestão da examinadora externa, Prof.ª Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento, suprimimos o capítulo 5, distribuindo o seu conteúdo ao longo do texto. Em função disso, a escritura ficou mais fluida e o diálogo entre as fontes, mais evidente.

Na nova configuração, o capítulo 1, introdutório, propõe a abordagem da pesquisa

à luz da matriz certeauniana. Apresenta-a como consequência do nosso lugar de produção, expõe a sua prática e demarca a sua escrita. Tema, objeto, tese, argumento de tese, objetivos e as primeiras linhas sobre a fundamentação teórico-metodológica integram o roteiro da exposição. O capítulo 2 aprofunda a fundamentação teórico-metodológica, contemplando os desafios do campo da História da Educação para nós, que não somos nem historiador, nem pedagogo, mas fomos nos tornando, pelo projeto e pela prática, historiador da educação.

Esse capítulo versa, ainda, sobre a trajetória da pesquisa até o nosso (re) encontro com o paradigma indiciário, do qual já havíamos lançado mão em outro campo do saber (jurídico), bem como sobre a adoção da metodologia da história oral e o seu protagonismo na pesquisa.

Expusemos as razões de termos nos amparado nas memórias (impressões, vivências e subjetividades de professores, funcionários e alunos) para a construção de uma narrativa sobre a formação e desenvolvimento histórico do NAC-CERES (1973-1985), bem como o modo por meio do qual chegamos a elas: documentação oral e entrevistas.

Por fim, apresentamos como seria realizado o tratamento e a análise das fontes, apontando as categorias de análise (memória coletiva, experiência e indiciarismo) e desenvolvendo um breviário de cada uma. Em função das observações feitas pela Prof.ª Dra. Geralda Macedo no exame de qualificação, revimos o breviário, em especial o que havíamos escrito sobre a categoria "experiência", cuja teorização foi aperfeiçoada e atualizada a partir dos escritos de Larrosa (2002, 2011).

Todo o capítulo é permeado pelos postulados, modelos e teorias presentes nos escritos de Ginzburg (1989, 2006, 2007, 2011), Halbwachs (2003), Benjamin (1994), Larrosa (2002, 2011), Meihy e Holanda (2014), Alberti (2013) e Orlandi (2007). De forma mais difusa, aparecem os ensinamentos de Le Goff (2003), Pollak (1989, 1992), Nora (1993), Thompson (1992), Bosi (1994) e Montenegro (2016).

O capítulo 3 dedica-se à reforma universitária e estabelece o nexo entre ela e a criação do primeiro Núcleo Avançado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Núcleo Avançado de Caicó (NAC). Mais do que uma exposição amparada em estudos anteriores sobre a reforma universitária, este capítulo inova ao apontar os componentes local (Caicó/RN) e regional (Seridó/RN) que ensejaram a condução de uma reforma de feição nacional marcada por interesses regionais e locais.

Nos tópicos que compõem o capítulo, são apresentadas e problematizadas as fontes escritas (bibliográficas, documentais e legais), comprobatórias da influência da ditadura civil- militar na criação e na rotina acadêmico-administrativa do NAC-CERES, em articulação com o cenário histórico que lhe deu origem.

Despontam dessa microanálise reflexões sobre a figura do político seridoense Dinarte de Medeiros Mariz e o seu discurso-monumento "A Universidade que Criei". Sobre esse tópico do capítulo terceiro convém assinalar que, após recomendação da Prof.ª Dra. Grinaura Medeiros de Morais, no exame de qualificação, fizemos uma releitura do que havíamos escrito sobre Dinarte Mariz, haja vista que o texto apresentava traços de uma história positivista, exemplificada com passagens em que a monumentalização desse personagem era evidente. No mesmo sentido vai o parecer de Machado (2018), que adverte:

> Na página 107, ao tratar as biografias de personagens, como Dinarte Mariz, é importante ressaltar que esse estilo laudatório, de monumentalização dos sujeitos e vultos pátrios, tinha e, ainda tem, os vícios de uma escrita positivista clássica, enfrentada nos anos 60 com o

> retorno da narrativa do indivíduo com a escrita histórica promovida pela terceira geração dos *Annales*" (2018, p. 4, grifo do autor).

A advertência de Machado (2018) referia-se, provavelmente, às citações diretas que fizemos de biógrafos de Dinarte Mariz, mas também distinguimos vestígios dessa reprodução positivista no nosso próprio texto, sugestionado que estava pelas fontes de que dispúnhamos, marcadas, na sua quase totalidade, pelo enaltecimento de Dinarte Mariz por parte dos seus biógrafos, ou pela autopromoção que o político seridoense costumava fazer em entrevistas que concedeu ou discursos que redigiu.

Também no capítulo terceiro, estabelecemos um paralelo entre o Projeto Rondon, de âmbito nacional, e o Programa Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), criado pela UFRN. Ali, questiona-se até que ponto tais projetos influenciaram a criação do NAC-CERES e qual o papel do primeiro reitor da UFRN, Onofre Lopes da Silva, na interiorização do ensino superior no Estado do Rio Grande do Norte.

Por fim, o capítulo 4 projeta o direito à memória e à verdade no contexto da justiça de transição, a fim de contextualizar o debate em torno das comissões da verdade e do papel desempenhado por elas para uma releitura da ditadura civil-militar, instaurada na história recente do Brasil.

O objetivo foi articular as teorias sobre a justiça de transição com as pertinentes às comissões da verdade para, mais à frente, desaguar na Comissão da Verdade da UFRN (CV/UFRN), cuja existência e legado foram indispensáveis para a consumação desta tese e para a composição de um novo esboço para historiografia educacional do Seridó potiguar a partir do NAC-CERES. Isso se deveu à quebra do silêncio de agentes sociais do Núcleo/Centro perante a CV-UFRN, cujas entrevistas foram por nós catalogadas e tratadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, apresentamos os ineditismos e registramos as permanências sobre o NAC-CERES (1973 a 1985). Destacamos o fato de ser este um trabalho genuinamente acadêmico, porque constituído no rastro de escrituras acadêmicas que o antecederam ou em nova documentação produzida na universidade, pela universidade ou relativamente a ela.

Após o exame de qualificação, orientados pelo parecer da Prof.ª Dra. Patrícia Cristina de Aragão, acrescentamos imagens ao capítulo 4, que recepcionou mais três fichas individuais da Assessoria de Segurança e Informações da UFRN (ASI/UFRN), e 2 recortes de jornais sobre essa Assessoria.

Ao capítulo das conclusões, atribuímos o título "A reescrita da história da educação pública superior seridoense (1973-1985): considerações finais", para sugerir que havíamos alcançado, mesmo diante dos limites temporal e institucional do lugar de onde falamos, aquilo que almejávamos desde a concepção da tese, que era a propositura de uma reescrita da história do NAC-CERES, por uns silenciada e, por outros, já esboçada.

Em nossa investigação, do embate entre permanências e reticências, brotaram ineditismos; do cotejamento entre o dito e o não-dito, proclamaram-se inconfidências. A política do silêncio local (ORLANDI, 2007) deu lugar à palavra, que fez emergir as experiências (LARROSA, 2002) dos agentes sociais do NAC-CERES (1973-1985).

No limite do triênio que dedicamos à prática da pesquisa no campo da História da Educação, o resultado mais evidente deste trabalho é a consciência de pertencimento ao campo, intermediado por autores dos quais nunca ouvíramos falar (GINZBURG, 1989;

HALBWACHS, 2003; LARROSA, 2002), reforçado por pesquisadores que nos antecederam na constituição de uma história para o NAC-CERES (LIMA, 2001; DIAS, 2001; NASCIMENTO, 2005), e refinado por uma orientação qualificada e paradoxalmente austera e contemporizadora.

Em função disso, esta tese proporcionou um desfecho por nós inesperado, configurando- se em uma espécie de "meta-investigação", que modificou duas histórias: a do seu artífice/operário/pesquisador e a do lugar institucional de onde fala/discursa (NAC-CERES). Se, por um lado, comprova que é a prática historiográfica que transforma o neófito em pesquisador-historiador, por outro, ratifica que não há história que não possa ser revisitada, repensada e reconstituída, mesmo diante da sua dimensão micro, relativamente ao tema, e da inteligibilidade e dos esforços investigativos dos que lançaram as suas bases, no que pertence ao objeto.

Como salientamos, apenas "sugerimos" que possamos ter contribuído para a reescrita da história do NAC-CERES (1973-1985) e, por conseguinte, da historiografia da educação pública superior potiguar e seridoense. Se esta tese será considerada, no futuro, uma obra de valor, tal qual todos os trabalhos acadêmicos aqui referenciados e que lhe deram suporte, não cabe a nós dizer, porque:

> Finalmente, o que é uma "obra de valor" em história? Aquela que é reconhecida como tal pelos pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operário. Aquela que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos "objetos" e dos métodos históricos e que, ligada ao meio no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez, novas pesquisas. (CERTEAU, 2011, p. 57, grifo do autor).

No epílogo dessa jornada escriturária, uma única certeza se nos impôs: "Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados" (LISPECTOR, 1979, p. 24).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Rômulo Gonçalves. As regras por detrás do jogo: a operação historiográfica de Michel de Certeau na obra de Wlamyra R. Albuquerque. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto, n.23, p. 78-96, abril 2017. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1127. Acesso em: 10 jun. 2018.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2018**. Disponível em:

ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2018/estimativa_dou_2018B.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resolução PR n. 51, de 31 de setembro de 1989. **Boletim de Serviço**, Brasília, p. 2, 1989.

BRASIL. Lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011. **Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12528.htm. Acesso em: 07 jul. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3 ed. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. (Coleção Brasil: os anos do autoritarismo).

DIAS, Esmerina Soares de Faria. **Curso de pedagogia no CERES**: três décadas de história. 2001. 59 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó.

GALVÃO, Mailde Pinto. **1964**: aconteceu em abril. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2004.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2 ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KAHLMEYER-MERTENS, Roberto S. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**: linguagem e método. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

LANKSHEAR, Colin, KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à mplementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAROSSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LAROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004. p. 151-165.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol. 19, n. 19, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0103-636X2014000200820000011&lng=en. Acesso em: 15 out. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 12 jun. 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et. al. 5 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, Ozineide de. **A trajetória histórica do CERES**. 2001. 80 f. Monografia (Graduação em História) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1979.

MACHADO, Charliton José dos Santos. **Parecer relativo ao exame de qualificação do doutorando Rogério de Araújo Lima**. Parecer, 26 de setembro de 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2016.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Seridó norte-rio-grandense**: uma geografia da resistência. Caicó: [s. n.], 2005.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. São Paulo: Zahar, 2014.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. **Entre a ordem e a disciplina**: o ensino de história no centro de ensino superior do seridó (1973 a 1987). 2005. 202 f. Tese (Doutorado em História) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7556. Acesso em: 12 set. 2015.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. **Parecer relativo ao exame de qualificação do**

doutorando Rogério de Araújo Lima. Parecer, 13 de setembro de 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Revista Projeto História**, São Paulo PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. Tradução Monique Augras. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 10, v. 5, p. 200-232, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. Tradução Dora Rocha Flaksman. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 2, p. 3-15, 1989.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. A exceção: uma tecnologia de governo das sociedades modernas. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.). **Ditaduras militares, estado de exceção e resistência democrática na América Latina**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016. p. 2011-242.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3 ed. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Comissão da verdade da UFRN**: relatório final. Natal: Editora Universitária da UFRN, 2015. Disponível em: http://www.comissaodaverdade.ufrn.br/documento.php?id=168057618. Acesso em: 20 dez. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução n. 30/76 – CONSUNI, de 6 de julho de 1976. **Indica nomes do patrono e paraninfo da solenidade única de colação de grau.** Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução n. 54/64 – CONSUNI, de 6 de agosto de 1964. **Hipoteca solidariedade à decisão do MEC, que extingue a UNE e cria um entidade nova, com outra denominação, capaz de congregar os universitários em torno dos ideais que sempre empolgaram e robusteceram a mocidade acadêmica.** Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 10 jun. 2018.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS INTOLERANTES: ENTRE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA FORMAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB

Felipe Cavalcanti Ivo
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Maria Elizete Guimarães Carvalho

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar criticamente a contemporaneidade no tocante aos poucos espaços acadêmicos ofertados para a Educação em e para os Direitos Humanos, sobretudo, a formação docente direcionada para a promoção da humanização e preservação da democracia.

Em meio a um cenário de discursos de ódio e intolerância constatados por Cioccari; Persichetti (2018), a produção justifica-se na reflexão da relevância de uma Educação em e para os Direitos Humanos voltada para a preservação da vida, do respeito, da tolerância às diferenças, bem como para a construção de uma cidadania ativa e reflexiva, principalmente advinda das práticas pedagógicas na Educação Básica.

Maciel (2016) destaca os educadores como importantes aliados para que indivíduos possam desenvolver maior autonomia e lutar por seus direitos. Nessa perspectiva, discutimos ao longo do texto a significância dos projetos, assim como, outros meios e espaços acadêmicos na formação inicial docente direcionados a uma Educação em Direitos Humanos.

Ressaltamos que, para a produção desse artigo, foram utilizadas fontes escritas – bibliográfica, com autores relacionados ao campo de estudo de acordo com a temática abordada, e também, documental -, visitando, ainda, *sites* de notícias. Entre os materiais consultados, destacamos o Relatório Final do ano de 2018 do projeto *Educação em Direitos Humanos: formando graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB para a paz e para a cidadania"* para o Programa de Licenciaturas da UFPB (Prolicen), ligado a Pró-Reitoria de Graduação.

Contudo, salientamos que nossas memórias e experiências como participantes do projeto, em suas vivências cotidianas, se fazem presentes nessa produção científica. Para tal, encontramos em Le Goff (1994) amparo teórico ao tratar o processo da memória como uma releitura de vestígios.

Nesse contexto, no subtítulo *Um breve contexto da instabilidade de direitos nas conjunturas brasileiras na contemporaneidade,* consultamos os autores Carvalho (2019), Gonçalves (2018) e Cioccari; Persichetti (2018) que analisam, em suas obras, o cenário contemporâneo de instabilidade democrática e de intolerância, para que, com esse embasamento científico, possamos analisar as atuais conjunturas brasileiras.

Destacamos, através do cenário crítico levantado por esses autores, a importância da luta pela conservação dos direitos conquistados, além da preservação do Estado Democrático de Direitos (BRASIL, 1987), em que corresponde entre várias atribuições, à cidadania e à preservação da tolerância. Assim, precisamos compreender o cenário contemporâneo para que possamos nos posicionar como sujeitos de direitos e lutar pela manutenção e garantia de direitos já conquistados.

Ainda nesse subtítulo, discutimos, a partir das notícias vinculadas em *sites* relevantes nacionalmente, o direito à Educação em meio a um cenário brasileiro de contingenciamento, bloqueio de verbas e/ou cortes nos investimentos em todos os níveis

de ensino no sistema de educação pública. Os sítios especializados nos ajudaram no levantamento de alguns dados quantitativos e qualitativos divulgados para aprofundar nossas análises.

Com intuito de adentrarmos em discussões a respeito dos Direitos Humanos e do neoliberalismo contemporâneo, utilizamos o estudo de Sader (2007) para que possamos compreender as conjunturas atuais e as configurações econômicas; nos reportamos a referências em momentos singulares da História da Educação Brasileira, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) em defesa da escola pública, obrigatória e laica (GHIRALDELLI, 2009); e resgatamos brevemente a história do ensino superior no Brasil, com base nos estudos de Bottoni *et al* (2013) e Lima (2012), para que tivéssemos sustentação em contradizer as reduções de investimentos do ensino superior, concebendo a educação superior como um direito (LIMA, 2012) e não como custo.

Destacamos, no subtítulo *A importância de uma Educação em Direitos Humanos e o direito à uma formação democrática em tempos de intolerância,* a relevância da Educação em Direitos Humanos para ampliação da cultura dos Direitos Humanos e para o protagonismo da cidadania. Cultura na qual os indivíduos possam se emancipar e a partir de uma "leitura de mundo" possam lutar contra as violações de direitos na contemporaneidade, tempos marcados por instabilidade política e intolerância.

Para fundamentar nossas discussões em torno dessa temática, citamos Carbonari (2007), Barbosa (2009) e Silva (2009), que nos proporcionaram embasamento teórico para refletir e fazer as devidas considerações sobre a importância de uma Educação em Direitos Humanos na conteporaneidade, destacando o papel do professor como mediador para efetivação desse processo educativo em prol da construção de sujeitos de direitos em sala de aula, capazes de lutar por uma sociedade mais justa e humanizada.

No subtítulo *As memórias e contribuições da Educação em Direitos Humanos na formação docente/CE/UFPB,* salientamos as contribuições do projeto intitulado *Educação em Direitos Humanos: formando graduandos do Curso de Pedagogia/CE/UFPB para a paz e para a cidadania,*desenvolvido desde o ano de 2015 no curso de Pedagogia/CE/UFPB, como um exemplo de aparato prático para a efetivação de uma Educação em Direitos Humanos na formação dos educadores, especificamente no cenário paraibano.

Evidenciamos a pertinência de uma formação em Direitos Humanos dos professores, em especial a inicial, em que os futuros docentes estão construindo o "ser professor" pensando nas suas futuras práticas em sala de aula e, assim, influenciar seu pensamento pedagógico. Para tanto, trazemos o projeto como um exemplo e um incentivo para que se criem outras atividades ou/e novos espaços universitários para a formação de professores em Direitos Humanos.

Por fim, as Considerações Finais, nas quais suscitamos nossas reflexões acerca das discussões ora apresentadas e suas contribuições para a formação docente e para a academia no atual cenário, pois, os graduandos, assim como, todos os educandos do ensino regular e suas modalidades, independentemente do nível de ensino, têm direito à uma Educação pautada no respeito e na tolerância, ou seja, à uma Educação em para os Direitos Humanos.

2 BREVE CONTEXTO DA INSTABILIDADE DE DIREITOS NA CONJUNTURA BRASILEIRA ATUAL

Alguns teóricos, a exemplo de Carvalho *et al* (2019), apontam o cenário brasileiro na atualidade como autoritário, repleto de intolerâncias e ameaçado pela instabilidade da democracia, acarretando um enfraquecimento da cidadania, proporcionando inúmeras

fragilidades no exercício de direitos outrora conquistados, assumindo em suma, uma conjuntura de violações.

Nesse contexto, evidenciamos nossas preocupações direcionando nosso estudo para a formação docente, em que são propostas, através de estudos teórico-práticos, a investigação, a reflexão crítica e a cidadania (MACIEL, 2006). Nesse sentido, apresentamos uma visão crítica sobre o Estado democrático de direito, voltando nossas atenções para a educação no país.

> uma das principais características dos estados autoritários de direito [...] é retirar dos cidadãos a liberdade de expressão; sonegar-lhe a expressão própria do direito de falar diante do outro, impedir-lhe da faculdade de pronunciar-se, condenando-o à repetição fragmentada do discurso alheio, renunciando a sua própria subjetividade (MORAIS, 2015, p. 85).

Nessa perspectiva, compreendemos uma conjuntura autoritária, a qual tem se pronunciado contra diversos direitos da população, principalmente os dos mais pobres e vulneráveis, enfraquecendo a liberdade de expressão, os direitos trabalhistas, o direito à Educação, entre outros, expressando abertamente o discurso de ódio contra a diversidade dos seres humanos, causando um cenário de perseguição e de intolerância aos que pensam e/ou são diferentes do padrão imposto culturalmente.

Destacamos que coexistem ideologias no atual momento da nação brasileira que possuem uma história, dispõem de resquícios do passado e que essa produção científica tenta compreender/descortinar.

Nessa lógica, ressaltamos que de acordo com Cioccari & Persichetti (2018), no Brasil, a partir das eleições de 2014, houve uma onda conservadora que resultou no fortalecimento dos tradicionalistas, constatados em números nas bancadas do poder legislativo, e entre eles, militares, religiosos, policiais e ruralistas que defenderam/defendem, em muitos casos, a flexibilidade das leis democráticas que garantem direitos para a população.

Gonçalves (2018) aponta que, a partir das eleições de 2018, essa força política conservadora entrou em choque com agentes identitários como indígenas, negros, mulheres, LGBTIs e outros grupos sociais, iniciando-se conflitos por garantia de direitos.

Cioccari; Persichetti (2018) indicam que através do atual panorama são postos certos discursos de ódio contra grupos de minorias sociais, ignorando toda ascensão e história de luta de direitos e visibilidade, o que contraria nossa Constituição Federal (1988), a qual emprega no Art.1º, a instituição de um Estado Democrático de Direito fundamentado na dignidade humana, assim como, no artigo 2º, que garante a promoção do bem de todos, independente da diversidade determinada pela origem, etnia, sexo, cor, idade ou qualquer outra diferenciação.

Conforme Sader (2007), o período contemporâneo é marcado pela hegemonia neoliberal, que tem como características a desapropriação de direitos e o incentivo ao mercado financeiro a partir da atenuação das políticas sociais e programas assistenciais, assim como, a precarização das relações trabalhistas e a promoção do monopólio de grandes empresas, deteriorando as de médio e pequeno porte (SADER, 2007).

Dessa forma, comungamos com o autor ao destacarmos as atuais políticas governamentais em torno das ameaças ao término de programas sociais, como o Bolsa Família[6] e salientamos a atenuação dos significativos direitos trabalhistas com a reforma trabalhista de 2017 e a recente proposta da reforma da previdência, que elevará a quantidade de anos trabalhados da população em geral, caso seja aprovada pelo poder

legislativo.

Além disso, evidenciamos a privatização de empresas públicas, como na notícia dada pelo Portal Uol (2019), informando que doze aeroportos brasileiros foram privatizados pelo governo, incluindo o da região metropolitana da grande João Pessoa/PB. Enfatizamos que as ameaças de privatização beiram outras instituições públicas de diversos segmentos, tendo como exemplo a Caixa Econômica Federal[7] e a Eletrobrás.

As atuais conjunturas conservadoras alcançaram a Educação, em especial a educação pública, que tem sofrido cortes nos orçamentos e precarização dos serviços na formação do ensino básico ao ensino superior, sendo essa última alvo de nosso interesse no que tange a discutir a relevância de uma Educação em Direitos Humanos voltada à formação docente.

Segundo Barbosa (2009, p.159), o direito à Educação é de suma importância, "[...] seja ela em qualquer nível de ensino, pois é considerado um direito humano fundamental, tornando-se assim imprescindível a sua proteção e promoção", o que reitera a importância da defesa da educação pública, como direito fundamental e para promoção da dignidade humana, visto que, através da Educação, os indivíduos possuem mais facilidade de atuar socialmente e são capazes de promover uma cidadania mais ativa.

Destacamos, entre os níveis de educação, o ensino superior, responsável por promover uma formação docente com qualidade, proporcionando melhorias diretamente na educação básica. De acordo com o Portal G1 (2019)[9], o contingenciamento[10] do governo sobre a Educação no ano de 2019, especificamente para as universidades públicas, corresponde a um corte de 1,7 bilhão de reais, o que representa em torno de 24,84% dos gastos não obrigatórios, no que se refere com despesas com água, luz, serviços terceirizados, equipamentos e verbas para o desenvolvimento de pesquisas, afetando diretamente a oferta de bolsas aos estudantes e pesquisadores, o que ocasiona problemas para manutenção das próprias universidades, refletindo em dificuldades para a conservação de serviços básicos de funcionamento dos seus estabelecimentos.

Intencionalmente, revisitamos a história do ensino público brasileiro para compreender seu significado histórico que, aliás, é marcado por avanços e retrocessos ao longo do tempo; considerando a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, criado por intelectuais da educação na época, com intuito de influenciar o capítulo sobre Educação da nova Constituição Federal, na Era Vagas em 1934. O documento, idealizado por pensadores da educação brasileira, defendia a escola pública, única, laica e obrigatória (GHIRALDELLI JR, 2009).

Para que isso fosse possível, foi estabelecido que as instituições de educação não fossem separadas por classes, mas que respeitassem o fator biológico em torno da aprendizagem de cada indivíduo, segundo suas capacidades intelectuais e cognitivas. Dessa maneira, destacamos a luta pela instituição escolar pública no Brasil, a qual todos pudessem ter acesso e permanecer de acordo com suas competências (GHIRALDELLI JR, 2009).

Assim como o ensino básico público, o ensino superior público teve uma trajetória de contrastes. De acordo com Bottoni *et al* (2013), com a vinda da família real para o Brasil em 1808, Dom João VI estabeleceu a criação do ensino superior, sob a premissa de preparar a corte para diversas funções.

> Ainda em 1808 foram criados os cursos de Cirurgia, na Bahia, e os cursos de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, aos quais foi acrescido um ano mais tarde o de Medicina. Também surgia, no mesmo período, na Bahia, os seguintes cursos: Agricultura (1812), Química (1817) e Desenho

> Industrial. No Rio de Janeiro: Laboratório de Química(1912), Agricultura (1814) e Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816) (LIMA, 2012, p.273).

Apesar da criação dos primeiros cursos superiores nesse período, a primeira universidade no Brasil, surgiu na cidade do Rio de Janeiro em 1920 (LIMA, 2012), o que levou na época a uma grande discussão de problemas em torno do ensino superior.

Ao proferirmos sobre o ensino superior no Brasil, não podemos deixar de mencionar a Reforma Francisco Campos, a qual foi responsável pela elaboração de diretrizes que contemplavam diversos assuntos como a finalidade social da universidade, certa autonomia administrativa e didática (LIMA, 2012).

Para Lima (2012), o ensino superior é um direito, afirmação contemplada pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo XXVI, que reconhece a instrução como direito; e pelo próprio direito à Educação no artigo 6º da Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 (1996) que estabelece o ensino superior como nível de Educação.

Questionamos as medidas de redução de recursos na Educação do governo vigente, pois nos interrogamos se as atuais disposições são de fato um contingenciamento ao pé da letra, conforme discursos governamentais em diversas mídias, ou de fato, correspondem as ideias de Sader (2007), que denomina como práticas das políticas neoliberais, vivenciadas no mundo contemporâneo, se contrapondo a importância de uma Educação em Direitos Humanos na formação docente que atendam a princípios democráticos, sobretudo em tempos de intolerância.

3 IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O DIREITO A UMA FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA EM TEMPOS DE INTOLERÂNCIA

De acordo com Barbosa (2009, p.160), "educar em Direitos Humanos significa sensibilizar, conscientizar e humanizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano[...]". Nessa perspectiva, voltamos os nossos olhares à necessidade de educar pessoas em Direitos Humanos na contemporaneidade, para que através disso, possam mudar suas atitudes a partir de uma sensibilização e reflexão sobre o ser humano. Carvalho (2009), aponta que a Educação em Direitos Humanos seria uma alternativa de futuro para humanidade, que permitiria relevantes mudanças sociais globais e poderia contribuir significativamente para uma sociedade mais humanitária e tolerante.

Nas palavras de Silveira (2007), a Educação em Direitos Humanos é uma socialização de uma cultura em Direitos Humanos nas relações e práticas sociais, a qual tem como objetivo orientar os sujeitos para a defesa e promoção da valorização humana. Na prática, a Educação em Direitos Humanos tem como desafio atualmente, a globalização e as condutas das diversas sociedades, correspondendo a complexidade de sensibilizar sociedades, culturas e grupos sociais, que, em alguns casos, possuem diferentes tradições em relação aos valores dos Direitos Humanos (SILVEIRA, 2007).

Carvalho; Carvalho (2015) salientam que a Educação em Direitos Humanos tem como finalidade uma cultura de paz, a qual prioriza o ser humano e o sujeito de direito, contribuindo para o combate e diminuição das incertezas pela instabilidade da democracia, os discursos de ódio na sociedade contemporânea e o enfraquecimento da cidadania (CIOCCARI; PERSICHETTI, 2018).

Nessa perspectiva, a Educação em e para os Direitos Humanos tem muito a contribuir com uma cultura de respeito ao próximo, orientando os indivíduos a

respeitarem as diferenças e diversidade de pessoas, sobrepujando situações de intolerância e autoritárias.

Silva (2009) indica que a cidadania é um dos princípios políticos dos Direitos Humanos, que é instituída pela condição humana, na qual as pessoas são reconhecidas perante a coletividade. Assim, o autor reafirma que é nesse sentido que a Educação em Direitos Humanos deve atuar, levando em conta que todos os indivíduos são seres dignos e devem ser considerados sujeitos de direitos.

A Educação em Direitos Humanos corresponde à emancipação dos sujeitos, através da leitura de mundo e da reflexão dos direitos violados, assim como, o despertar para a conscientização, e a igualmente em modo prático, a luta pelos seus direitos, através de uma cidadania ativa e do empoderamento de sujeito de direitos. Para Carbonari (2007, p. 170),

> a violação dos direitos humanos produz vítimas. Vítimas são aquelas pessoas humanas que sofrem qualquer tipo de apequenamento ou de negação de seu ser humano, de seu ser ético. Em termos ético-filosóficos, vítima é aquele ser que está numa situação na qual é inviabilizada a possibilidade de produção e reprodução de sua vida material, de sua corporeidade, de sua identidade cultural e social, de sua participação política e de sua expressão como pessoa, enfim, da vivência de seu ser sujeito de direitos.

Ou seja, a violação dos direitos humanos tem como consequência o desenvolvimento de vítimas sociais, referindo-se a pessoas vulneráveis ou expostas a determinadas conjunturas agravadas em tempos de intolerância e de ameaças à democracia. Por isso, enfatizamos a importância da Educação em Direitos Humanos, pois conforme Maciel (2016, p.45), "a luta por direitos humanos, inclusive por meio da educação, carrega o compromisso com a construção de uma nova cultura dos direitos humanos". Nesse entendimento, a Educação torna-se uma direção para a luta, para o esclarecimento e novos olhares sobre direitos humanos e construção dos sujeitos de direito.

Maciel (2016) ressalta a relevância dos indivíduos de terem uma Educação em Direitos Humanos desde as primeiras séries nas escolas e isso passaria anteriormente pela formação docente em Direitos Humanos.

Destacamos que os profissionais que realizam a mediação do ensino e aprendizagem dos alunos são os professores, tomando grande relevância social. Essa prática professoral é cheia de significados e aspectos políticos. Por conseguinte, educar os docentes em Direitos Humanos, promoveria a inclusão social (MACIEL, 2016), bem como o respeito à diversidade, a oportunidade de favorecer a construção de uma cidadania ativa dos sujeitos, a idealização de uma cultura da paz e promover no processo educacional valores vinculados à generosidade e à empatia.

Com base no direito à Educação, que de acordo com Barbosa (2007), é um direito humano fundamental em todos os níveis, indagamos a formação docente com qualidade, para a efetivação desse direito, principalmente em direção à qualificação do processo educativo. Nesse sentido, voltamos nossos olhares à formação docente realizada no Brasil principalmente na sociedade contemporânea.

Aliás, foi no final do século XX e no início dos anos dois mil, que a América Latina começou a inserir novas políticas e orientações normativas sobre a formação professoral (GATTI *et al*, 2019). O Brasil, no mesmo período, efetivou a LDB de 1996, na qual dedicou um capítulo exclusivo para formação docente, principalmente no tocante a professores

para atuação na educação básica.

Entre as novas direções, segundo Gatti *et al* (2019) foi proposto em diversos documentos legais pela América Latina, uma formação docente mais criativa, flexível, crítica e centrada na realidade. Para tanto, era necessário a substituição da instituição de formação de educadores que saísse das escolas normalistas de segundo grau para faculdades ou universidades. Essas últimas garantiriam uma formação com base mais científica e com suporte para uma reflexão do ato educativo em si (GATTI *et al* 2019).

A preocupação dos países latinos era oferecer aos futuros professores uma formação inicial mais sólida, na qual os profissionais da educação seriam preparados para as responsabilidades rotineiras, bem como trabalhar com diversos conhecimentos e caminhar com mais facilidade por várias áreas do conhecimento.

Evidenciamos a importância de uma formação docente de qualidade, pois conforme Melo (2012) são postos aos professores várias dificuldades e exigências contemporâneas, principalmente dentro de uma sala de aula, demonstrando assim, a complexidade em "ser professor" na atualidade.

Aguiar (2002) aponta que os programas de formação docente nos últimos anos, especialmente na educação básica, devem sanar quaisquer distorções nos perfis dos educadores, buscando sua maior conscientização nos processos educacionais para diminuir a evasão escolar.

Gatti *et al* (2019) destaca que além dos docentes terem conhecimentos consolidados sobre os fundamentos da educação e a prática pedagógica, devem possuir outras gamas de conhecimentos, incluindo a realidade social dos alunos e suas características, para proporcionar um ensino e aprendizagem significativo e que esses conhecimentos possam ser incentivados e construídos a partir da formação docente inicial.

A Educação em Direitos Humanos apresenta-se como processo educativo que possibilita aos sujeitos a de fato entenderem sua realidade, o contexto que estão inseridos, e assim, perceberem as violações sofridas ao longo da vida. Educar em Direitos Humanos os indivíduos possibilitaria um maior questionamento e a construção de uma cidadania mais ativa, para isso, deveríamos educar primeiramente os professores, influenciando suas práticas em e para os Direitos Humanos, principalmente na formação inicial.

Desse modo, correspondendo aos anseios da América Latina na modernidade por uma formação docente mais científica, crítica, reflexiva e criativa, Barbosa (2007, p. 161) propõe: "[...] então construir um novo olhar para a formação do educador, no intuito de proporcionar uma educação em direitos humanos, que instigue uma participação ativa docente no processo de firmação da dignidade humana e do direito à educação".

Corroboramos com a visão da autora ao significar a importância de uma formação docente pautada na Educação em Direitos Humanos, valorizando a dignidade humana e suas interfaces, salientando o papel fundamental do educador nesse processo com uma prática professoral mais ativa nas configurações políticas e sociais.

Maciel (2016) aponta que um dos principais meios na luta pelos Direitos Humanos é a Educação. Nesse sentindo, o que fará a Educação ser protagonista na efetivação dos Direitos Humanos e na construção de um ensino e aprendizado que suprima a violação de direitos será o desenvolvimento de uma conscientização dos sujeitos através de uma leitura do mundo e, assim, colaborará na construção de sujeitos de direitos; condizendo com o papel docente de personagem estratégico para o desenvolvimento social, influenciando as condutas dos sujeitos, em que poderão ter uma voz política mais ativa perante o Estado e a sociedade.

Compreendemos a importância do papel da docência na emancipação das pessoas

como sujeitos de direitos, desenvolver a capacidade de fazer uma leitura de mundo e de produzir uma voz ativa socialmente, correspondendo à uma verdadeira cidadania em um Estado Democrático de Direito.

Por isso, para incentivar os leitores sobre a relevância de uma Educação em Direitos Humanos, é necessário divulgar iniciativas positivas, principalmente de cunho regional, que têm contribuído socialmente com as comunidades locais, prioritariamente na formação docente, correspondendo às nossas intenções. Salientamos as práticas educativas decorrentes do projeto *Educação em Direitos Humanos: formando graduandos do Curso de Pedagogia/CE/UFPB*, que tem obtido êxito desde 2015 até o presente momento e que apresentaremos a seguir.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE/CE/UFPB: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UM PROCESSO EDUCATIVO VOLTADO PARA A CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS

Maciel (2016) compreende que as universidades têm um papel fundamental em promover projetos ou atividades de extensão que possam enriquecer o processo formativo; a autora incentiva ações universitárias em e para Educação em Direitos Humanos.

Assim, apresentamos o projeto *Educação em Direitos Humanos: formando graduandos do Curso de Pedagogia/CE/UFPB para a paz e para a cidadania,* desenvolvido no curso de Pedagogia/CE/UFPB no Campus I, nas disciplinas História da Educação I e II do turno noturno. O projeto é desenvolvido com ênfase na formação docente desde 2015 até os dias atuais, e apresentaremos de forma sucinta as principais experiências e memórias referentes principalmente ao último ano (2018).

Le Goff (1994, p. 423) enfatiza que a memória tem a " [...] prioridade de conservar certas informações [...] graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas"; a memória ganha espaço como fonte de objeto de estudo que proporciona atualizações de impressões e a conservação de importantes informações.

Sob essa premissa, nos voltamos para a relevância das vivências proporcionadas pelo projeto com foco na Educação em Direitos Humanos na formação docente, subsidiando o embasamento teórico para lutar por essa Educação em meio a tempos de instabilidade democrática.

Conforme mencionamos anteriormente, o projeto foi pautado na Educação em Direitos Humanos e teve como principal objetivo conscientizar graduandos do curso de Pedagogia para o desenvolvimento da cultura dos Direitos Humanos alicerçada na paz, influenciando uma futura atuação docente baseada no bem comum, na cidadania e na solidariedade, possibilitando contribuições significativas para uma sociedade mais democrática.

Em adição, destacamos que o trabalho proposto tem sido tão satisfatório que desde o início até o presente momento, temos superado o número de voluntários. No ano de 2018, chegamos ao *record* no que tange ao número de participantes, sendo, 1 coordenadora do projeto, 1 professora voluntária, 2 bolsistas, 6 voluntários e 4 colaboradores (CARVALHO, 2018).

Carvalho (2009) salienta algumas contribuições da Educação em Direitos Humanos no curso de Pedagogia, entre elas a consolidação de uma formação voltada para a consciência crítica, bem como para o aperfeiçoamento de uma formação histórico-filosófica. Além disso, ressalta que a Educação em Direitos Humanos é uma prática

mobilizadora capaz de avançar em direção à justiça e às práticas solidárias, combatendo as violações de direitos (CARVALHO, 2009).

A partir disso, procuramos explicar o grande número de voluntários em todos os anos de atuação e acrescentamos que nessa lógica, os sujeitos tomavam consciência da importância da Educação em Direitos Humanos ao longo do projeto e, em diferentes momentos, eram sensibilizados pelos valores da dignidade humana, da paz e cidadania.

Compreendemos que os sujeitos foram se educando em Direitos Humanos, possibilitando uma maior compreensão do mundo através dos conhecimentos adquiridos e do desenvolvimento da leitura de mundo, assim como, do crescimento da criticidade, o que corresponde à construção de indivíduos emancipados com posicionamento político, à cidadania ativa e à luta por seus direitos em um cenário contemporâneo de instabilidade democrática, intolerância e ódio (CIOCCARI; PERSICHETTI, 2018).

Nessa perspectiva, os graduandos das turmas que participaram do projeto, ao final, perceberam a importância da Educação em Direitos Humanos e conscientizaram-se de que é preciso educar outros indivíduos em e para os Direitos Humanos, corroborando com as palavras de Maciel (2016), em que os indivíduos têm que ser educados em Direitos Humanos para educar outros.

O público-alvo escolhido pelo projeto foi os graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB, sendo a escolha intencional para influenciar as futuras práticas docentes para uma cultura em Direitos Humanos.

Enfatizamos que as turmas de História da Educação I e II eram do turno noturno, composto predominantemente por alunos que trabalham o dia todo e estão presentes nas salas de aula buscando uma graduação em uma instituição pública federal para ascender a uma melhor colocação no mercado de trabalho.

> O estudante do ensino superior noturno que trabalha durante o dia geralmente se desloca diretamente de seu local de trabalho para a instituição de ensino, por isso, chega cansado para a realização de atividades discentes [...]. No contexto acadêmico, percebe-se um rendimento muitas vezes inadequado por parte do aluno que trabalha e sustenta sua família em relação às atividades estudantis. Em muitos casos ocorre uma insuficiência de tempo para os estudos, mesclado com desânimo, cansaço, falta de sono e estresse (MOREIRA *et al*, 2011, p.53).

Com isso, percebemos que os alunos do curso de Pedagogia/CE/UFPB do Campus I, do turno noturno, em sua maioria, são trabalhadores assalariados, donas de casa, jovens que ainda não estão no mercado de trabalho, com situação econômica difícil ou desfavorável, necessitando constituir-se protagonistas de seus direitos. Dessa forma, conclamamos por uma Educação em Direitos Humanos para esse público, para que lhe seja oportunizada a aprendizagem de práticas pedagógicas libertadora.

Salientamos ainda, a realização de um grupo de estudos com os graduandos participantes, para que pudessem entender mais sobre a proposta dos trabalhos, assim como, compreender que eram capazes de construir conhecimentos científicos em torno dos Direitos Humanos, caracterizando uma espécie de formação inicial antes de entrar em sala de aula.

Carvalho *et al* (2019) dialoga sobre essa formação inicial:

> importante ressaltar, que os participantes do projeto (bolsistas, voluntários e colaboradores), antes de entrarem em sala de aula para realização das intervenções, eram previamente preparados pela

> professora orientadora, em uma espécie de "formação inicial e continuada", realizando estudos teóricos, apropriando-se de fontes escritas (bibliográficas, documentais e legais), que discutiam os princípios dos Direitos Humanos e a importância de uma Educação para/em Direitos Humanos para o exercício da cidadania e para uma cultura de paz na instituição educativa e na sociedade (CARVALHO*et al,* 2009, p.159).

Assim, evidenciamos a relevância desse momento de formação antes de entrar em sala de aula, em que os discentes participantes do projeto,vivenciaram conhecimentos em torno da regulamentação, legislação e textos científicos acerca dos Direitos Humanos, e assim, correspondendo à significância de um processo educativo com valores em prol da dignidade humana e cidadania, possibilitando aos participantes uma maior segurança e propriedade ao entrarem em sala de aula para debater temáticas voltadas para os Direitos Humanos. Nesse momento, destacamos que os participantes, através dos conhecimentos, foram se transformando, se humanizando e criando um sentimento de empatia em querer educar outros sujeitos em Direitos Humanos.

Consideramos, igualmente as estratégicas metodológicas do projeto aplicadas nas salas de aulas, todas elas inspiradas em Paulo Freire (2006), que valoriza na prática educativa os saberes, as características sociais e os interesses dos sujeitos dentro e fora da sala de aula.

Após a formação inicial realizada na primeira etapa, aconteceu ao longo do projeto, a formação continuada de todos os participantes envolvidos, voltada para estudos em torno das temáticas da área dos Direitos Humanos escolhidas pelas turmas.

Compreendemos que a formação inicial e continuada é indispensável para preparar os participantes para adentrarem nas salas de aula e comungamos com Melo (2012) ao afirmar que é dentro da sala de aula, principalmente na contemporaneidade, que acontecem os desafios, isso por causa das diversas demandas e questões levantadas pelos educandos, para as quais muitas vezes, de imediato, não temos as respostas prontas, mas nos obrigam a providenciá-las para um segundo momento, suprir as necessidades dos indivíduos.

Entendemos que são nas salas de aula onde se reconhecem as situações-problema que os discentes das turmas de História da Educação I e II gostariam de discutir e aprender mais.

Muitas temáticas levantadas corresponderam a violações vivenciadas ou presenciadas pelos próprios graduandos, situações nas quais gostariam de saber mais sobre seus direitos. Essas discussões foram levantadas em todas as turmas e aconteceram nas primeiras intervenções, após a apresentação do projeto, debates iniciais e dinâmicas de grupo.

Posteriormente, em reuniões após as coletas das situações-problemas, o grupo do projeto se reunia para refletir sobre os assuntos recolhidos, e assim, elaborar e planejar intervenções e/ou oficinas com orientação da professora orientadora, tratando sobre os temas de interesse da turma. Lembramos que todas as intervenções eram baseadas em literaturas científicas ou legislações que atendiam às temáticas a serem trabalhadas.

No ano de 2018, os temas propostos pelos alunos giraram em torno da diversidade, da violência contra mulher e da Lei Maria da Penha (nº 11.340/2006), os quais proporcionaram momentos enriquecedores em sala de aula, em que a turma construiu uma conscientização na tolerância ao outro, no respeito para com a mulher, ao cumprimento da legislação e ao combate a violência à mulher.

Em meio às questões trabalhadas, através da memória, relembramos um relato de

violação sofrida contra a mulher: uma das alunas lembrou que saindo muito tarde da universidade, após às 22 horas, pediu ao motorista do ônibus (em seu trajeto) para que parasse em um local longe da parada de ônibus para desembarcar, onde a educanda achou ser mais seguro e próximo de sua residência. O motorista não atendeu ao pedido, descumprindo a lei municipal de nº13.385/17, que prevê na cidade de João Pessoa/PB a garantia às mulheres usuárias do transporte público coletivo o direito de desembarcar fora dos locais de parada em áreas com real risco à integridade física no período noturno.

Através do projeto, a graduanda, assim como todos os presentes, foram orientados que em situações parecidas com essa devem anotar o número do ônibus, a placa e o horário, em seguida, denunciar para os órgãos competentes para que sejam tomadas as medidas cabíveis.

Retomando as discussões das metodologias propostas, utilizamos muitas vezes os círculos de diálogos inspirados nos Círculos de Cultura da Pedagogia Freireana (2011), que visavam à libertação das condições de opressão, a começar pela leitura de mundo articulada à leitura da palavra na alfabetização de jovens e adultos. Destacamos que nesses círculos os educandos dividiram suas experiências de vida, assim como, foram propostos à construção de conhecimentos científicos voltados aos Direitos Humanos e orientações na busca/luta por direitos. A título de exemplo, compartilharam contatos telefônicos, eletrônicos ou endereços para fazer denúncias ou reclamações aos órgãos competentes.

Utilizamos também estudos de textos em grupos, cenas teatrais, dinâmicas de grupo, vídeos e/ou apresentações expositivas para fortalecer o ensino e a aprendizagem direcionados à Educação em Direitos Humanos e sua importância para o contexto social, principalmente pelas inúmeras desigualdades sociais na contemporaneidade.

No decorrer do projeto, aconteceram várias reuniões, de acordo com o cronograma organizado pelo grupo sob orientação da professora orientadora, que visaram disponibilizar alguns preciosos momentos de reflexões e análise dos resultados de cada intervenção ou oficina, nos fornecendo um *feedback* coletivo para melhorias, adequações e correções devidas, caso fosse necessário, das práticas vivenciadas em sala de aula.

Em nossas memórias, lembrando com afeição, ao final das reuniões de formação ou/e orientações fazíamos lanches que eram momentos de confraternização, mostrando a união do grupo e que todos os participantes aproveitavam a convivência proporcionada pelo projeto.

Contudo, nos encontros realizados com as turmas do projeto, destacamos a produçãode um *portfólio* para cada intervenção que expunha uma breve discussão científica sobre a temática, assim como, o desenvolvimento das atividades planejadas, as experiências do acontecimento e os principais relatos dos participantes frente às questões trabalhadas de acordo com os Direitos Humanos. Todos os *portfólios* elaborados serviram como referência para a construção do relatório final, entregue à Coordenação do Programa de Licenciatura (PROLICEN) vinculado à Pró-Reitoria de Graduação/UFPB no desfecho das atividades.

O Projeto intitulado "*Educação em Direitos Humanos:formando graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB para a paz e para a cidadania"* contribuiu com a construção de sujeitos mais humanizados e preocupados em desenvolver uma prática voltada para o combate de violações de direitos, principalmente na realidade dos seus alunos.

No decorrer do projeto, foi possível perceber a conscientização dos graduandos sobre os Direitos Humanos, questionando a própria realidade local, mudando seus discursos, compreendendo seus direitos, valorizando princípios como a dignidade humana, a paz e a tolerância, da mesma maneira que educavam terceiros em Direitos

Humanos, como pais, filhos, maridos, esposas, primos, entre outros.

Carvalho; Carvalho (2015, p.137) nos advertem que "a Educação em Direitos Humanos tem como propósito construir uma cultura em Direitos Humanos, uma cultura de paz.". Nessa perspectiva, assinalamos o interesse pelos trabalhos desenvolvidos em favorecer a construção de uma cultura em Direitos Humanos a partir das salas de aula, concentrados na formação de futuras atuações docentes, contemplando também uma prática de paz e tolerância, opondo-se a qualquer intolerância e discurso de ódio contra a diversidade humana, apontados por Cioccari; Persichetti (2018) na atualidade.

Assim, nos fundamentamos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e em teóricos relacionados à temática, que apontam a relevância de uma sociedade mais justa, que valoriza os princípios de respeito e tolerância na convivência com o outro.

Adentrando nessa perspectiva de trabalhar a Educação em Direitos Humanos na formação docente, acreditamos na construção de professores capazes de atuar como sujeitos que possam se emancipar na cultura dos Direitos Humanos, que sejam incentivadores de seus alunos, através da sua prática docente, do exercício de práticas sociais que valorizarem a dignidade humana, a paz, a tolerância; além de desenvolver uma cidadania mais ativa em sua comunidade local, aptos a realizar uma leitura de mundo e, assim, constatar as diversas formas de violações de direitos e a lutar por transformações sociais.

Carvalho (2014) salienta as contribuições da Educação em Direitos Humanos para com os professores:

> [...] a educação em e para os Direitos Humanos contribui para a conquista da autonomia e da cidadania plena quando fornece subsídios para que o indivíduo compreenda o mundo e compreenda-se no mundo. A formação do educador que contemple esse viés deverá estar associado a um contexto mais amplo da relação entre educação, trabalho e sociedade, em uma reflexão que compreenda tal realidade e que busque a sua superação (CARVALHO, 2014, p. 181).

Assim, compreendemos nossas contribuições com o projeto, proporcionando aos graduandos do curso de Pedagogia um espaço para a Educação em Direitos Humanos, possibilitando um processo educativo voltado para uma maior emancipação e autonomia no pensar critico e para compreensão do mundo, entendendo como de fato são suas relações sociais, sobretudo para a tomada de posicionamento político frente às conjunturas desiguais e violações em Direitos Humanos.

Maciel (2016), entre outros autores, destaca a importância dos educadores em condicionar seus educandos para a leitura das relações sociais frente a luta em prol de direitos e transformações sociais.

Por último, parafreseamos Paulo Freire (2004) na busca por uma Pedagogia da Tolerância que estimule a virtude da convivência humana, respeitando as diferenças humanas sem qualquer ato discriminatório. Deste modo, temos construído nossas práticas ao longo do projeto e, simultaneamente, estimulado os graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB a refletirem sobre uma futura prática de respeito ao outro, a cordialidade e a dignidade humana.

Comungamos com a concepção freireana de que os professores devem ter a consciência de que sua ação educativa é um ato político, sobretudo comprometido com a construção de uma cidadania ativa e na luta contra injustiças sociais (FREIRE, 2004), atribuindo assim a devida importância a projetos em prol da Educação em Direitos

Humanos, especialmente nas turmas de futuros docentes.

Com intuito de divulgar os resultados do projeto de Educação em Direitos Humanos no curso de Pedagogia e nos aprofundar na área de conhecimento, tivemos como um dos propósitos a produção de trabalhos científicos e a apresentação em eventos acadêmicos, para que possamos além de produzir conhecimentos científicos, incentivar outros docentes e discentes na criação e ingresso de projetos similares.

Citamos, entre alguns eventos acadêmicos que participamos mais recentemente, o IX Seminário Paulo Freire realizado na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, realizado nos dias 15 e 16 de maio de 2019 na Cidade de Recife/PE. De acordo com Cambi (1999), a memória ganha importância ao ser uma categoria no fazer histórico, com isso, rememoramos outra situação no dia desse evento, que um professor visitante de uma universidade do interior do estado de Pernambuco, após a apresentação do nosso trabalho, relatou uma profunda inspiração para criação de um projeto similar com seus educandos para obter resultados positivos como os do nosso projeto e fazer a diferença na comunidade ao redor da instituição pública.

Nesse sentido, os frutos alcançados foram positivos e reafirmaram a concepção de que através de um espaço voltado para a Educação em Direitos Humanos, principalmente na formação docente, os sujeitos, que serão futuros educadores, podem reconhecer o seu papel no mundo e atuarem como agentes transformadores da sociedade em que vivem, principalmente por meio da Educação, sendo capazes de lutar contra qualquer violação aos Direitos Humanos no seu meio e, ainda, incentivar a construção de uma nova mentalidade a partir de uma cultura embasada nos Direitos Humanos.

Ressaltamos que o projeto tem obtido tanto êxito que já fomos premiados três vezes no Encontro de Iniciação a Docência (ENID), evento anual promovido pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB, como projeto referência no Centro de Educação/UFPB nos anos de 2016 e 2017 e 2018. Os conhecimentos e experiências desenvolvidas ao longo do projeto fazem com que os futuros pedagogos se empoderem, efetivando ações que ponham em prática os seus direitos, além de incentivarem a construção de uma Educação com princípios na valorização humana e na luta contra violações de direitos nas salas de aula da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões suscitadas ao longo desse trabalho, compreendemos que a formação inicial (e continuada) em e para os Direitos Humanos torna-se relevante, urgente e necessária para que os futuros professores possam *a priori*, se conscientizar e se reconhecer como sujeitos de direitos, incorporando em sua prática pedagógica ações que possam promover e garantir os direitos humanos no combate aos discursos de ódio e de intolerâncias tão presentes na contemporaniedade.

Nesse sentido, é imprescindível que ainda na graduação possam participar de discussões, grupos de estudos, projetos, seminários e outros tipos de estratégias que contemplem a formação para uma Educação em Direitos Humanos, visto que, através dessa formação, os graduandos se apropriam de subsídios teórico-metodológicos indispensáveis para superar diversas problemáticas postas em nossa sociedade na atualidade, como os altos índices de violência (incluindo feminicídio, homofobia e *bullying*), diversos tipos de preconceitos e discriminação (racial, religiosa, étnica, entre outras), uma cultura de ódio e de intolerância e tantas outras problemáticas presentes, sobretudo, no contexto escolar.

Nessa perspectiva, constatamos que a sociedade atual vem sofrendo muitas

modificações provocadas também pelos processos de globalização e com os avanços tecnológicos, mas contraditoriamente, não está promovendo por si só uma cultura de respeito à dignidade humana. Portanto, insistimos na necessidade de ampliar a discussão sobre os Direitos Humanos e de uma formação em e para os Direitos Humanos que possa promover uma cultura de respeito à vida e à dignidade humana.

Destarte, entendemos que a formação docente para a Educação em Direitos Humanos torna-se imprescindível para que futuros educadores adquiram uma base científica sólida que promova a ampla discussão sobre os Direitos Humanos com propriedade e responsabilidade, promovendo seu engajamento ao incorporar em sua futura prática, ações pedagógicas que promovam nos educandos o desenvolvimento da consciência crítica, da construção da cidadania democrática, ativa, participativa e consciente de seus direitos e deveres. Essa prática possibilitará ações a favor da igualdade, da cultura de paz, de respeito, da fraternidade, da justiça e da luta pela permanência de direitos já conquistados e por novos direitos.

Diante dessa discussão, ressaltamos o importante papel da memória como resgate das experiências e vivências dos autores desse artigo, enquanto participantes do projeto (PROLICEN) aqui mencionado. Compreendemos que para incorporar os aspectos acima apontados na prática pedagógica é preciso de fato vivenciar cotidianamente uma cultura de preservação dos Direitos Humanos, pois, é na prática que desenvolvemos uma cultura.

Mediante ao exposto, reforçamos a necessidade de ampliar projetos como esse, que promovam a discussão, a reflexão, a crítica e a transformação dos sujeitos; transformação tão utopicamente esperada nos tempos de intolerância e de cultura de ódio. Diante desse cenário, evidenciamos a importância da Educação em Direitos Humanos para que possamos formar, sobretudo, sujeitos de direitos dotados de consciência crítico-reflexiva e que sejam capazes de atuar em diversos contextos da sociedade de forma justa, ética e com atitudes pautadas no respeito à dignidade humana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, BCL. **A epistemologia do educador infantil de creche**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

BARBOSA, MG. Educação em direitos humanos: uma perspectiva para a formação do educador.In: CARVALHO, MEG (org.). **Educação e Direitos Humanos:** estudos e experiências. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p.170.

BOTTONI, A; SARDANO, E.; FILHO, GBC. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, SS (org.). **Gestão Universitária**: os caminhos para a excelência.Porto Alegre: Penso, 2013.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARBONARI, PC. Sujeitos de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, RMGodoy et al (Orgs). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico- metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.513.

CARVALHO, MEG. Educando em direitos humanos: despertando sensibilidades para a leitura da paz, da justiça social e da dignidade humana.In: CARVALHO, MEG(org.).

Educação e direitos humanos: estudos e experiências. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p.170.

CARVALHO, MEG. Direitos Humanos e educação: Formação docente como um direito. In: FLORES, EC et al (Orgs). **Educação em direitos humanos eeducação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. p. 173-201.

CARVALHO, MEG et al. **Relatório final do projeto educação em direitos humanos:** formando graduandos do curso de PEDAGOGIA/CE/UFPB para a paz e para a cidadania – Prolicen, UFPB, 2018.

CARVALHO, MEG; CARVALHO, BKG. Por uma cultura da paz na escola: dos castigos escolares a construção de sujeitos de direitos In: CARVALHO, MEG (org.). **Discursos e sensibilidades em educação e direitos humanos**. João Pessoa: UFPB: 2015.

CARVALHO, MEG; BARBOSA, MGC; IVO, FC. Tecendo o inédito viável no curso de Pedagogia/CE/UFPB: uma experiência de Educação em direitos humanos inspirada na Pedagogia Freireana. In: **IX Seminário Paulo Freire**, 2019, Recife. Leitura(s) de mundo e educação: tecendo caminhos do inédito viável. Recife: Cátedra Paulo Freire, UFPE, 2019, V.03.P.1-170.

CIOCCARI, D; PERSICHETTI, S. Armas, ódio, medo e espetáculo em Jair Bolsonaro. In:**Revista Alterjor**, São Paulo: USP, v.2, Ed.18, p.201-214, jul/dez, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.**Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GATTI, BA et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, R. Governo Bolsonaro, Brasil 2019-22: Cenários. In **IE-UFRJ Discussion Paper**. Rio de Janeiro: UFRJ, v.16,2018.
LE GOFF, J. **História e memória**. Trad.: Bernarda Leitão (et al). 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

LIMA, RA. Educação Superior no Brasil: uma história, um direito. In: MEDEIROS, LGB et al (orgs). **Educação e Direitos Humanos:** interfaces. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB,2012, p.296.

MACIEL, TS. Educação em Direitos Humanos na formação de professores. In **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**(RIDH). Bauru: v.4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016 (7).

MELO, JFTC. **A formação do pedagogo-professor no curso de Pedagogia**: limites e possibilidades na visão de professores formandos. Campinas: Unicamp, 2012.

MORAIS, GM. O direito à palavra como princípio de cidadania. In: CARVALHO, MEG (org.). **Discursos e sensibilidades em educação e direitos humanos**. João Pessoa: UFPB: 2015.

MOREIRA, CA; LIMA, FM; SILVA, PN. A difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno conciliar trabalho e estudo. In: **Revista Eletrônica da Univar**, 2011. nº6. [51-56].

PORTAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Sem crédito extra, Congresso trava Bolsa Família e Previdência, diz Guedes**. Notícia de jornal on-line. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/05/sem-credito-extra-congresso-trava-bolsa- familia-e-previdencia-diz-guedes.shtml. Acesso em: 06 jun.2019.

FIGUEIREDO, LTP. **Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores**. Notícia do Portal G1. Disponível em: g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades- federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml. Acesso em: 06 jun. 2019.

PORTAL PLENO NEWS. **Paulo Guedes: "Se é pra Caixa dar lucro, privatiza logo".** Notícia de site especializado. Disponível em: https://pleno.news/economia/paulo-guedes-se- e-pra-caixa-dar-lucro-privatiza-logo.html. Acesso em: 06 jun. 2019.

COSTA, L. **Modelo alternativo de privatização da Eletrobras poderia atrair elétricas e chineses**. Notícia do Portal Uol. Disponível em: economia.uol.com.br/noticias/reuters/2019/04/08/enfoque-modelo-alternativo-de-privatizacao-da-eletrobras-poderia-atrair-eletricas-e-chineses.htm. Acesso em: 06 jun. 2019.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, RMG et al (orgs). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.513.

SILVA, DRA. Direitos Humanos e formação de pedagogos: experiências no curso de pedagogia da UFPB. In: CARVALHO, Maria Elizete G.(org.). **Educação e direitos humanos:** estudos e experiências. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p.170.

SILVEIRA, RMG. Educação em / para os direitos humanos: entre a universidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, RMG et al (Orgs). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.513.

QUARENTA HORAS DE ANGICOS/RN: MEMÓRIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO POPULAR (1963)

Rossana Farias Queiroz Ferrer
Walquíria dos Santos Lima
Maria Elizete Guimarães Carvalho

1 INTRODUÇÃO

Rememorar não resulta num exercício de expor algo que já é conhecido. Rememorar possui uma função social, pois são as preocupações do presente que, de certa forma, exigem o retorno do passado. Desse modo, "não se trata apenas de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente." (GAGNEBIN, 2009, p.55).

Tal premissa estimula o historiador da educação que depreende ser indispensável a articulação entre presente e passado para compreensão e explicação das questões atuais que envolvem o trabalho educativo. Nessa articulação, a história se configura e a memória se apresenta com múltiplas expressões, podendo ser propriedade de conservação ou de transformação servindo de subsídio essencial para a construção de identidades, para a revisão da versão histórica e para ressignificação de acontecimentos e saberes. Assim, é importante ressaltar que no âmbito da memória estão os elementos básicos para a construção da história.

> [...] compreendemos a história como uma construção que, ao resgatar o passado (campo também da memória), aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade, encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória. (MONTENEGRO, 1996, p.18).

As reflexões sobre a memória podem explicar porque acontecimentos, movimentos, teorias, discursos educacionais são esquecidos pela historiografia da educação. Sendo portanto, imprescindível problematizar o esquecimento, recriar fatos e acontecimentos, enfrentando o tempo que destrói a matéria histórica.

É nessa perspectiva, que o movimento de educação popular, ocorrido no início dos anos 1960, está sendo tratado: como história e como memória. A reconstituição da experiência educacional "Quarenta Horas de Angicos" encontra seu fundamento nos princípios que orientam a Nova História, que tem por base filosófica a ideia de que a realidade social é culturalmente construída, tendo na memória coletiva instrumento de poder, conforme ensina Le Goff:

> [...] a memória coletiva não é somente uma conquista, é também um instrumento e objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender essa luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2003, p.470).

Enquanto fonte de poder e de conquista, a memória coletiva se revela como elemento essencial de conservação e (re) afirmação social de um grupo, que se esforça em permanecer em meio ao esquecimento histórico sendo significativo destacar, que a

memória em alguns períodos da história ora está em transbordamento, ora está em retraimento ou em desaparecimento.

Dado o exposto, a metodologia utilizada para contemplar esse estudo priorizou uma pesquisa historiográfica por meio da análise de fontes escritas (bibliográficas, documentais, legais) e iconográficas por se tratar de um enfoque que promove a articulação de contextos e discursos, por meio da investigação das práticas educativas desenvolvidas, promovendo um diálogo entre experiências passadas e presentes, alicerçando o trabalho com os estudos sobre História e memória, em Le Goff (2003); Memória, esquecimento, silêncio, em Pollak (1989);

Memória coletiva, na perspectiva de Halbwachs (1990); Escrita da História, em Burke (1992); Educação Popular e Alfabetização de Jovens e Adultos, na perspectiva de Lyra (1996), Fernandes; Terra (1994), Freire (1988;1996; 2007), Guerra (2013), dentre outros.

Nessa perspectiva, objetiva-se nesse artigo rememorar a experiência educacional Quarenta Horas de Angicos, considerando a criação, desenvolvimento e prática pedagógica para a conscientização popular, por entender a importância da atuação desse movimento de educacional no cenário de lutas e reivindicações em que foi criado, podendo contribuir e/ou inspirar experiências educacionais atuais.

2 PERCURSOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA

Considerar a memória como fonte histórica eleva o caráter significativo de uma interação direta com a história, constituindo lembranças que podem auxiliar a recompor o fato histórico, lembrando que a memória é vista como "propriedade de conservar certas informações, remetendo-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações do passado." (LE GOFF,2003, p.419).

A memória respalda-se nas experiências vividas e não representa algo coeso, concreto, mas sim, manifesta-se como um processo caracterizado por sua fluidez e multiplicidade. " A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, e nesse sentido está em permanente evolução" (NORA, 1993, p.11).

Por essa razão, a memória está relacionada às emoções, aos valores e demais existências dos grupos. Assim, não se restringe ao indivíduo apenas, mas o envolve em um contexto social do qual faz parte. Maurice Halbwachs (1990), em sua obra Memória Coletiva, vincula o termo memória à participação no grupo social, pois é no contexto das relações sociais que as lembranças são construídas interligando memórias individuais e coletivas, visto que, "ninguém pode lembrar realmente a não ser em sociedade, pela presença ou pela evocação, portanto recorrendo aos outros ou a suas obras" (HALBWACHS, 1990, p. 23).

É nessa logicidade que o presente estudo se configura, considerando a memória como fonte significativa para a escrita, conservação e preservação da história, uma vez que se relacionam construindo interligações entre passado e presente. Considerando essa interligação, são constituidos subsídios para compreender/esclarecer a importância da atuação desse movimento de educação popular "Quarenta Horas de Angicos" no contexto sociocultural em que foi criado, marcando a história da educação brasileira no início dos anos 1960, numa perspectiva voltada para a alfabetização e conscientização de jovens e adultos da população carente da cidade de Angicos/RN.

Nesse aspecto, não se concebe a história e memória como opostas, mas complementares possibilitando restabelecer verdades históricas, expor e explicar a

evolução das representações do passado, suas rupturas, suas continuidades, suas permanências.

Em face dessas considerações, rememorar acontecimentos e experiências educacionais implica em se contrapor ao esquecimento e ao silêncio, pois promove o desvelamento do que foi lembrado, silenciado ou esquecido. Sabemos imprescíndivel investigar a história do presente em suas relações com o passado para que a sociedade não viva em uma condição de "presente contínuo", sem ter o conhecimento das consequências de esquecer sua própria história (HOBSBAWM, 1995).

2.1 Quarenta horas de Angicos/RN: uma prática pedagógica para a conscientização popular (1963)

No ano de 1960, havia no Brasil um grande número de analfabetos entre a população com mais de 14 anos. Conforme Silva e Gonçalves (2013):

> Dentre os fatores políticos que marcaram a conjuntura dos anos 1960, o analfabetismo denunciava uma sociedade desigual, excludente para os que não detinham os rudimentos do saber escolarizado. Naquele período, estimava-se que metade da população brasileira maior que 14 anos era analfabeta (SILVA; GONÇALVES, 2013, p.75).

Além dos fatores sociais e econômicos que evidenciavam uma sociedade desigual e excludente, existia o fator político manifesto por meio da Constituição promulgada em 1946 que definiu por meio de seu "Artigo 132 – Não podem alistar-se eleitores: I – analfabetos" (BRASIL, 1946). Assim, acabou excluindo metade no número de eleitores ao impedir o voto dos analfabetos.

Diante deste quadro, surgem iniciativas governamentais destinadas a alfabetizar jovens e adultos com o intuito de aumentar o número de eleitores. Dentre elas, pode-se elencar: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) – 1947 a 1963; Campanha Nacional de Educação Rural – (CNER) – 1952 a 1963; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – (CNEA) – 1958 a 1963.

Essas ações foram desenvolvidas embasando-se numa concepção de alfabetização tradicional no ensino da leitura, escrita e cálculos não estimulando a criticidade. Em vista disso, por meio da intensificação da participação popular começam a surgir mobilizações em defesa da alfabetização como instrumento de luta política pela efetivação de direitos.

> Uma forte e crescente mobilização popular marcou o cenário político brasileiro. A luta contra o analfabetismo se insere neste processo, na defesa das Reformas de Base, do sindicalismo urbano, da formação das Ligas Camponesas, da sindicalização rural, etc. Todas essas iniciativas tiveram ampla participação de setores das classes populares, era uma mudança na postura política daquelas classes, e também na percepção dos problemas enfrentados no seu dia a dia. Diante dos desafios para o desenvolvimento brasileiro, apresentaram-se soluções mais profundas: reformar e/ou revolucionar as estruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira (TEIXEIRA, 2008, p.12).

Pelas trilhas desse contexto histórico de mobilizações das condições educacionais e político-culturais que marcavam nosso país, chega-se ao Nordeste onde campanhas de educação e movimentos de cultura popular ocorriam em maior intensidade dada a crise

econômica e social da região.

O projeto de alfabetização denominado Quarenta Horas de Angicos surge neste cenário de lutas, tendo como núcleo experimental a cidade de Angicos, localizada no interiornorte-rio- grandense, representando um marco na educação de jovens e adultos, ao nível nacional e mundial. Os autores Fernandes e Terra (1994), descrevem como era esse município na década de 60.

> O recenseamento de 1960 apontava que o município possuía uma população de 9542 habitantes, sendo residentes na cidade de Angicos 1551 pessoas. A cidade, àmargem do rio Pataxós, sempre seco durante a estiagem, contava, no início dos anos 60, com uma rua principal, dois hotéis, duas pensões, um cinema, uma igreja, um mercado municipal, um campo de pouso, uma estação de trem, dois açudes, trezentas ligações elétricas e nenhum abastecimento de água (FERNANDES; TERRA, 1994, p.147).

Angicos representava, portanto, uma cidade pequena e pouco desenvolvida cuja economia era essencialmente agrícola e a luz elétrica era provida por meio de motor a gasolina com horário programado para funcionamento, isto quando não quebrava.

Ainda, Fernandes e Terra (1994), ao se referirem sobre a situação da população relatam que havia constantes incidências de doenças causadas por verminoses, e altos índices de mortalidade infantil e "entre a população de mais de catorze anos, 75% eram analfabetos ou semi analfabetos" (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 148).

Esta era a conjuntura da cidade naquela época: simples e sem muitas expectativas. Isto evidenciava a necessidade de desenvolvimento do projeto para que o povo começasse a compreender que sua cidadania não era uma utopia.

Em meio a tal crise, a oposição vence as eleições para o Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em 1960, tendo por governador Aluízio Alves o que representou um sinalde inovação, visto que era uma constante a presença de "coronéis que lideravam currais eleitorais" (GUERRA, 2013, p.28).

Com intuito de mudar o cenário que se apresentava no Estado e priorizar a educação marcada pelos altos índices de analfabetismo, Aluízio Alves nomeia Calazans Fernandes como Secretário da Educação com a missão de implementar um programa para educação que se estruturava em três importantes metas, sendo uma delas, "a alfabetização de 100.000 adultos" (GUERRA, 2013, p.26).

Para iniciar o programa a proposta era realizar uma experiência de alfabetização em 40 horas, em Angicos, pois, era a cidade natal do governador e, além disso, possuía um alto número de analfabetos cerca de 75% da população do local. Portanto, "o alvo mais imediato era o interesse político nas urnas" (FERNANDES; TERRA,1994, p.9).

A origem das Quarentas Horas de Angicos remonta a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler[5], pois foi o êxito de seu desenvolvimento na educação municipal de Natal, com o então prefeito Djalma Maranhão, que impulsionou o Governador Aluízio Alves a mobilizar seu Secretário da Educação Calazans Fernandes para procurar e convidar o professor Paulo Freire, idealizador da campanha, com o intuito de orientar e organizar o projeto educacional em Angicos.

Tal projeto foi estruturado pelo Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte (SECERN) sendo custeado pelo Governo do Estado com o dinheiro da "Aliança para o Progresso", Programa dos Estados Unidos com o propósito de viabilizar o desenvolvimento econômico mediante a contribuição financeira para a América Latina. Embora houvesse esse custeio estrangeiro, Silva e Gonçalves (2013) esclarecem que

> Em Angicos/RN, Paulo Freire zelou para que o papel de financiador da Aliança para o Progresso, junto ao Governador do Estado não interferisse na direção de um trabalho que, diante das circunstâncias parecia contraditório: aceitar financiamento norte- americano e propor uma prática de educação popular [...] (SILVA; GONÇALVES, 2013, p.77).

Paulo Freire exigiu, então, uma integral autonomia pedagógica, pois acreditava na concepção de uma educação libertadora não dimensionando os possíveis benefícios que a "Aliança para o Progresso" poderia obter. "Todos respeitaram a exigência inicial, não interrompiam as atividades em sala, ficando a observar do lado de fora, conversando antes ou depois das aulas com os alunos e coordenadores" (GUERRA, 2013, p. 36).

O trabalho começou já em outubro de 1962, mas teve início em 18 de janeiro de 1963 com a aula de abertura declarada pelo Governador Aluízio Alves, acompanhado de Calazans Fernandes e "um grupo de professores paulistas, componentes da caravana governamental, jornalistas, fotógrafos e os universitários coordenadores dos Círculos de Cultura." (LYRA, 1996, p.22). Foi necessário um planejamento para a efetivação do projeto educacional, visto que havia uma exigência inevitável pela curta duração das 40 horas. Incluía:

> Mobilizar, selecionar e preparar os coordenadores dos Círculos de Cultura. Viabilizar sua formação inicial e continuada. Mobilizar analfabetos, convencê-los a participar da atividade, ouvi-los. Estimular a pesquisa preliminar sobre o universo vocabular e situações de aprendizagem, selecionar palavras geradoras, organizar a preparação e difusão do material educativo [...] (GUERRA, 2013, p.32).

O método de Paulo Freire buscava alfabetizar a partir de palavras existentes no vocabulário de seus educandos, por isso, foi realizada uma pesquisa inicial para se definir as palavras geradoras em torno das quais ocorreriam os debates e a aprendizagem da leitura e da escrita. Após, esta etapa foi elaborado um roteiro das 40 horas, conforme a seguir:

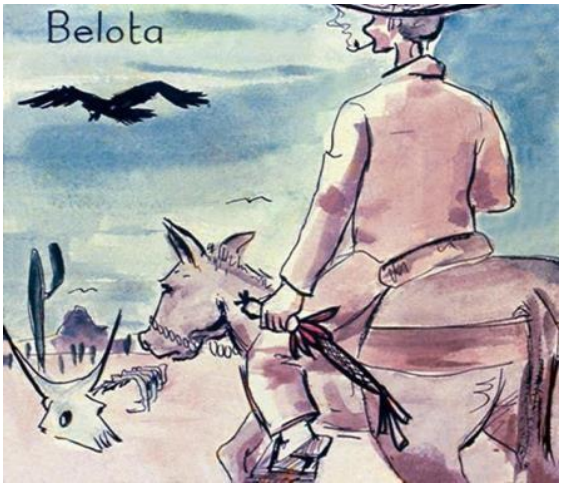
Este roteiro das 40 horas de Angicos apresentava a estruturação das aulas. Na primeira, denominada aula de cultura há a abordagem sobre o conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre o mundo da cultura da natureza e o mundo da cultura. E assim, o roteiro se desenvolve trabalhando as palavras geradoras.

Segundo, Fernandes e Terra (1994), para cada palavra geradora existia um desenho tipificando a situação abordada. As palavras geradoras selecionadas e seus desenhos, além de fichas roteiros foram:

> Belota – Tropa de burros, o homem com a chibata com belotas. Famílias silábicas: B, L e T
> Voto = Povo – Seção eleitoral, urna e uma pessoa votando. Famílias silábicas: V, T e P.
> Sapato – Oficina de sapateiro, homem trabalhando. Família silábica: S
> Chibanca – Homem comprando uma chibanca. Famílias silábicas: C e CH.
> Milho, Feira – Uma mulher comprando milho. Famílias silábicas: M, F e R.
> Expresso – Rodovia e ônibus viajando. Na frente do ônibus a palavra Expresso. O uso do SS.
> Xique-xique – Vegetação Xique-Xique, representação da seca, um homem assando e comendo Xique-Xique. Famílias silábicas: Q e X.

> Salina – salinas à beira-mar, trabalhadores em ação. Famílias silábicas: N.
> Goleiro – campo de futebol, time jogando. Famílias silábicas: G.
> Tigela, cozinha, jarra, fogão – cozinhar (a palavra tigela foi trabalhada com os alunos com a grafia errada – tijela). Famílias silábicas: J, Z, NH e RR.
> Bilro e almofada – Uma rendeira trabalhando na almofada. Famílias silábicas: IL e AL
> Feira – Uma feira. Famílias silábicas: LH (retomando o slide com o desenho da feira foi trabalhado a palavra milho). (FERNANDES; TERRA, 1994, p.157).

Figura 2 – Slide utilizado na experiência educacional Quarenta Horas de Angicos/RN.



Fonte: Arquivo Projeto PIBIC /UFPB 2018-2019

Os desenhos das palavras geradoras eram convertidos em slides e projetados. Por meio deles, eram desenvolvidas as análises da projeção promovendo-se os debates, como também, realizada a leitura coletiva e individual da palavra. Na aula em que foi explorada a palavra geradora belota, por exemplo, foi utilizado o slide retratando uma situação do cotidiano local: "um homem de Angicos, vestido tipicamente, montado em um burro, [...], com uma chibata na mão, na qual se veem em primeiro plano, belotas em cores bem vivas. Na parte superior esquerda, a palavra belota" (LYRA, 1996, p.34).

A equipe do projeto educacional Quarenta Horas de Angicos possuía além de coordenadores dos Círculos de Cultura, os monitores representados por estudantes universitários, voluntários que foram para Angicos trabalhar como professores, desenvolvendo a prática pedagógica do Método Paulo Freire.

Os Círculos de Cultura (CC's) representavam o método pelo qual o professor estimulava debates sobre a realidade existencial do grupo estimulando sua criticidade. Sobre eles, Lyra (1996) descreve "Os CC's, em sua grande maioria, foram instalados nas casas dos próprios alunos que cederam salas e alpendres. Até no prédio da maternidade criou-se um CC. No presídio de Angicos, o CC tornou-se espaço de liberdade [...]." (LYRA, 1996, p. 22).

Ainda sobre os Círculos de Cultura a ex-aluna do projeto relata,

> O meu Círculo de Cultura não era muito longe não, não da minha casa, mas tinha gente que vinha distante também, agora no bairro tinha várias casas que tinha o Círculo da Cultura, pelo menos umas quatro casas eu tenho consciência que tinha. É porque tinha na casa da minha avó, mas eu estudava na outra; quando foi separado ninguém ia saber quem era a avó quem num [não] era, aí na turma que botou a gente ficava. Eu me lembro

> que tinha um senhor que morava tão longe, ele vinha de pés descalços (MELO, *apud* BARBOSA; CARVALHO, 2011, p.9).

Por meio desta lembrança, é possível depreender a mobilização realizada para efetivação das aulas que ocorriam em locais cedidos pela própria comunidade, como também é enfatizada a importância da memória concebida como elemento crucial e decisivo para a historiografia, tendo em vista que, ela "procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro" (LE GOFF, 2003, p.471).

As aulas eram ministradas à noite, muitas vezes iluminada por um candeeiro a querosene e cada professor era responsável por um Círculo de Cultura. No outro dia, haviam as reuniões em que eram discutidas as rotinas das aulas, planejados os procedimentos, expostas as dificuldades e organizadas as aulas para a noite seguinte. Desta forma, os coordenadores realizavam as anotações:

> Anotações do dia 18 de fevereiro
> Carminha: Não foi um aluno sequer. Na última noite apenas um. Dilma: Frequência 4 participantes. Precisa mudar CC de local.
> Edilson: Frequência 8 participantes. Saída de muitos alunos. Jogo no quadro com as famílias de letras. Eles agora escrevem e desenham no papel vegetal [...] (LYRA, 1996, p. 57).

A proposta de Paulo Freire era de uma "educação libertadora" uma "educação problematizadora", a fim de promover o diálogo entre professor e aluno, de modo que, conjuntamente pudessem adquirir uma consciência crítica da realidade. Desta maneira, a educação era concebida como um ato político norteado pela interação de respeito entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, promovia-se um processo de alfabetização sem o uso de cartilhas, mas sim, na dialogicidade sob a qual era organizado o arcabouço vocabular através das palavras utilizadas no cotidiano do grupo de forma a "apresentar aos alunos os fonemas básicos da língua portuguesa e para criar situações de debates críticos sobre a realidade social e política" (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 165).

Dado o exposto, pode-se tomar como exemplo a Quinta Hora do projeto educacional em Angicos em que foram utilizadas as palavras geradoras: Voto e Povo. [6] Houve uma projeção de seção eleitoral e um nordestino votando, o intuito não era de "dar aula sobre povo, democracia, etc", mas compreender o que os alunos "pensam de povo, de democracia, de participação no projeto político", promover um diálogo "sem nenhuma preocupação de fixar as palavras povo" e que eles compreendam a "diferença entre povo e massa" e a "importância do voto para a emancipação política".

Por meio da projeção foram feitos os seguintes questionamentos, de forma a estimular a criticidade e promover o debate: "Em Angicos, todos são iguais?", "Todos tem direitos mínimos? Como fazer? "; "O voto é a arma do povo. A venda do voto tira o seu valor. Nossos avós lutaram por esse direito será que nós o estamos honrando? "

Diante desta perspectiva, os alunos adquiriam consciência enquanto cidadãos. Tendo por resposta: "Povo é o que nós é na época da eleição".

Esta prática pedagógica era inovadora, pois promovia processos de alfabetização e conscientização popular por meio de uma metodologia diferente baseada no diálogo, na troca mútua entre professor e aluno, promovendo um desenvolvimento do trabalho pedagógico com jovens e adultos. Representava, portanto, a concepção de resistência e de emancipação.

Vale também ressaltar, o trabalho realizado com os fonemas básicos que também era desenvolvido juntamente a esse processo de conscientização. Como, por exemplo, a palavra geradora belota da aula do dia 28 de janeiro, primeira hora. Era realizado o processo de contextualização e, em seguida, projetada as sílabas separadas be lo ta. E questionados aos alunos

Então, por meio da leitura individual e coletiva das famílias de letras era trabalhado o processo de formação de palavras. É importante destacar, o empenho da equipe envolvida neste projeto, em especial os monitores, pois não se restringiam somente a conhecer a aplicabilidade da proposta, mas em estarem engajados a compartilhar, a colaborar voluntariamente indo em visitas a casa de algum aluno que faltasse para incentivá-lo a voltar e, assim, contribuindopara o progresso dos educandos enquanto sujeitos críticos em meio a dura situação sociopolítica daquele município.

Nas palavras de Marcos Guerra, que formava a equipe de monitores, há o relato da rotina deste grupo

> À noite, os debates nos Círculos de Cultura, dispersos pela cidade, inclusive em bairros de difícil acesso, alguns sem iluminação nas ruas ou energia elétrica. Pela manhã, um seminário que durava mais de três horas. Preparávamos as tarefas para a noite [...]. Cada um relatava os processos, acertos e dificuldades enfrentados na noite anterior, gerando debates muitas vezes acalorados. Desse confronto poderia nascer um questionamento a discutir com Paulo Freire e sua equipe ou entre nós, quando ali não estavam (GUERRA, 2013, p. 36).

Nessa direção, Paulo Freire e sua equipe de educadores concretizavam entre janeiro e abril de 1963, um legado excepcional culminando em 300 trabalhadores rurais alfabetizados, em 40 horas de aulas e em apenas 45 dias. Sobre seu método, Paulo Freire destaca:

> Quebramos uma série de tabus metodológicos. Superamos a escola pelo que chamamos currículo de cultura; o aluno pelo participante de debates, a aula pelo diálogo; o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras que nós pomos diante dos grupos com quem debatemos e de quem arrancamos uma sabedoria que existe e que é, esta sabedoria, opinativa e existencial do povo (FREIRE *apud* LYRA, 1996, p.116).

Este é o legado deixado por Paulo Freire por meio da experiência educacional em Angicos em que rompe com práticas de ensino e aprendizagem mecanicistas promovendo uma prática pedagógica de conscientização popular, na premissa ação-reflexão-ação, valorizando a autonomia, o saber do educando, sua forma de conceber o mundo.

O êxito dessa experiência resultou ao professor Paulo Freire em um "convite do Ministro da Educação para montar um Programa Nacional de Alfabetização" (GUERRA, 2013, p.38). No entanto, tal proposta não chegou a se efetivar, pois em 1964 o país vivenciou o Golpe Militar em que, o então Presidente João Goulart foi deposto, começando a Ditadura Civil Militar marcada pelo autoritarismo e repressão a todo e qualquer movimento que lhe fosse contraditório. Sobre este período, Marcos Guerra relata que:

> Coordenadores e alfabetizandos sofreram com a repressão, sem reações mais significativas de solidariedade, diante da repressão dominante. Alunos e familiares atemorizados diretamente por militares uniformizados chegaram a queimar seus cadernos, exemplares únicos e

> testemunha indelével de um grande passo. (GUERRA, 2013, p.39).

Vistos como "subversivos", os movimentos de educação e cultura popular foram violentamente perseguidos, pois representavam uma "ameaça comunista". Diante desta situação de perseguição e atemorização, muitos materiais foram queimados e os que resistiram foi por estarem escondidos ou enterrados. Como Lyra (1996, p.12) ressalta, "devo ao irmão da minha madrasta, Antônio Guedes Filho, que permitiu usar o sótão de sua casa, a existência, hoje, de toda esta documentação: relatórios, pesquisas, entrevistas, páginas de cadernos de alunos [...]".

Nessa perspectiva, evidencia-se o trabalho do historiador da educação que ao rememorar acontecimentos e experiências educacionais está se contrapondo ao esquecimento e ao silêncio, atuando no desvendamento de "memórias subterrâneas" (POLLAK, 1992, p.9), fomentando o diálogo entre passado e presente.

Nessa configuração, justifica-se o presente estudo acerca da memória histórica dessa experiência educacional, pois na medida em que os alunos eram alfabetizados também eram politizados. Tal fato demonstra a importância que o projeto adquiriu na vida das pessoas que dele participaram. Conforme relata a ex-aluna do projeto

> [...] O mais importante todo mundo se alfabetizou, porque quem não leu não escreveu, mas aprendeu. Aprendeu sobre cidadania, aprendeu o ser cidadão. Aprendeu a valorizar seu documento, fazer valer o papel ser cidadão; ser cidadão não é só tirar documentos. É fazer valer seu papel na comunidade. [...] (MELO apud BARBOSA; CARVALHO, 2011, p. 12).

Nas lembranças da ex-aluna, como nos relatos dos autores que participaram do projeto educacional Quarenta Horas de Angicos, ocorre uma fusão entre Memória e História, visto que se cruzam, se enriquecem e se complementam.

Halbwachs (1990) afirma que essas memórias individuais são tecidas em concordância com as memórias dos grupos do qual se faz parte, pois o sujeito não está isolado da sociedade. Assim, a memória coletiva é fortalecida pelo conjunto de pessoas que dela participa. O autor enfatiza: "a memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confundem com elas" (HALBWACHS, 1990, p.53).

Portanto, a memória coletiva da experiência educacional Quarenta horas de Angicos é tida como memória oficial, como memória histórica pela sociedade, visto que expressa a versão consolidada de um passado coletivo.

Daí a importância de exercer esse processo de rememoração de acontecimentos que ocuparam/ocupam maior espaço na memória da humanidade, por permitir a reconstituição de práticas educativas que marcaram um momento histórico, contribuindo para que sejam reavivadas, para que não se percam no silêncio, considerando suas contribuições para o presente educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade de Angicos, embora pouco desenvolvida e apresentando uma realidade sociopolítica impactante, tornou-se, ambiguamente, um terreno fértil, pois serviu como local para o desenvolvimento do legado freiriano que marcou a educação de jovens e adultos ao promover a alfabetização de 300 trabalhadores rurais, em 40 horas de aula e em apenas 45 dias. Um legado freriano que rompeu com a concepção de uma educação bancária na qual o aluno é agente passivo no processo ensino-aprendizagem. Indo além, postula que, por meio de uma educação problematizadora permeada pela ação-reflexão-

ação, poderia se estruturar uma conscietização política de modo a promover a emancipação. A educação e a formação do sujeito social assumem a dimensão como prática de liberdade "que busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade" (FREIRE, 1988, p. 70).

Desta maneira, a educação permeada pelo diálogo e respeito mútuo entre professor e aluno permite que, conjuntamente, esses agentes possam adquirir uma consciência crítica da realidade através de uma prática pedagógica não fundamentada em cartilhas prontas e estáticas, mas nas palavras geradoras vivas, ditas assim, por estarem presentes no cotidiano dos alunos, sendo dotadas de significado.

Dado o exposto, por meio da análise do projeto educacional Quarenta Horas de Angicos, podemos afirmar que a memória coletiva desta ação educacional está diretamente ligada às memórias individuais das pessoas que testemunharam o fato, com o qual se entrelaçam no tempo, consubstaciando-se em memória histórica. Reiteramos, então, o papel do do historiador da educação no exercício de rememorar, permitindo manter vivo esse projeto, voltado para a alfabetização e conscientização de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria das Graças da Cruz; CARVALHO, Maria Elizete G. **Relatório do Projeto PIVIC 2010-2011 Educação de Jovens e Adultos em 40 Horas: Angicos/RN-1963 (história e memórias).** UFPB, João Pessoa, 2011.

BRASIL.Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ, 1946.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 Horas de Esperança**: o método Paulo Freire: politica e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERRER, Rossana Farias. CARVALHO, Maria Elizete G. **Relatório do Projeto de Iniciação Científica PIBIC 2018-2019. Quarenta horas de Angicos/RN: rememorando uma experiência educacional para a conscientização popular (1963)/Uma prática pedagógica para a conscientização popular (1963).** UFPB: João Pessoa, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1988.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo:Editora 34, 2009.

GUERRA, Marcos José de Castro. As 40 Horas de Angicos: vítimas da Guerra Fria? **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos/RN, v. 1, n.1, p. 22-46, jan./jun.2013

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent León Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWN, Eric. O século:vista aérea. In: HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.11-15.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed, Campinas: UNICAMP, 2003. p.419-471.

LYRA, Carlos. As Quarenta Horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação.São Paulo, Cortez, 1996.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória a cultura popular revisitada.** São Paulo: Contexto, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História,** PUC/SP, nº 10, dez. 1993, p.7-28.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992, p.200-212.

SILVA, Silvania Lúcia de Araújo; GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **Educação popular e educação de adultos:** intinerários e singularidades, sinais e indícios nas 40 Horas de Angicos. Belém, vol.7, n.14, p.73-81, ago-dez 2013.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em tempos de luta:** história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964). (Tese de Doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em História, 2008.

O SILÊNCIO E AS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

Maria das Graças da Cruz Barbosa
Ringson Gray Monteiro de Toledo
Maria Elizete Guimarães Carvalho

INTRODUÇÃO

O silêncio foi um dos legados inscritos na esfera pública e privada das memórias individuais e coletivas dos latino-americanos que vivenciaram a Ditadura Militar. No que diz respeito aos silenciamentos individuais destacamos o sentimento de impunidade, bem como a dor de relembrar os episódios traumáticos que ficaram desse momento e que ainda estão presentes nas lembranças daquelas pessoas que sofreram diretamente, ou indiretamente (familiares e/ou descendentes), os horrores do regime ditatorial.

Silêncios e Memórias que precisam ultrapassar as "fronteiras entre o dizível e o indizível que separa uma memória coletiva subterrânea de uma memória coletiva organizada, que uma sociedade majoritária ou Estado desejam passar ou impor" (POLLAK, 1989, p. 06). Um dos caminhos para romper com tais silenciamentos diz respeito à promoção do direito à memória, à justiça e à verdade enquanto meios de elucidação das violações cometidas e reparação aos danos causados.

Porém, para isso não bastam a tríade do direito à memória, justiça e verdade; faz-se necessário somar-se a essas garantias o direito e o dever de rememorar enquanto ato consciente de que conhecendo o passado de atrocidades dos regimes autoritários possamos construir estratégias de preservação e conscientização acerca da história/memória dos regimes ditatoriais, de forma que estes não venham a repetir-se.

A rememoração, aqui proposta, constitui-se em uma dessas estratégias, pois "abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem a lembrança, nem às palavras" (GAGNEBIN, 2004, p. 89). Ora, precisamos tecer espaços de escuta e fala para as questões/situações que envolvem as memórias e os silêncios da Ditadura Militar que por algum motivo ainda não tiveram o direito às palavras e/ou às lembranças.

Esse direito às palavras e às lembranças encontra no direito e dever de rememorar o caminho viável para sua realização, mas para que essa efetivação possa contemplar a função política e social das memórias (e suas representações), abordamos não apenas as memórias que restaram da repressão ditatorial, mas, também, os seus silêncios.

Ora, o regime de governo ditatorial além de violar o direito ao silêncio ao ferir o direito de seus presos políticos de permanecer calado diante da prisão arbitrária, também impôs silenciamentos nas memórias e na vida das pessoas que passaram pela experiência da repressão, pois como não silenciar-se diante das marcas traumáticas que ficaram desse momento.

Por essas razões temos por objetivo discutir o silêncio e as memórias na perspectiva dos direitos humanos, de forma a problematizar a função política da rememoração, comprendendo "as memórias sociais como formas com que os sujeitos se posicionam em relação à realidade"(SANTOS, 2007, p. 84). Nesse sentido, da rememoração os aspectos jurídicos do direito ao silêncio e a construção de uma cultura de Educação em e para os Direitos Humanos na perspectiva do direito à justiça, à memória e à verdade também serão abordados.

Nesse sentido, a metodologia a ser utilizada reporta-se ao lastro téorico dos

direitos humanos, da memória, silêncio e rememoração, por meio da pesquisa bibliográfica, em autores como Bosi (1994), Halbwachs (2006),Candau(2013), Le Goff (2012), Dallari (2010), Comparato (1997; 2019), Zenaide (2014), Tosi (2010), dentre outros estudiosos.

2 ASPECTOS JURÍDICOS DO SILÊNCIO COMO UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL: DO SIGNIFICADO DOS DIREITOS HUMANOS

Não obstante as questões de natureza histórica e política o "silêncio" também se tornou um elemento devidamente protegido pela norma jurídica estatal. Assim sendo, a questão sobre o direito ao silêncio pela ótica jurídica caracteriza-se como um Direito Humano Fundamental. Nesse sentido, faz-se necessário uma Hermenêutica sobre tal conceito, no intuito de alargar seu sentido como garantia fundamental da pessoa, respeitada pelo Estado e pelos particulares.

Em linhas iniciais é de bom alvitre compreender o significado dos Direitos Humanos e a caracterização no contexto dos direitos fundamentais. Os Direitos Humanos constituem um desafio a sua conceituação, não sendo, por isso, tão simples conceituá-lo de uma única forma. Nesta senda, e considerando a amplitude dos Direitos Humanos, bem como a problematização de tantos conceitos que nele se ancoram, entendemos, conforme Luño (1986), ser importante distinguir conceito de concepção.

Segundo esse autor, o conceito tem uma finalidade mais teórica e geral de um determinado termo, já a concepção constitui a construção de uma perspectiva prática de um conceito, ou seja, "[...] Cuando apelo a un concepto -indicará Dworkin- planteo un problema; cuando formulo una concepción intento resolverlo"[6] (Luño, 1986, p. 47).

À luz do que preceitua Luño (1986) é necessário compreender que os Direitos Humanos trazem elementos problematizados a partir das conjecturas de cada momento histórico. Nesse aspecto, a finalidade conceitual buscaria alcançar certa satisfação teórica, necessária a sua compreensão.

Já o sentido de concepção, buscaria mergulhar nas características desses direitos e nas soluções para os grandes desafios, o que implicaria entender os Direitos Humanos, não apenas no campo conceitual, mas no âmbito das posturas críticas e das realidades que buscam negar a sua importância, frente à necessidade de compreender, por exemplo, as fundamentações reais que consideram, no caso do objeto aqui trabalhado, o direito fundamental ao silêncio, como de fato um direito perante as autoridades estatais, a exemplo do indivíduo que tem o direito de pavimentar uma não autoincriminação, mas buscar os meios legais e as provas necessárias para a sua inocência.

Para tanto, procurando aproximar-se de uma carga conceitual, os Direitos Humanos "representam uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida" (DALLARI, 2010, p. 7), isto é, são fundamentais pelo fato de que sem eles a vida humana é colocada numa excludente condição de sobrevivência, pois os fundamentos alicerçam aquilo de mais necessário para o ser humano. Por isso que os Direitos Humanos são:

> [...] aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social cultural e política. Os direitos humanos se

> aplicam a todos os homens e servem para proteger a pessoa de tudo que possa negar sua condição humana. Com isso, eles aparecem como um instrumento de proteção do sujeito contra todo tipo de violência. Pretende-se, com isso, afirmar que eles têm, pelo menos teoricamente, um valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades (PEQUENO, 2016, p. 25).

Como direitos ínsitos à condição humana, baseados em uma carga de princípios que contribuem para que as pessoas vivam de forma plena, sem serem violados nos seus direitos básicos, compreende-se que, historicamente, dentro de uma concepção de universalidade, a preocupação em tratar sobre esses direitos "[...] é tipicamente moderna, porque só a Modernidade sentiu a exigência de 'proclamar' direitos" (TOSI, 2010, p. 64).

Assim, considerando que "os Direitos Humanos constituem uma conquista da civilização" (MAUÉS; WEYL, 2007, p.103) é que nos séculos XIX e XX, após as duas grandes guerras mundiais, sentiu-se a necessidade de se constituir documentos e organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, com o fito de impor limites aos interesses das potências econômicas e políticas daquela época.

Por isso, consciente da importância dos Direitos Humanos, nesse contexto a Declaração da ONU de 1948, "possui mais um valor ético do que propriamente jurídico, mas a partir dela a ONU criou vários outros documentos, pactos, acordos, tratados, convenções, protocolos, resoluções e estatutos"(TOSI; FERREIRA, 2014, p. 37-38).

Seguindo esse raciocínio, Arendt (2012) cunhava serem os Direitos Humanos não um elemento dado, mas um construído, ou seja, esses direitos foram evoluindo a ponto de se libertar das asserções que os associavam a algo dado pela divindade, no medievo, ou simplesmente positivada nos textos legais e construídas pela sociedade, na modernidade.

Por essa razão é que os Direitos Humanos "por versar sobre a promoção e a satisfação de interesses e necessidades fundamentais [...] são construídos de acordo com a história e a cultura" (GUTIER, 2013, p. 49). Nesse sentido, verificamos que as lições até aqui esboçadas consideram uma mudança paradigmática dos Direitos Humanos, pois estes não se constroem de forma instantânea, mas se sujeitam aos contextos sociais, isto é, os Direitos Humanos não devem se contrapor àqueles novos direitos que exigem um protagonismo, como é o caso da formação docente e da proteção aos mais vulneráveis.

É urgente perceber o papel da luta dos Direitos Humanos para inserir-se como uma constituição social para promover sinais de esperança, pois os seres humanos "apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais, que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza" (COMPARATO, 2019, p. 9). Dessa forma, a luta e o resguardo das garantias individuais e coletivas perpassam a positivação dos direitos, em documentos jurídicos nacionais e internacionais.

Ante o exposto, é importante destacar a noção de que o direito, segundo Carvalho (2014), é uma ciência envolta de aspectos sociais e forjada a partir dos contextos históricos que o envolve. Assim sendo, fica patente que o direito, como ciência social, e mais além, os Direitos Humanos sedimentam a salvaguarda ao silêncio, a partir de uma dimensão dúplice, ou seja, como direito fundamental e mecanismo de autodefesa.

Sob esse escopo, de que a realidade é que acaba moldando a necessidade do direito em cada época, os Direitos Humanos são direitos com forte carga histórica e engendrados a partir de conquistas cada vez mais profundas, ou seja, "nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos

poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas" (BOBBIO, 1992, p.5).

Nesse contexto, os Direitos Humanos não obteve uma "linearidade na sua história e as suas definições podem ser muitas e encontram sua legitimidade na medida em que se inserem neste paradigma" (TOSI, 2010, p. 68). Por isso, compartilhamos do entendimento de Bannell (2010) e Bobbio (1992) quando afirmam que os Direitos Humanos "compõem um conjunto de valores que fazem parte de uma ontologia social" (BANNELL, 2010, p.115), ou mesmo "são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer a todos os homens [...] e ninguém, nem mesmo o Estado -e principalmente ele, que existe para garantir o bem-estar dos indivíduos- pode violá- los" (BOBBIO, 1992, p. 17).

O ser humano é, portanto, o primeiro e grande destinatário desse direito, inalienável e que segundo Tosi (2010) os critérios de seu fundamento deve-se à extensa natureza que o cerca, pois a gama de relações sociais que tal direito acoberta não pode ser transformada em meras relações jurídicas, pois sua efetivação transcende a esfera da norma e perpassa o campo das relações sociais para a construção de uma cultura em e para os Direitos Humanos, ou seja, de uma educação fundamentada nos direitos humanos.

Aliás, nos tempos de degradação da democracia, vivenciados no Brasil atualmente, onde a indignação muitas vezes é compreendida de forma equivocada e acaba sendo interpretada como mera oposição política. Nesse cenário, a educação alicerçada na Educação em Direitos Humanos por conta do seu caráter da consciência crítica, cidadã e pautada nos princípios dos Direitos Humanos, faz-se necessária.

2.1 Da Educação em Direitos Humanos como compreensão do direito humano ao silêncio

Estudar e introduzir a cultura da Educação em Direitos Humanos é instigar na consciência coletiva a indignação frente às desigualdades e às minorações aos direitos e garantias individuais e coletivas, que dispersam o direito à livre locomoção, expressão, orientação política, econômica e social dos indivíduos, ou que desconsiderem os direitos sociais dos trabalhadores e dos mais vulneráveis.

Na verdade, a cultura da Educação em Direitos Humanos como ferramenta de implementação e luta pelos Direitos Humanos é fruto de democracias amadurecidas, que compreendem o aspecto da convivência entre os que buscam desenvolver a contextualização razoável de quaisquer formas de limitação de direitos, principalmente os historicamente garantidos.

Um instrumento importante nessa construção de uma consciência coletiva a favor dos Direitos Humanos é a educação, traduzida como um estímulo à formação de consciências críticas e reflexivas, que ao compreender o silêncio no âmbito do direito inscrevem-no entre o rol constitutivo dos direitos humanos fundamentais, configurando-o enquanto mecanismo de proteção para aqueles que sejam vítimas de uma prissão arbitrária, de forma a proteger sua dignidade. Por estas razões, fomentar uma educação voltada para o saber desses direitos, significa promover a cultura da educação em e para os Direitos Humanos.

Nesse quesito, segundo Zenaide (2014) na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no artigo 26, já havia um destaque para o "fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais como parte do direito à educação como forma de prevenir atos contra a humanidade" (ZENAIDE, 2014, p. 31). Por outro lado, o citado artigo da Declaração assevera que:

> Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução técnico-profissional será generalizada, o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos (COMPARATO, 1997, p. 239).

Na verdade, segundo Freire (2013), só haveria uma sólida educação em e para os direitos humanos se houvesse a produção de uma cultura cidadã, que levasse os brasileiros a conhecerem e exercerem a sua cidadania. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) consigna que a educação, nessa perspectiva, significa "Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos" (BRASIL, 2007, p. 25).

Considerando essa dimensão da formação do sujeito de direitos compartilhamos do entendimento de Candau (2013, p. 59) quando diz que "das questões globais às da vida cotidiana, os Direitos Humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos" (CANDAU, 2013, p. 59).

Dessa forma, educar em e para os Direitos Humanos pressupõe educar para a emancipação dos sujeitos, contemplando a educação em direitos humanos como "Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa" (CANDAU, 2005, p. 8). Por isso que a educação no seio dos Direitos Humanos é direcionada a uma cultura de respeito ao diferente e à diversidade, consolidando valores e respeito à dignidade do outro, a suas memórias e seus silêncios.

2.2 A questão do direito ao silêncio como um direito fundamental

Considerando o arcabouço teórico a respeito do direito humano ao silêncio e da importância da Educação em Direitos Humanos para essa compreensão entendemos que não basta a afirmação teórica de que o direito ao silêncio é um direito humano fundamental, pois é necessário um aprofundamento das questões básicas sobre o que são Direitos Humanos e a correlação com a Educação em Direitos Humanos como caminho para um redirecionamento da consciência humana crítica e reflexiva sobre o direito ao silêncio.

Ora, os Direitos Humanos apontam para uma elementaridade universal que os caracterizam como direitos fundamentais, de pertencimento de todos os povos, pelo fato de lastrear toda a realidade humana, consignados como direitos básicos da pessoa humana com vias a garantir a sua integridade e dignidade.

Noutra direção, no campo legal, o direito positivado nas normas apontamos Direitos Humanos como fundamentais quando aqueles são incorporados aos textos constitucionais, de forma que "Embora ambos os termos ('direitos humanos' e 'direitos fundamentais') comumente utilizados como sinônimos, o termo 'direitos fundamentais' se aplica para aqueles direitos reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional de determinado Estado" (SARLET, 2006, p. 36).

Nessa mesma direção Bonavides (1994) aponta que os Direitos Humanos Fundamentais só alcançam a efetividade e a vigência de seus propósitos se, de certo modo, estiverem positivados. Nesse sentido, o caráter ético, histórico e fundamental dos Direitos Humanos é que perfaz a capilaridade de sua proteção a outros aspectos da vida humana, em especial, o direito ao silêncio.

Na verdade, o arcabouço teórico que envolve o silêncio enquanto um direito

humano fundamental deve ser estudado sob dois vieses: o jurídico e o histórico. Na seara jurídica, há uma dupla compreensão do direito ao silêncio amparado pelo ordenamento constitucional brasileiro e internacional. No plano constitucional temos o art. 5º, inciso LXIII, qual seja "o preso será informado de seus direitos, entre os quais o *de permanecer calado"* (BRASIL, 1988) sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado (grifo nosso).

Logo, por estar o direito ao silêncio insculpido no rol das Garantias e Direitos Fundamentais torna-se um direito humano fundamental, como aludimos acima, alcançado pela proteção da norma constitucional.

De outro norte, a asserção constitucional em proteger o direito ao silêncio, correlaciona- se a elementos de natureza penal, onde, temos uma norma infraconstitucional, ditada no Art. 186 do Código de Processo Penal, Decreto Lei nº 3.689/1941, que descreve:

> Art. 186. Depois de devidamente qualificado e cientificado do inteiro teor da acusação, o acusado será informado pelo juiz, antes de iniciar o interrogatório, do seu direito de permanecer calado e de não responder perguntas que lhe forem formuladas. ("Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 10.792, de 1/12/2003).
> Parágrafo único. O silêncio, que não importará em confissão, não poderá ser interpretado em prejuízo da defesa (Parágrafo único acrescido pela Lei nº 10.792, de 1/12/2003).

Nesse sentido, o dispositivo constitucional e infraconstitucional se destina à proteção jurídica do preso que, por força da privação de sua liberdade e da persecução criminal que o Estado instaura contra aquele que presumivelmente é culpado possa no exercício do direito ao silêncio não ser compelido a produzir provas contra si mesmo.

Conforme explica Nucci (2012), é importante ressaltar que o silêncio do acusado ou indiciado não oferta ao juiz o poder de utilizar o simples silêncio como argumento único para confeccionar a sentença, devendo o processo penal buscar outros meios, admitidos em direito, para comprovar a culpabilidade.

Ainda na seara jurídica internacional o direito ao silêncio encontra arrimo no art. 8º da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), da qual o Brasil faz parte, o que torna este direito protegido tanto no âmbito nacional como internacional, de forma que é facultado à pessoa que tiver o seu direito a permanecer calado violado, recorrer e peticionar à Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Porém, deve-se observar que prevê o art. 46, §1º da CADH, que em síntese, pondera a necessidade de haver o esgotamento de todos os recursos internos, antes de se buscar a jurisdição internacional.

Sob o viés histórico, o direito ao silêncio nem sempre está atrelado ao fato de alguém estar em situação de prisão, pois, ao contrário, pode ser um preservar da memória oculta e daquilo que o próprio indivíduo queira, por outras razões, não revelar. O que também não deixa de ser, o silêncio nessas situações, um direito humano fundamental, pois, "a essas razões do silêncio, acrescentam-se aquelas, pessoais, que consistem em querer poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais" (POLLAK, 1989, p. 4).

No entanto, não podemos poupar nossos antepassados, muito menos as futuras gerações, de interpretar através das memórias e outros vestígios as razões desses silêncios e sua importância para o fortalecimento da democracia. Por essa questão discutimos sobre as memórias e os silêncios desse momento ditatorial no âmbito do direito e do dever de rememorar. Ora, a rememoração enquanto tentativa de promover o direito

à memória, à justiça e à verdade daqueles que tiveram seu direito ao silêncio interrompido pelas sessões de tortura, bem como uma forma de reparação aos danos causados às famílias que ao perderem os seus filhos e/ou parentes para a Ditadura foram silenciadas pela solidão e pela dor.

3 MEMÓRIAS E SILÊNCIOS DA DITADURA: DO DIREITO E DO DEVER DE REMEMORAR

O direito e dever de rememorar as memórias e silêncios da ditadura colaboram para que as futuras gerações conheçam as situações de violação dos direitos fundamentais, ocorridas durante os anos ditatoriais, e, assim, não corram o risco de viver o *presente contínuo*, sobre o qual nos alerta Hobsbawm (1995, p. 13): "Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem".

Estas questões apontam para a necessidade da rememoração dos silêncios e memórias do regime ditatorial, pois muitos foram os silenciamentos que envolveram as memórias e as verdades sobre esse período, a exemplo do próprio "esquecimento social" que marca a história recente. Por isso, diante das violações cometidas neste momento histórico o trabalho com essas memórias e/ou estes silêncios contribuem para a reparação de injustiças e elucidação de violações.

Nesse sentido, ressalta-se a função política e social que direciona as pesquisas/estudos acerca da memória, pois "São nas ausências, vazios e silêncios, produzidos pelas múltiplas formas de dominação, que se produzem as múltiplas formas de resistência" (PÉREZ, 2003, p. 5).

A rememoração, além de corroborar para a afirmação da consciência política, empodera aqueles que rememoram, pois esse processo de empoderamento se refere à capacidade de desenvolvimento da autonomia pessoal e social, especialmente dos grupos sociais que tiveram sua dignidade violada ou que foram historicamente desfavorecidos ou discriminados.

O ato de rememorar acontece na percepção das ausências, vazios e dos silêncios implícitos (ou não) nas memórias sobre a ditadura. Conforme enfatiza Pérez (2003, p. 5), "Rememorar é um ato político. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos permite ressignificar o trabalho com a memória como uma prática de resistência".

Esse caráter emancipador possibilita a libertação dos sujeitos envolvidos no processo, porém é necessário lembrar que ninguém pode libertar o outro. O ser humano só pode libertar- se a partir da sua busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar pela libertação (FREIRE, 2005): "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2005, p. 58).

Conquista recente da sociedade brasileira, o direito à memória insere-se na perspectiva freireana da libertação coletiva, pois articula-se ao direito que cada pessoa possui de conhecer o passado que compõe sua história de vida e a de seu país, bem como na compreensão de que as memórias das pessoas/grupos ou eventos que sofreram as represálias de contextos políticos ditatoriais devem ser preservadas, a fim de que episódios semelhantes não sejam repetidos, pois

> Ter acesso à verdade preservá-la e formar a memória histórica coletiva são atitudes indispensáveis, como ponto de partida e de chegada em uma educação em direitos humanos. É a verdadeira forma de redefinir o passado, refletir o presente e projetar o futuro. Lembrar, desvendar e esclarecer são anseios da cidadania (BARBOSA, 2007, p. 167).

Para atender aos anseios democráticos de conhecimento da verdade e promoção

da justiça, considerando o oneroso legado deixado pelo Regime Militar, a preservação da consciência histórica em torno desse contexto repressor é necessária, afinal as atrocidades cometidas nesse contexto não podem ser esquecidas, pelo contrário devem ser rememoradas para que nunca mais sejam repetidas.

Tal preocupação, em rememorar as memórias e silêncios desse momento, além do sentido político proposto por Benjamin (GAGNEBIN, 2004), assume a dimensão educativa, que nos alerta Ferreira (2014, p.66) "a memória se constituiem instrumento educativo fundamental para as gerações de hoje e do futuro, que não viveram esses acontecimentos e não têm ideia das barbáries ocorridas no passado".

> Foram tempos difíceis, mas repletos de esperanças. Tempos de reconstrução da memória, nos quais se tornava urgente pensar em uma sociedade capaz de superar as tensões e as restrições às liberdades coletivas e individuais do período ditatorial e começar a construir uma vida coletiva livre de opressão e perseguições na qual pudesse alcançar uma dignidade para todos (VIOLA, 2010, p. 9).

As palavras de Viola (2010) corroboram para a compreensão de que o regime militar foi composto por paradoxos, de forma que foram tempos de violações à dignidade humana e aos direitos fundamentais do ser humano; mas também foi o momento da luta pela restauração da dignidade. Por isso conhecer esse passado[9], através da remomeroção das memórias e silêncios do período ditatorial, justifica-se como ação necessária frente às atrocidades cometidas.

Ora, quando rememoramos não nos deparamos apenas com a história de pessoas que tiveram direitos violados, mas, sobretudo, nos encontramos com histórias de vida, que além dos silêncios que lhes foram erguidos pelas dores sofridas, guardam, em suas memórias, os sentimentos do luto, da perda e do trauma.

E assim, essas pessoas são impedidas de concretizar o direito, também humano, à felicidade, pois como ser feliz tendo sofrido as experiências do horror ditatorial? É possível reparar os danos causados pela ditadura? Como curar os traumas que ficaram?

As respostas para essas questões passam pelas memórias subterrâneas que Pollak (1989) nos fala, pois ao observarmos (POLLAK, 1989, p. 2) "a análise dos excluídos, marginalizados e das minorias ressaltamos a importância das memórias subterrâneas". Dessa forma, ao (re) lembrarmos ou relermos essas experiências a partir dessas memórias subterrâneas, que se encontram bem escondidas no intímo das pessoas que a preservam guardadas, seja possível o conhecimento público da parte da história que não foi contada.

Nesse sentido, rememorá-las é uma providência a ser tomada, pois mesmo que diante dos danos causados essa reparação seja mínima, o ato de rememorar implica o movimento de olhar para o passado ditatorial, indignar-se com as atrocidades desse período, e assim desejar outro presente e futuro.

Aliás, suscitar esse desejo transformador das realidades opressoras nas sociedades/países que viveram regimes de exceção e em contra partida reparar, mesmo que minimamente, as experiências traumáticas é um dos legados da memória na perspectiva dos direitos humanos. Esse entendimento está articulado as ideias de Le Goff (2012), quando nos ensina que a memória se configura em um instrumento de libertação. Sendo assim é justamente essa perspectiva de libertação perante os traumas da ditadura que propomos ao rememorar os silêncios e memórias desse momento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problematizações em torno das memórias e sobre o silêncio no viés dos direitos humanos dizem respeito ao direito à verdade, à justiça e à reparação dos danos causados pelos regimes de exceção. Essa compreensão fundamenta-se na atitude progressista para com o passado ditatorial presente na Pedagogia da Indignação (FREIRE, 2000). Progressista no sentido de propor o *direito de sonhar* com dias melhores, mas também instigar o *dever de contribuir* para que a mudança aconteça e a barbárie não se repita, pois para Freire (2000, p. 26), "sonhos são projetos pelos quais se luta".

Dessa forma, o pensamento Freireano (2000) *do direito e do dever de mudar o mundo* nos serviu de inspiração para refletirmos sobre o direito e o dever de rememorar as memórias e silêncios da Ditadura Militar, enquanto um gesto sensível para com todos aqueles que sofreram e/ou "herdaram" os legados desse momento.

Afinal o direito e o dever de rememorar as memórias e silêncios ditatoriais consistem no ato consciente de indignação e empoderamento perante as violações cometidas. Por este motivo rememorar é um *direito* e também um *dever,* tanto das pessoas que viveram/sofreram esse período quanto das gerações posteriores.

Além de atitude progressista, diante do passado violador, a rememoração consiste em uma reparação às sequelas e traumas decorrentes desse momento. Ora, não podemos apagar os rastros da bárbarie do passado ditatorial, mas sim rememorá-los, de forma que a partir desse gesto consciente e empoderado possamos honrar o direito e os deveres para com a memória, contra a violação da dignidade e para a reparação de injustiças. Para assim *esperançar* (FREIRE, 2002) com o sonho possível (FREIRE, 2000) de que experiências cruéis, como esta da Ditadura, nunca mais se repitam.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo (1906-1975).** Trad. de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BANNEL, Ralph Ings. O problema da racionalidade e os Direitos Humanos.In: F, L, G; Z, M N T; P, Marconi (Orgs). **Direitos Humanos na Educação Superior:** subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

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

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direto constitucional**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

BRASIL. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à verdade e à memória.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/dados/livros/a_pdf/livro_memoria1_direito_verdade. pdf.
Acesso em: 03 jul. 2018.
BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. UNESCO, 2006. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de EducaçãoPNEedáoutrasprovidências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Co nstituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária,2007.

CONVENÇÃO **Americana sobre Direitos Humanos**. Disponível em: http:/www. oas.org. Acesso em 20 jun. 2018.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direitoIn: FLORES, H C; FERREIRA, L F G; MELO, V L B;(Orgs.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

COMPARATTO, Fábio Konder. **Fundamento dos direitos humanos**. Artigo apresentado ao Instituto de Estudos Avançados da USP em 1997. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparatodireitoshumanos.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

COMPARATTO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva. 12. ed. 2019.

CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e formação de educadore**s. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p.59-66, jan./abr.2013. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/ article/viewFile/12319/8741. Consulta em: 13 jun. 2019.
CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos:** principais desafios. Rio de Janeiro: 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo (SP). Brasiliense. 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e verdade: o Brasil e a Ditadura Militar. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos**

Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.61-76.

FREIRE, Paulo. Segunda carta: do direito e do dever de mudar o mundo. In: . **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000. p. 53-63

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GUTIER, Murillo Sapia. **Direito coletivo indígenaentre a implementaçãoeaconstiucionalizaçãosimbolica**.Disponível em: https://www.academia.edu/34193876/Direito_coletivo_ind%C3%ADgena_entre_a_implementa%C3%A7%C3%A3o_e_a_constitucionaliza%C3%A7%C3%A3o_simb%C3%B3lica. Acesso em: 03.mar.2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, Eric. O século: vista aérea. In: HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995

LUÑO, António Henrique Peres. **Derechos Humanos, estado de derecho y constitución**. 5. Ed., Madrid: Tecnos, 1999.

LUÑO, António Henrique. **Concepto y concepción de los derechos humanos** - acotaciones a la ponencia de Francisco Laporta - Disponível em: https://www.academia.edu/29350519/T%C3%B3pica_Derecho_y_m%C3%A9todo_jur%C3%ADdico.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernada Leitão et al. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 2012.

MARTIN, Alfredo Guilhermo. **As sequelas psicológicas da tortura.** Psicologia, Ciência, Profissão. Universidade Federal do Rio Grande, 2005, nº 25 (p. 434-449).

MAUÊS, Antônio Moreira. **Supralegalidade dos tratados internacionais de Direitos Humanos e interpretação constitucional**. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/tablas/r32493.pdf. Acesso em: 29. Jun.2019.
MAUÊS, Antônio Moreira.WEYL, Paulo. **Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos**. In: SILVEIRA, R M G; DIAS, A A; FERREIRA, L F G; FEITOSA, M L P A;

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metoldológicos.: João Pessoa (PB): Editora UFPB, 2007.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código de Processo Penal Comentado.** 11. ed. São Paulo: Editora Revista Dos Tribunais, 2012.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: **Reunião Anual da Anped**, 26, 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos. Acesso em: 22 mar. 2013.

PEQUENO. Marconi J.P. Os Fundamentos dos Direitos Humanos**.** In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs). **Educando em Direitos Humanos**: fundamentos histórico-filosóficose político-jurídicos. V.1. João Pessoa-PB: Ed Universitária, 2016.

PEQUENO. Marconi J.P. **Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia.** João Pessoa-PB: Ed Universitária, 2010.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

REÁTEGUI, F. As vítimas recordam: notas sobre a prática social da memória. In: . (Org.). **Justiça de transição**: manual para a América Latina. Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça; Nova Iorque: Centro Internacional para a Justiça de Transição, 2011. p 357-378.

SANTOS, MárciaPereira dos. História e memória: desafios de uma relação teórica. **OPIS**, Góias. Vol. 7, Nº 9, p. 81-97, jul-dez, 2007.

SARLET Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

TOSI, Giuseppe. O que são esses "tais de Direitos Humanos"? In: FERREIRA, L F G; ZENAIDE, M. N. T; PEQUENO, Marconi (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior:** subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia. João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

TOSI, Giuseppe. FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. Educação em Direitos nos sistemas Internacional e Nacional. In: FLORES, H.C; FERREIRA, L.F.G.; MELO, V.L.. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em direitos humanos perspectivas e desafios. In: SANTANDER, Ugo Carlos (Org.). **Memória e Direitos Humanos**. Brasília: LGE, 2010, p.8-14.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do Tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, A.M; TOSI, G.; FERNANDEZ, Mônica Beatriz.; ZENAIDE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**: João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SUAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Elzanir dos Santos
Idelsuite de Sousa Lima

1 INTRODUÇÃO

As narrativas têm sido utilizadas como um potente espaço de reflexão, particularmente, no campo da formação de professores, uma vez que a fala e a escrita de si possibilitam a autorreflexão e, portanto, instauram um processo de formação, na medida em que os sujeitos envolvidos rememoram suas escolhas, suas aprendizagens, suas ações.

Nesta ótica, o presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que problematizou lembranças de estudantes do curso de Pedagogia sobre as suas trajetórias como sujeitos leitores e escritores, analisando as manifestações de tal influência na vida acadêmica e na sua futura prática como professor. Buscou identificar os caminhos percorridos pelas estudantes em suas itinerâncias de escritas e leituras; assim como, compreender como tais ações são projetadas por estas, para a futura atuação em sala de aula, na condição de docentes.

Em virtude dessa especificidade as experiências rememoradas pelas estudantes, em suas narrativas, conformaram um arcabouço reflexivo acerca da formação e do exercício da profissão docente, numa perspectiva de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais comprometidas com um ensino de qualidade, no sentido de melhorar a vida das crianças, jovens, adultos e idosos das classes populares. Este intento configura um dos princípios da Universidade pública, gratuita e socialmente referenciada.

A investigação baseou-se nos fundamentos da pesquisa (auto)biográfica (JOSSO, 2004; 2006), (DELORY-MOMBERGER, 2006), (SOUZA, 2010), (LIMA, 2010); (PASSEGI, 2013), por considerar a estreita relação entre o ato de narrar, a reflexão biográfica e a história de vida, como prática de formação.

Inúmeras são as razões para justificar a escolha pela abordagem (auto)biográfica, dentre elas destaca-se a possibilidade de fazer "reaparecer os sujeitos faces às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído" (NÓVOA, 1995, p.18). Através da narrativas (auto)biográficas torna-se possível estabelecer um nexo entre as vivências pessoais e os contextos, entre a história pessoal e a história social, através de uma compreensão retrospectiva e prospectiva da vida.

Esta pesquisa, desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo, Formação de Professores e Narrativas (auto)biográficas foi realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. A partir de estudos sistemáticos em reuniões quinzenais, as narrativas autobiográficas foram sendo construídas no 'ateliê autobiográfico', cuja dinâmica e concepção de realização deste procedimento tem como inspiração os trabalhos de Josso (2004) e Delory-Momberger (2006).

O procedimento constituiu-se de momentos de escrita, fala e escuta de narrativas (auto)biográficas. A escrita das narrativas foi orientada a partir de um roteiro dividido em três etapas de rememoração: experiências marcantes no Ensino fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Tais lembranças foram constituindo-se em uma 'linha do tempo', enfocando a construção de si como leitoras e escritoras.

A escrita de si, enfocando processos de tonar-se leitor e escritor mostrou-se precípua em evidenciar a relação das estudantes com a leitura e a escrita, ao longo dos seus processos formadores, possibilitando a visibilidade das suas preferências, apreensões e concepções acerca da sua formação como leitoras e escritoras.

O artigo está organizado de modo que, inicialmente, apresenta aspectos que se tornaram marcantes na trajetória escolar das estudantes-narradoras, as suas rememorações acerca das práticas leitoras na escola e, os significados da escrita de si no processo de autoformação. Por fim, são apresentadas algumas considerações, destacando a importância das narrativas (auto)biográficas para a formação docente.

2 EXPERIÊNCIAS MARCANTES EM LEITURA E ESCRITA - LER PARA ESTUDAR OU LER POR PRAZER?

Como as estudantes se veem leitoras e escritoras? Que experiências são marcantes em suas trajetórias na escola, fora desse espaço formativo, em suas vivências e andanças que as fizeram estar em um curso de formação para serem, posteriormente, professoras que ensinarão crianças a ler e a escrever? Ler e escrever têm sido um desejo, um desafio, um prazer, uma obrigação, um ato reflexivo ou uma consequência do 'estar na escola'? Que relação tem o pensar sobre isso e a expectativa de ser professora de outros que se tornarão leitores e escritores?

A análise acerca de experiências que marcaram/marcam as estudantes de Pedagogia destaca que as alegrias decorrentes das leituras e/ou escritas "prazerosas" acontecem, predominantemente, no início da formação e mediadas por familiares ou pessoas próximas. Os depoimentos transcritos a seguir confirmam essa afirmação:

> Lembro dos gibis da Turma da Mônica que ele (irmão) arranjava para mim, no intuito de desenvolver a leitura. Foi bom demais, aprendi a ler me divertindo (Re);. Lembro-me que minha mãe passou na banca de revista, um dia, e comprou um gibi da turma da Mônica e cada um (dos irmãos) dividia o tempo para ler. Eu amava gibi! (G); Meus pais sempre deram livros de presente e me apresentaram às letras (L).

Esta relação com as primeiras interações com o texto escrito é decorrente de um tipo de leitura denominada "leitura sensorial", pois é ela que "conduz o leitor a conhecer o que ele gosta ou não gosta, mesmo inconscientemente, sem a necessária racionalização, conduzido pelas impressões do ver, do ouvir, do sentir, do cheirar, do falar" (MARTINS apud ALMEIDA; RABINOTICH, 2010, p.308). Os depoimentos denotam uma aprendizagem da leitura de forma despretenciosa e divertida, sem a prevalência dada à alfabetização centrada no domínio das letras isoladamente.

A rememoração sobre as experiências leitoras traduz uma admiração com esse universo e revela o contato inicial com a leitura que, no caso, indica uma aproximação prazerosa. Torna-se relevante pensar na importância que tem o acesso da criança a diferentes textos que possam diversificar ideias e multiplicar utopias.

Outro fato marcante, comum às autoras das narrativas, é o ingresso no "mundo letrado", o descobrir-se lendo (ou decodificando) as primeiras palavras. Um mundo que não é para todos, mas traduz inúmeras possibilidades aos que nele ingressam: desbravá-lo é o grandioso e feliz (ou infeliz) desafio, pois a leitura e escrita estão em todo lugar e são sinônimos de 'poder'. O significado que este poder irá assumir é plural e estará na dependência dos percursos traçados, dos projetos e das condições de existência das

leitoras e escritoras. O depoimento a seguir é emblemático: “Uma coisa que não esqueço jamais, o dia que li pela primeira vez. Depois disso, eu queria ler tudo que via” (G).

Essa descoberta inusitada tem um misto de alegria, de encantamento e de independência. Assim, merece destaque no depoimento acima a noção de liberdade. Esse sentimento é também partilhado em algumas outras narrativas referindo-se ao tempo e espaço para a leitura e a escrita. Ao se perceberem leitoras e escritoras, na sua fase de iniciação, algumas das estudantes afirmam sentirem-se à vontade para ler e escrever em tudo o que quisessem e a todo tempo. É o que expressam esses depoimentos:

> Eu ficava escrevendo meu nome em tudo (G);
> Lembro que achava [os gibis] no lixo e levava para casa, lia e relia as historinhas várias vezes; eu sabia de todos os personagens e suas artimanhas (Ga).

Infelizmente, esta liberdade e vontade fenecem ao longo da formação, porque a escola ensina que o ato de ler e escrever somente deve realizar-se sob sua autorização. Inscreve-se aí um paradoxo, pois é esta a principal instituição legitimada e encarregada da formação de leitores e escritores fluentes. Efetivamente, não deveria limitar tais experiências, mas contribuir para sua ampliação. Reside nessa contradição, parte da pouca vinculação entre leitor/texto/leitura, provavelmente porque a leitura é tratada como obrigação e não como devaneio.

As narrativas evidenciaram ainda, que o acesso a um tipo de texto e não a outros pode limitar as preferências dos leitores. Dependendo desse contato, suas perspectivas, seus encaminhamentos, seus devaneios ou crenças poderão ir sendo dirigidos para determinadas tendências. Uma das estudantes faz um depoimento curioso, ao afirmar que: “Durante esse tempo [em que ficou sem estudar] passei a ler livros religiosos, inclusive a Bíblia. Foi o que mais li em toda a minha vida, porque fazia sentido para mim” (Re).

Neste depoimento, vem à tona a expressão da não oferta de variados tipos de textos que colocassem a estudante em contato com outras leituras e com outras visões de mundo, tornado o seu acervo restrito, limitando assim, suas concepções. Porém, traz uma informação relevante sobre o texto lido, ao afirmar que ‘fazia sentido para mim’. O significado atribuído ao teor do texto, ou à sua tessitura, encontra ressonância por construir vínculos com o leitor, por congregar sentidos que lhes são caros, podendo proporcionar o gosto pela leitura.

A partir destes depoimentos constata-se que, para este grupo de estudantes, as leituras significativas foram acessadas fora da escola, o que evidencia lacunas no cumprimento da função básica da instituição escolar. As leituras consideradas importantes pelas estudantes são: os gibis, a bíblia, os romances, letras de música e as cartilhas. Vale ressaltar que as leituras marcantes o são porque as leitoras se reconhecem nas palavras, nas narrativas, nas personagens. Além disso, possibilitam o encontro com uma das mais importantes dimensões humanas: a imaginação. Esta que ajuda a viver outras vidas - ainda que passageiras -, alimentar a criatividade, compreender e ressignificar experiências.

O depoimento citado a seguir é ilustrativo: “Este livro [Vidas Secas] me fez viajar pelas muitas sendas trilhadas pelos retirantes nos momentos críticos, típicos do sertão nordestino. A vontade ou necessidade de sobrevivência contribuía com a migração de muitas famílias” (S.). Esta estudante se reconhece nas personagens desta narrativa em face da sua condição de nordestina e migrante. Daí, a identificação com a obra,

confirmando o que dizem Cerqueira; Cordeiro (2010, p.228): "quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória intelectual e emocional".

Nessa mesma linha de identificação com o texto, outra estudante justifica, em sua narração, sobre a importância que o livro "A cabana" teve para si: "fazia refletir sobre coisas da vida pessoal" (G). A vinculação leitor/texto/leitura revigora-se a partir dos significados manifestos entre os anseios e sentidos contidos nessa relação.

No teor das narrativas, tanto em relação às leituras, quanto à escrita, o que é considerado marcante de forma positiva, efetiva-se em situações extra-escolares ou em espaços não formais. O incentivo, na maioria dos casos advém de educadores outros e não de professores, exatamente, aqueles legitimados socialmente para formar leitores e escritores.

Nas etapas seguintes dos processos formativos, as narrativas afirmam a oferta limitada de espaços para ler e escrever por fruição. No período da adolescência, quando as autoras das narrativas estão cursando o Ensino Fundamental, aparecem poucas experiências de leitura e escrita de outra ordem, a não ser àquelas vinculadas aos estudos escolares, conteúdos disciplinares, atividades provenientes do ensino. Os depoimentos seguintes traduzem esta assertiva:

> Escrever como ato livre e espontâneo sempre foi algo que eu gostava de fazer em casa. Já na escola, não sentia o mesmo prazer, pois a escrita "livre" era sempre de acordo com o gênero textual e o tema proposto pelo professor, sem que nós pudéssemos sugerir ou opinar. Na adolescência, troquei de escola e, lá, percebi a complexidade dos conteúdos, mas estava atenta a todas as explicações dos professores para poder tirar boas notas (Ga).

A leitura, sob essa conotação, fica circunscrita a uma dimensão instrumental e racional: estudar, compreender e conseguir aprovação para a série posterior. As lembranças significativas que constituem as itinerâncias das autoras reiteram que escola pouco contribui para a construção das competências leitora e escritora. Dessa forma, evidencia-se que práticas escolares têm dado pouca ênfase à "importância de habitar nos livros, de morar por entre suas linhas e descobrir o rico manancial que cada livro singularmente possui" (CERQUEIRA; CORDEIRO, 2010, p.223).

Entretanto, não se pode desconsiderar o importante papel que tem a escola na aproximação ao "capital cultural" (BOURDIEU, 1989), proporcionando experiências de letramento e ingresso no mundo letrado. Ainda que em situações mais restritas e elementares de acesso a portadores de textos ou em situações de decodificação do código escrito, a escola propicia uma base ao conhecimento mais amplo e a formação de leitores e escritores fluentes.

Tais possibilidades instrumentalizam os estudantes para buscar outros espaços/tempos para o ler e o escrever, especialmente nos tempos contemporâneos, do contexto da sociedade do conhecimento, em que a escola não é mais o único reduto em que esse saber é veiculado. Uma das estudantes faz uma afirmação que reitera essa argumentação:

> Durante o Ensino Médio, sobretudo, nos cursinhos preparatórios para vestibular e para concursos públicos, escrevi e li bastante para estudar. Época em que também tive acesso pelo computador e internet a vários livros virtuais que eu imprimia para lê-los, não como obrigação, mas

> como prazer. Tempo em que fiz muito uso das redes sociais e bate-papos, como twiter, Orkut, messenger, etc.

Com efeito, as ferramentas disponibilizadas pela escola viabilizam o acesso a outros recursos textuais, outras linguagens, outros modos de aprender a aprender. As novas tecnologias, a informática, a internet possibilitam outras formas de acesso ao conhecimento e à informação.

No Ensino Superior, para a maior parte das estudantes, há um reforço ou agravamento da experiência limitada com a leitura e a escrita ao longo da escolarização. Para uma das licenciandas à Universidade é: "cheia de desafios, força de vontade [...] cada dia que se passa é uma vitória, um dia vencido! (Ga). Outra aluna afirma: "Ingressei na Universidade e confesso que a leitura dos textos foi um pesadelo para mim! Lia, mas não entendia direito. Isso me angustiava bastante" (Re). Uma terceira reitera: "Infelizmente, tem sido um momento árido. Leio pouquíssimo as coisas que eu mesma elejo e sou refém das leituras da Universidade" (L).

O ressoar dos anúncios sobre as experiências universitárias aqui narradas desvelam um tipo de relação com a leitura e a escrita que dão continuidade aos percursos da Educação Básica, consolidando uma formação docente baseada no acúmulo de leituras, de captação da "essência" dos textos materializada em escritas que, muitas vezes, não fazem sentido para as licenciandas. Reitera, assim, um saber hegemônico que toma tais significados como sendo a própria formação. Para Cerqueira; Cordeiro (2010, p.252), "a formação do professor ainda se encontra centrada na racionalidade técnica, dando ao saber científico uma posição hegemônica em relação aos demais saberes"

Por outro lado, o curso de graduação também proporciona vislumbrar outros horizontes através da leitura, fomentando, nas estudantes, ampliação de letramento, aguçando novas descobertas. O depoimento a seguir é revelador:

> Ao longo das diversas leituras, estudos, trabalhos acadêmicos, artigos, pesquisas fui desenvolvendo a habilidade de produzir textos científicos, dialogando com os vários autores. [ ] Outras várias vivências, contatos com pessoas e lugares, participações em palestras e eventos, tudo isso contribuiu, direta e indiretamente com minha leitura de mundo. Só posso escrever bem, se eu entender bem do que vou escrever, só posso ser boa escritora se desenvolvo a leitura constante, não só de livros, mas de tudo o que me cerca, de tudo o que envolvi a mim e o objeto/pessoa/lugar observado. (Pa)

O relato da aluna acerca do seu envolvimento nas atividades acadêmicas, nas leituras, no diálogo com os autores e no aprimoramento da escrita resultando na habilidade em elaborar textos científicos potencializam a importância do Ensino Superior. Dessa forma, a Universidade revela-se como espaço plural em que diferentes saberes se expressam e se mobilizam, oportunizando aos que se desafiam ou que desenvolvem um sentimento de pertença a este meio, a conquista de patamares mais elevados de capital cultural.

3 REMEMORAÇÃO SOBRE LEITURA E ESCRITA NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Ao narrar suas histórias de formação, as estudantes fazem emergir, nas narrativas, traços vivenciados no processo de escolarização. Os relatos trazem, a partir do que suas autoras consideraram experiências marcantes, procedimentos de uma escola que valoriza

o uso da cartilha como instrumento central (ou exclusivo) na alfabetização; os castigos como forma de punir os erros e instrumentos de um fazer autoritário protagonizado por um professor. O depoimento a seguir é ilustrativo:

> A cartilha do ABC foi minha grande companheira nessa caminhada. Decorei-a todinha! Só não podia errar na hora de passar a leitura, se não levaria uns bons gritos. Sem falar no temido castigo com grãos de milho". (...) "Acho que naquele tempo não se falava em Construtivismo. Tive que cobrir muitos traçados feitos a lápis grafite e as cópias que eu tinha que transcrever eram intermináveis (Re).

Essa afirmação revela concepções de escola, de ensino, de leitura e escrita característicos de um fazer pedagógico pautado numa escola tradicional. Curiosamente, grande parte das estudantes vivenciou o início da escolarização já no século XXI, em que há significativos referenciais sobre o ensino aprendizagem da leitura e da escrita formulados em outras bases teórico-metodológicas.

Além disso, evidencia-se que o ensino de leitura e escrita era marcadamente realizado através do método sintético, da reprodução e repetição como forma de alcançar a aprendizagem. De acordo com Morais; Brito (2009, p.03) "os métodos sintéticos evidenciam o ensino e a aprendizagem da leitura numa compreensão da "parte" para o "todo", postulam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir da associação de estímulos visuais e auditivos", enfatizando os processos de codificação e decodificação, apelo à memória e não à compreensão, apresentando-se pouco eficaz na capacidade de estimular os alunos para a leitura e a escrita.

Outro aspecto evidenciado é a ausência da compreensão de que as crianças são diversas em sua forma e ritmo de aprendizagem, uma marca desta prática de ensino tradicional. O trecho a seguir evidencia esta afirmativa: "Eu era um exemplo para a minha turma, principalmente porque aprendi a ler rápido!" (Re). Sob este prisma, a escola elege um padrão de excelência no que tange ao ritmo de aprendizagem e o qual todos têm que alcançar. Quem não o fizer é considerado desviante e precisa ser punido, seja pelo sofrimento físico, seja pelo simbólico.

Sobre a relação escrita/leitura, vale destacar que somente uma das autoras menciona experiências marcantes em escrita. Quais as razões para isto? A escola centra-se demasiadamente na escrita, no ensino das letras, dos números, nas cópias! Possivelmente, aí está um motivo para a escrita não ocupar espaço de rememoração nas narrativas das estudantes, por não ser significativa, não ter razões para ser lembrada em suas experiências. O fato de a escola transformar a escrita em transcrição, em cópia, fez com que as lembranças sobre o ato de escrever não ganhassem sentido nas narrações.

3.1 A autoformação e a escrita de si

A escrita narrativa é potencializadora da autoformação, uma vez que favorece um processo de reflexão sobre as experiências marcantes, podendo resultar em transformações nos modos de sentir, conceber e perceber a si mesmo, aos outros e ao mundo. Essa análise sobre o passado permite ressignificar o vivido, iluminando o processo formativo, atribuindo novos significados e construindo outras perspectivas sobre o futuro.

A partir da escrita de si foi possível para as autoras revisitar o vivido, os feitos, as sensações e emoções (des)agradáveis e revivê-las. Os trechos citados a seguir, são representativos:

> O foco desse texto mexe profundamente com as minhas raízes. Toca as lembranças mais bonitas e me coloca de volta no tempo e num lugar (La). Ao escrever estas palavras, consigo sentir as mesmas sensações e emoções de quando conseguia ler aquelas histórias em quadrinho. Era tudo muito mágico! (Re).

Nestes depoimentos, uma apreciação acerca do significado da escrita narrativa. A rememoração a fez retroceder no tempo para pensar um acontecimento e expressar o entusiasmo sentido ao aprender a ler e, agora, ao narrar sua história. O que afirma ser magia constitui parte de um aprendizado, quer sobre as primeiras leituras das histórias em quadrinhos, quer sobre a narrativa que estava a compor. Esse sentimento de descoberta com a leitura e a escrita possibilita um repensar sobre o vivido, dando margens a pensar o presente e o futuro.

Torna-se possível, igualmente, ressignificar experiências e transformar sua história. O trecho a seguir é ilustrativo: "Como narrar minha história? São tantas coisas que é como se eu estivesse passando a limpo" (Ga).

Na expressão desta autora, as memórias eleitas para serem registradas passam por uma ressignificação. Desta forma, ao narrar seus percursos, a narradora organiza as ideais e reflete sobre o que ocorreu, dando-lhe novos significados e atribuindo-lhe novas valorações, a partir de suas percepções do presente. Nesta ótica, segundo Cunha (1997, p.03):

> Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

A escrita de si potencializa a capacidade de perceber, numa retrospectiva, seus feitos, suas conquistas a partir de um balanço da vida. Possibilita, por sua vez, rever suas ações e projetá-las em outra direção. Permite desvendar situações e construí-las sob outros ângulos, no sentido de reorientar saberes e aprendizados. Uma das autoras assim afirma:

> Hoje posso falar, faltando poucos dias para o término, o quanto foi desafiador e continua sendo está estudando. Sinto-me realizada, sendo concluinte do curso de Pedagogia. Quantas coisas aprendi e continuo aprendendo!... Quantos desafios foram-se lançados e todos eu soube enfrentar! (Ga).

Este exercício reflexivo proporciona novas percepções sobre si mesmo, auxiliando na (re)construção de autoimagens positivas, em face do seu inventário de saberes e realizações. Tudo isso afeta significativamente os processos identitários dos sujeitos que narram, pois segundo Prado; Ferreira; Fernandes (2011, p.148) "as narrativas sobre formação são concebidas como processos de intervenção que podem potencializar a

transformação dos sujeitos, uma vez que entrelaçam processos de autoria e de construção identitária".

O engajamento na autorreflexão proporcionou, ainda, às autoras experimentar as diversas temporalidades que constituem o processo de narrar, ou seja, revisitar o passado, com os olhos do presente, e, igualmente, projetar-se, para um futuro próximo. O depoimento seguinte destaca que:

> Só hoje, fazendo essa reflexão sobre como tenho me constituído leitora, é que as coisas ficam mais claras. Agora, percebo que o problema foi durante minha formação na escola de Educação Básica. Contudo, vejo que, aos poucos, estou superando esta deficiência (Re).

Neste percurso entre passado, presente e futuro, uma das autoras consegue iluminar seu olhar acerca de práticas experimentadas na escola e que, em sua avaliação, não devem ser reproduzidas, mas superadas. Daí a pertinência de afirmar que "esse processo, [...] é formativo para profissionais da educação, uma vez que propicia a reflexão, o repensar a escola e a ressignificação de concepções e prática pedagógico-educativas" (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.152). Efetivamente, é possível o vislumbrar, por parte de futuras professoras, um potencial para construir novas práticas de ensino que se distanciem daquelas vivenciadas.

Um dos objetivos da autorreflexão através da escrita narrativa foi proporcionar às estudantes a ressignificação das práticas vivenciadas ao se projetarem como futuras professoras, sendo protagonistas de práticas diferenciadas. O depoimento a seguir confirma essa assertiva: "Espero mudar isso completamente e, acima de tudo, poder contribuir efetivamente na formação de leitores" (Re).

Aprofundando o sentido atribuído à autorreflexão, uma das participantes vislumbra aspectos ainda mais efetivos da sua futura atuação, destacando outras possibilidade de atuar na formação de leitores, expressada da seguinte forma: "E assim vou seguindo, lendo a vida, as pessoas, as paisagens e as palavras, para que um dia, quem sabe, produza muitas obras literárias (Pa)"

Assim, a escrita narrativa congrega a potencialidade de fomentar sonhos, abrir possibilidades, incitar desejos, configurando "um bonito retrato de um exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos" (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 146).

Tendo em vista que a vivência só se converte em experiência mediante um processo de reflexão e, considerando que o ato de refletir não é algo espontâneo, torna-se imprescindível que sejam criadas situações para que a escrita aconteça com esse intento. O trecho a seguir ilustra bem essa tônica:

> Pensar como a leitura e a escrita tem se feito presente durante a minha trajetória de vida, não tem sido uma tarefa muito fácil num primeiro momento. Talvez, pelo fato de que eu ainda não havia parado para pensar mais a fundo sobre isso. (Pa)

Considerando que o mundo contemporâneo impele a ações repetitivas, ao consumo, a não produção de ideias e à rapidez do descarte, configurando-se avesso ao processo reflexivo, a escrita narrativa propõe o contrário, ou seja, enseja a pausa, a parada, a reflexão que transforma vivências em experiências, como um permanente processo de vir-a-ser.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A busca por respostas à questão: "como as estudantes significam suas memórias constituintes de suas itinerâncias na leitura e na escrita, vislumbrando sua futura atuação docente?" possibilitou tecer algumas considerações sobre a formação leitora e escritora de formandas do curso de Pedagogia.

Os enunciados da pesquisa revelaram que todas as estudantes advinham de famílias pertencentes às classes populares, tendo estudado em escolas públicas de comunidades desfavorecidas economicamente. As experiências relatadas pelas alunas evidenciam situações que denunciam a necessidade de a escola e a Universidade redefinirem suas práticas, de modo a marcar de forma positiva as trajetórias de seus/suas discentes, especialmente no tocante à formação leitora e escritora.

Narrar para lembrar, narrar para não esquecer, sobretudo, narrar para ressignificar o vivido. A escrita de si constrói significados. São sentidos que se amplificam, são lembranças que se revigoram, são ações que prenunciam outros fazeres. As memórias das estudantes sobre sua constituição como leitoras e escritoras ensejam reflexões e principiam desejos de alteração do que foi vivido na trajetória escolar.

O modo com as estudantes registram as memórias de leitura e escritura aponta que as experiências mais prazerosas desse processo aconteceram na infância e, predominantemente, fora da escola. Esta, muitas vezes, se contrapõe à sua responsabilidade de estimular o gosto e a ampliação da competência leitora e escritora.

De um lado, as lembranças que as estudantes narram sobre a leitura na Universidade compõem-se em um misto de desafio para lidar com a linguagem acadêmica, de aprisionamento aos textos científicos, muito mais voltados para o rigor, o formal, o técnico, com pouco incentivo a devaneios. Em suas rememorações, a maioria das estudantes revela que a academia reserva pouco ou quase nenhum espaço para a imaginação ou para o que denominam como sendo 'leitura por prazer'. Nos relatos de algumas estudantes, tais instituições são expressas como interdições à construção de uma relação afetiva e efetiva com a leitura, a escrita e o letramento, na sua acepção mais ampla. Assim, na escola e na Universidade o ler e escrever ocupa, para a maior parte das estudantes, a função estrita de sobrevivência nestes espaços.

Por outro lado, parte das estudantes considera que a Universidade constitui-se em um espaço privilegiado para o acesso a diferentes textos, autores, abordagens e concepções sobre leitura, favorecendo outros saberes, ampliando horizontes e projetando outros devires.

A escrita narrativa tem-se mostrado um procedimento rico em processos autoformativos, junto a estudantes de licenciatura, ao favorecer um exercício de reflexão sobre suas histórias, seus saberes e suas crenças, resultando em novas formas de perceberem a si mesmas, aos espaços frequentados e aos outros que lhes auxiliam na constituição de si como leitoras e escritoras.

Finalmente, é pertinente ponderar que as considerações envidadas por estas análises trazem inúmeras inquietações acerca do pensar e fazer docente materializado na escola e na Universidade. Qual o objetivo do trabalho pedagógico na escola e na Universidade? O que é necessário transformar para melhor formar? Como é possível contribuir para a construção de aprendizagens mais prazerosas junto a leitores e escritores em formação? Tais indagações, se compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos nessa trama, que constitui a mediação da formação de leitores e escritores, podem significar o início de possibilidades de mudanças nesse campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. V. A.; RABINOVICH, E. P. E. Na memória, o sentido da leitura de professoras. In: ROCHA, V. M. R. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura.** Salvador: EDUFBA, 2010.

CERQUEIRA, P. L. C.; CORDEIRO, V. M. R. Percorrendo histórias: a leitura na formação de professores-leitores. In: ROCHA, V. M. R. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura.** Salvador: EDUFBA, 2010.

CUNHA, M. I. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista Faculdade de Educação**, vol.23, nº 1, 2. São Paulo, jan/dez, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, mai-ago. 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAIS, G. A. S.; BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: questões de letramento. In: **Anais do V Encontro de pesquisa em educação da UFPI** – 2009. Disponível em: http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2061. Acesso em: 20 abr. 2017.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: ROCHA, V. M. R. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa Pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? In: ROCHA, V. M. R. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MEMÓRIA, DEMOCRACIA E O EDUCAR PARA NUNCA MAIS

Anna Karyne Arruda Guedes

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O regime militar brasileiro (1964-1985) é um período da história marcado por forte repressão política e graves violações de direitos humanos.

De acordo com o Relatório da Comissão Nacional da Verdade[262], entre mortos e desaparecidos políticos, no período compreendido entre 1946 à 1988, mais de 434 pessoas foram vítimas de arbitrariedades por parte de agentes do estado brasileiro.

O fim da ditadura, no entanto, se deu dentro de uma perspectiva conciliatória, sob a dimensão do esquecimento comandado, o qual, segundo Chaves (2016), foi instrumentalizado por meio da Lei de Anistia e por outras medidas adotadas ao longo do período de redemocratização, as quais promoveram uma pacificação nacional pela via do esquecimento.

Tais medidas de esquecimento deixaram profundas marcas em nossa sociedade, dentre as quais se destacam a falta de conhecimento por parte de uma grande parcela da população sobre as arbitrariedades ocorridas no período de exceção, bem como a desvalorização da conquista da democracia.

Nesse aspecto, ressalta-se a importância de reavivar a memória histórica relativa à ditadura militar, concedendo, conforme Barbosa (2007), voz ao que ficou submerso no ambiente de censura propagado pela Doutrina da Segurança Nacional.

A metodologia adotada para a construção do texto baseou-se na revisão da literatura acerca do tema, mas também, utilizou-se o método de análise histórico, vez que foram levantados dados sobre algumas legislações e políticas criadas no período da ditadura militar de 1964, bem como no período de redemocratização que se seguiu após o término do regime.

Nesse sentido, o presente artigo procura debater como o direito à memória foi e continua sendo tratado até os dias atuais em nosso país, a partir de uma abordagem sobre o processo de justiça de transição brasileira, utilizando-se, para tanto, autores como Ferreira (2007), Pessoa, Santos e Carvalho (2017) e Abrão e Torely (2015).

O trabalho analisa, ainda, a relação que existe entre memória, democracia e educação, ressaltando o importante papel que a educação em direitos humanos desempenha na construção de uma cultura democrática fortalecida, de respeito aos direitos humanos e de valorização e efetivação da memória e da verdade.

Procurou-se, também, conceituar a educação em direitos humanos e realizar uma breve contextualização histórica sobre o seu desenvolvimento no plano internacional e em nosso país, fazendo-se referência aos principais marcos regulatórios sobre a temática. Para isso, tomou-se como base os estudos de autores como Candau (2007), Brasil (2013) e Maciel (2016).

Além disso, o trabalho em tela procura apresentar a educação em direito à memória e a verdade como o ramo da educação em direitos humanos que possui especial vocação para o "educar para nunca mais".

[262] A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei n° 12.28, em 18 de novembro de 2011, tendo por finalidade investigar as graves violações de direitos humanos ocorridas entre 1946 e 1988. Em 10 de novembro de 2014 encerrou as atividades, com a entrega do Relatório Final.

Por fim, foram levantados alguns questionamentos, os quais procuraram promover uma reflexão sobre a efetivação da educação em direito à memória e a verdade nas realidades concretas em que se dão os processos educativos, apontando-se limites e possibilidades.

2 O DIREITO À MEMÓRIA NA JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Seixas e Janeiro (2015), a história é o conhecimento de uma sucessão de fatos e de suas inter-relações, que tem importância não apenas para a compreensão dos acontecimentos, mas para o seu registro, de modo que o estudo científico dos fatos conhecidos ajudaria no entendimento da evolução da sociedade e da forma como os processos humanos se deram.

Para os mencionados autores, a construção da memória social dos fatos é imprescindível para que as pessoas se apropriem dos fatos históricos e façam uso social deles, valorizando as escolhas de seus antepassados e não permitindo a repetição do que foi feito de execrável antes delas.

Fonseca (1996) identifica o direito à memória como um direito emergente que, embora ausente nos textos formais relativos aos direitos humanos, estaria contemplado no direito à informação, quando considerado em seu sentido mais amplo.

Ferreira (2007) corrobora esse entendimento ao afirmar que, partindo dessa perspectiva ampla do direito à informação, apareceriam não só direitos ligados à liberdade de imprensa, mas o direito às informações referentes ao passado e ao presente, bem como o direito à educação no sentido de propiciar o domínio do conhecimento e das ferramentas necessárias para a sua decodificação.

Por sua vez, Pessoa, Santos e Carvalho (2017) apontam que o direito à memória e a verdade estão contemplados em um contexto mais amplo, chamado de "justiça de transição", a qual, segundo Silva (2015), corresponde a um conjunto de ações políticas, judiciais e sociais que visam fortalecer as instituições com valores democráticos, garantir o direito à memória e a verdade e responsabilizar aqueles que corroboraram com práticas violadoras de direitos humanos durante regimes repressivos.

De acordo com Quinalha (2012), a justiça de transição opera em contextos marcados por massivas e sistemáticas violações de direitos humanos e surge da necessidade de se buscar referências éticas e parâmetros jurídicos para o reestabelecimento da vida em comunidade e reestruturação de regimes democráticos.

Segundo o mencionado autor, o retorno à convivência democrática não pode ser retomado a partir do momento em que foi interrompido, pois é necessário um olhar voltado aos elementos do passado para compreensão do presente, de modo que o desafio de uma transição não se resume a mera restauração de uma ordem suspensa.

A maior parte dos autores que tratam sobre a temática aborda o conceito de justiça de transição com base nos mesmos elementos, que envolvem memória, verdade, justiça e reforma das instituições.

Nesse sentido, Kritz (2009) afirma que em qualquer programa de justiça transnacional devem existir quatro objetivos básicos, sendo o primeiro relacionado à verdade, com o estabelecimento de registros sobre abusos de direitos humanos e consequente validação das vítimas e instrução de futuras gerações.

Por sua vez, ainda de acordo com o supramencionado autor, o segundo objetivo estaria ligado à justiça e o terceiro seria atrelado a uma significativa reforma democrática, com a construção de uma sociedade cujas instituições assegurassem que o retorno à violência não fosse permitido.

Nessa perspectiva, Tosi e Silva (2014) indicam três caminhos para uma justiça de transição no Brasil, sendo o primeiro pautado no reconhecimento das responsabilidades do Estado pelos crimes cometidos pelos agentes públicos, reparação e ressarcimento às vítimas e aos familiares; o segundo alicerçado na ideia de justiça, com a punição efetiva dos autores de violações e o terceiro ligado à memória e a verdade, com o resgate amplo dos acontecimentos e informações silenciadas durante a ditadura.

Ocorre que, as medidas adotadas pelo Estado Brasileiro no período de distensão da ditadura militar não operaram uma justiça de transição que contemplasse todas as nuances apontadas por Tosi e Silva (2014), resultando em um processo inconcluso, que se arrasta e traz consequências até os dias de hoje para efetivação do direito à memória e a verdade.

Isso porque, a política transitória foi um processo meticulosamente controlado pelo governo, feita sob caráter conciliatório com uma oposição moderada - haja vista que os setores mais radicais de oposição foram duramente reprimidos - garantindo a implementação de uma série de políticas que se pautavam no esquecimento como forma de pacificação nacional.

Abrão e Torely (2015) afirmam que os pilares da construção controlada abarcavam uma nuance política, por meio da negação da existência de vítimas; cultural, por meio da afirmação do esquecimento como melhor forma de tratamento do passado e, por fim, jurídica, pela garantia da impunidade por meio da lei de anistia.

Os mencionados autores apontam, ainda, que o regime teria executado de forma meticulosa um plano de saída que envolveria eleições indiretas para assegurar uma lógica de continuidade e uma ampla destruição de arquivos públicos dos centros e órgãos de repressão para tentar apagar vestígios e responsabilidades individuais pelas graves violações aos direitos humanos.

Ao mesmo tempo, naquele contexto, a sociedade civil voltava a se organizar em movimentos sociais e protestar nas ruas por eleições diretas, pela concessão de anistia ampla, geral e irrestrita a todas as pessoas afetadas pela repressão, e pelo reconhecimento da responsabilidade do Estado Brasileiro pelas mortes e desaparecimentos causados por agentes do estado contra opositores do regime.

Pressionado, o estado brasileiro, ao longo dos anos, adotou algumas medidas para atender a essas reivindicações, dentre as quais se encontram as leis que reconhecem a responsabilidade do estado brasileiro pelas mortes e desaparecimentos de opositores do regime[263], a Lei de Acesso à Informação e, mais recentemente[264], a constituição da Comissão Nacional da Verdade.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que a instituição da Comissão Nacional da Verdade e a posterior divulgação do Relatório, em 2014, representaram importante avanço no que diz respeito à apuração das violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura, além de contribuírem para a ampliação do debate nas mídias, espaços acadêmicos e políticos sobre a temática.

[263] Como políticas reparatórias pode-se citar a Lei de Mortos e Desaparecidos - Lei 9.140/1995 – que promoveu o reconhecimento do estado e sua responsabilização pela morte e desaparecimento dos opositores do regime, a criação da Comissão de Mortos e Desaparecidos, a Lei 10.536/02, que amplia o período de responsabilidade do estado brasileiro até o ano de 1988 e a Lei 10.875/04, que permite a indenização pelas mortes ocorridas no contexto repressivo.

[264] A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12.528/11 e instituída em 16 de maio de 2012 e teve como objetivo a apuração das graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

Inclusive, o trabalho da mencionada comissão foi recolhido ao Arquivo Nacional em 2015 e encontra-se disponível para consulta online no Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), sendo o acesso disponível para qualquer pesquisador.

Por sua vez, a promulgação da Lei de Acesso à Informação – Lei 12.527 refletiu uma mudança de posicionamento do Estado brasileiro em relação ao direito de acesso à informação por parte do cidadão, pois, conforme Lopes e Konrad (2013), colocou o acesso como regra e o sigilo como exceção[265].

Tais políticas representaram um grande avanço no que diz respeito a efetivação do processo de justiça de transição do nosso país, em ao menos dois dos seus aspectos: o de reparação, no sentido de reconhecimento das responsabilidades do Estado pelos crimes cometidos pelos agentes públicos; e no que permite o resgate amplo dos acontecimentos e informações silenciadas durante a ditadura.

No entanto, o direito à memória e à verdade não perpassa apenas os aspectos ligados ao conhecimento histórico dos fatos, mas também exige, para sua efetivação, a aplicação de sanções penais aos agentes acusados pela prática de graves violações de direitos humanos durante a repressão.

É o que Abrão e Torely (2015) identificam como aspecto da complementariedade da justiça de transição ao afirmar que verdade, memória, justiça e reparação são elementos que se intercruzam, com funções sobrepostas e interdependentes, de modo que a efetivação do direito à verdade dependeria tanto da atuação de comissões de verdade e reparação quanto do sistema de justiça.

Contudo, a concretização da justiça, com a punição dos agentes do Estado acusados de graves violações de direitos humanos durante a repressão, encontra na Lei de Anistia – Lei n° 6683, de 28 de agosto de 1979 – um dos principais entraves para a sua concretização e, consequentemente, para a conclusão do processo de justiça de transição do nosso país.

Isso porque, a anistia brasileira foi concedida de forma recíproca, ou seja, anistiando também os agentes de segurança do estado que cometeram violações de direitos humanos durante o período ditatorial.

Para Chaves (2016), a anistia foi um programa governamental em nome da pacificação nacional, que protegeu o estado e seus agentes da culpabilização, e, segundo Rodeghero (2014), garantiu a impunidade dos que sequestraram, prenderam ilegalmente, torturaram e mataram, sob a capa de serviço à nação e de uma luta contra os subversivos.

A ideologia conciliatória da lei de anistia acabou operando um esquecimento comandado, conforme as lições de Ricoeur (2006), pois baseou-se na imposição do esquecimento como peça fundamental para que houvesse a pacificação e a construção da redemocratização como resultado de um trabalho comum, ou seja, atuou como uma estratégia emergencial que inviabilizou a verdade e teve como resultado o esquecimento da memória política de um país.

Esse fato ainda se perpetua até os dias de hoje no Brasil, pois, ao contrário dos demais países da América Latina que passaram por uma justiça de transição, como Argentina, Chile e Uruguai, não houve uma revisão da Lei de Anistia brasileira, de modo que a grande maioria dos crimes cometidos no período de repressão continua impune e suas vítimas silenciadas. Inclusive, essa política de esquecimento vem sendo corroborada

[265] Ao longo do processo de redemocratização, foram expedidas uma série de leis e decretos que regularam o acesso à informação e demonstravam uma clara política estatal de promoção do sigilo de arquivos da repressão, como Lei de Arquivos – Lei 8.159/91, e os Decretos 4.553/02 e 5.584/05.

ao longo dos anos pelo entendimento dos tribunais do nosso país em relação à interpretação da Lei de Anistia.

Isso porque, apesar do entendimento da Corte Interamericana de Direitos Humanos[266], que julgou, por unanimidade, a Lei de Anistia Brasileira contrária a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto San José da Costa Rica), os juízos nacionais continuam arquivando ações que têm como objetivo a punição dos agentes de estado pelas violações de direitos humanos, ocorridas durante o regime ditatorial, sob a invocação da Lei n° 6683 e da prescrição dos crimes.

Nesse tocante, a mais alta corte do país, no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n° 153//DF rejeitou, por sete votos a dois, a inconstitucionalidade da Lei de Anistia, a qual foi considerada recepcionada pela Constituição.

Na decisão, o Supremo Tribunal Federal considerou que a mencionada lei foi obra de um acordo político que permitiu uma transição conciliatória entre ditadura e democracia, de modo que uma decisão em sentido contrário seria uma tentativa de reconstruir a história.

Tal entendimento, portanto, tem representado um impedimento para a efetivação do direito à memória e a verdade no Brasil.

Percebe-se, assim, que a inconclusão do processo de justiça de transição, bem como as marcas das políticas de esquecimento engendradas pelo regime se perpetuaram e se arraigaram na sociedade brasileira, de modo a não permitir a superação dos acontecimentos do regime militar.

Isso se torna evidente ao se analisar a recente conjuntura política do nosso país, na qual tem crescido o número de defensores do regime militar, que tem propagado um discurso pautado na negação das graves violações de direitos humanos ocorridas no período, apesar do amplo acervo de documentos oficiais atestando o contrário.

O resultado da última eleição presidencial, em 2018, anunciou que o discurso do protagonista da campanha – no sentido de negar a existência do golpe de 1964 e tratá-lo como evento legítimo, justificando os atos de tortura praticados durante o período[267] – é compartilhado ou, pelo menos, não incomoda a maior parcela da população brasileira.

Assim, percebe-se que apenas a garantia do direito à informação e a disponibilização de arquivos à população não tem sido suficientes para garantir efetivamente o direito à memória e a verdade, uma vez que os fatos não foram apropriados pela sociedade brasileira de uma forma geral.

De acordo com Seixas e Janeiro (2015), o desconhecimento sobre as violações praticadas durante a ditadura se manifesta em várias áreas, inclusive, na educação, pois a formação dos professores e os materiais didáticos disponíveis não abordam a temática com a profundidade e delicadeza necessárias.

Os autores supramencionados ressaltam, ainda, que o contexto brasileiro é diferente dos de outros países sul-americanos que passaram por regimes autoritários,

[266] Em 03/07/2018, a Corte Interamericana de Direitos Humanos condenou o Estado Brasileiro pela falta de investigação, julgamento e punição pela tortura e morte do jornalista Vladimir Herzorg. O tribunal, que tem a finalidade de julgar casos de violação dos direitos humanos ocorridos em países que integram a Organização dos Estados Americanos (OEA) concluiu que o Estado não poderia apontar o instituto da prescrição dos crimes ou a lei de anistia para se eximir da responsabilidade de apurar os fatos e punir os culpados pelas violações de direitos humanos ocorridas durante o período da ditadura militar brasileira de 1964.

[267] Em sessão do Conselho de Ética da Câmara, ocorrida em 8 de agosto de 2019, o atual Presidente do Brasil afirmou que Carlos Brilhante Ustra, reconhecido na justiça como torturador no período da ditadura militar, é um herói nacional.

como Chile, Uruguai e Argentina, os quais passaram a inserir o ensino da ditadura em currículos e disciplinas escolares.

Percebe-se, portanto, que, no Brasil, é necessária a implementação de processos educativos capazes de ultrapassar a abordagem meramente formal da temática da ditadura militar e que sejam comprometidos com os direitos humanos, privilegiando a formação para o exercício da cidadania.

3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITO À MEMÓRIA E A VERDADE

A efetivação do direito à memória ainda encontra sérios obstáculos no nosso país – todos eles frutos das políticas de esquecimento articuladas e criadas pelo Estado durante o período repressivo e no posterior processo de transição democrática.

Alguns desses empecilhos estão relacionados à falta de conhecimento e, principalmente, a falta de interesse em conhecer a verdade dos fatos ocorridos durante a ditadura militar de 1964, por parte de grande parte da população brasileira, o que tem como consequências a desvalorização da conquista da democracia.

É preciso salientar, que o processo de redemocratização brasileiro está marcado pela luta individual e coletiva de centenas de pessoas, muitas das quais tiveram seus direitos brutalmente violados, em razão das torturas e mortes causadas pelos agentes do governo ditatorial.

Conforme apontam Gomes e Verzinhassi (2016), os registros oficiais e a história do país requerem uma nova escrita, a qual impõe a necessidade de reflexão sobre os relatos que são revelados, sendo necessário, portanto, revisitar aquilo que aconteceu e indagar sobre os impactos dessa época para a nossa realidade atual.

Não deixar que essas lutas sejam esquecidas é papel da memória e garantir que, a partir da consciência sobre o passado, haja o compromisso com a permanência de um ambiente democrático, é papel da educação. Eis, portanto, a indissociabilidade que existe entre memória, educação e democracia. Isso porque, conforme aponta São Paulo (2016, p. 12):

> Apenas conhecendo o que aconteceu seremos capazes de reconhecer quando as mesmas forças e estruturas que inauguraram um período de terror começam a tomar lugar, para saber contestá-los e confrontá-los. Conhecer o passado é fundamental para caminhar rumo a valorização da democracia e ao respeito aos direitos humanos, para que as violações não se repitam.

A educação, portanto, possui papel estratégico na construção de uma cultura democrática fortalecida, de respeito aos direitos humanos e de valorização e efetivação da memória e da verdade.

No entanto, é preciso salientar que um processo educativo meramente formal, pautado na mera repetição de conteúdos pré-estabelecidos, não é suficiente para cumprir tão importante papel. Exige-se, para tanto, uma educação alinhada com o exercício da cidadania.

Isso porque, a escola é um local privilegiado para a cognição do exercício prático da cidadania, já que, conforme Versori e Leite (2016), é um espaço onde há diversidade de grupos, identidades e culturas, que manifestam-se buscando reconhecimento e, assim, desenvolvem a experiência do consenso.

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no art. 6°, ao elevar a educação à categoria de direito fundamental, de natureza social, reconheceu, em seu art. 205, que educar é um dever do Estado, em colaboração com a sociedade, o qual deve ser promovido visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania.

Por sua vez, em um plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), em seu art. 2°, afirma que a educação se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Percebe-se, portanto, a partir da interpretação dos artigos supramencionados, que o direito a educação, como direito humano fundamental, em nosso ordenamento jurídico, está intimamente ligado a formação para uma cultura democrática, de respeito aos direitos humanos.

Desse modo, a Unesco (2007, p. 24) aponta que:

> A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos (as) cidadãos (ãs).

A educação para a cidadania, portanto, envolve a educação em direitos humanos. Isso porque, trata-se de um processo educativo que privilegia a formação crítica dos indivíduos, instigando a capacidade de interpretação e reflexão sobre os acontecimentos históricos e o posicionamento como sujeitos de direitos na realidade em que estão inseridos.

Conforme aponta Pessoa, Santos e Carvalho (2017), a educação em direitos humanos é um campo de estudos recente, abordado explicitamente pela primeira vez no Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, em 1996.

De acordo com a Unesco (2006), atualmente, existe um consenso na comunidade internacional de que os sistemas de ensino devem proporcionar a educação em direitos humanos, haja vista o seu potencial em produzir resultados de grande alcance, pois, ao se promover a dignidade e a igualdade, bem como a participação na adoção democrática de decisões, ela contribui para a prevenção em longo prazo de abusos e conflitos violentos.

Nesse aspecto, visando colocar em prática as iniciativas de educação em direitos humanos, vários marcos internacionais foram realizados, dentre os quais, a Campanha Mundial de Informação Pública sobre os Direitos Humanos, a Década das Nações Unidas para a educação na esfera dos direitos humanos, realizada entre 1995-2004, bem como o Programa Mundial para educação em direitos humanos, aprovado por todos os Estados Membros das Nações Unidas em 2005, o qual propõe estratégias e orientações práticas para efetivação da educação em direitos humanos em escolas primárias e secundárias.

Seguindo essa tendência e, como forma de aproximação das políticas sociais aos marcos jurídicos internacionais de direitos humanos, conforme aponta a Unesco (2007), o governo brasileiro, durante os anos de 1995 e 2004, elaborou Planos Nacionais e constituiu Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos, a fim de promover a efetivação da centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública.

Conforme Silva (2015), em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos representou um ponto de partida para a abordagem dos direitos humanos de

maneira transversal e integrada, com responsabilização das instituições de ensino na constituição de uma sociedade coesa e integrada, de modo que seja possível ocorrer a transferência da reestruturação de valores da sociedade para o âmbito das políticas educacionais.

Nesse aspecto, Brasil (2013), ressalta que a educação em direitos humanos está centrada nos princípios da liberdade, igualdade e respeito à dignidade humana, de modo a atuar na forma de sentir e agir das pessoas.

Por sua vez, a Unesco (2007, p. 66), conceitua a educação em direitos humanos como:

> [...] uma área de formação permanente de crianças, jovens adultos, dando-lhes base para participar de forma ativa da vida política, reivindicar e exercer os próprios direitos, mas também defender os direitos do outro [...] é uma educação empoderadora, emancipadora – conforme o modelo freiriano – que forma para a consciência crítica e para a ação política, fundamental para a consolidação e a permanência da democracia e também do cidadão democrático, que é quem vai lutar por sua afirmação e constante renovação.

Trata-se, assim, de uma educação em valores e, conforme Candau (2007, p. 67-68), é capaz de "promover processos profundos de interiorização que levem a atribuir sentido e a um compromisso ativo com afirmação dos Direitos Humanos em sociedades, como a nossa, assentadas em sua contínua negação".

Nesse sentido, Maciel (2016, p. 46) identifica a educação em direitos humanos como:

> [...] um processo amplo que reflete na sociedade como um todo, uma vez que trabalha com "corações" e "mentes" [...} o trabalho com os "corações" culmina no respeito aos próprios direitos e aos direitos do outro, além de permitirem a indignação diante de fatos de barbárie e violação de direitos. Já o trabalho com as "mentes", culmina na transformação dos âmbitos jurídico e político, pois aquele que conhece seus direitos e os direitos do outro, é capaz de lutar por eles.

Por sua vez, Almeida e Reis (2018) ressaltam que a educação em Direitos Humanos se mostra como uma prática que promove a proteção de direitos, a partir da formação de sujeitos que possuem a capacidade de se indignar ante uma situação de injustiça e, mais de que isso, de se posicionar e se comprometer com a mudança das realidades, valorizando a vida em sua plenitude.

Nesse sentido, Pessoa, Santos e Carvalho (2017) apontam o importante papel que a educação em direitos humanos possui no combate ao esquecimento, a partir do favorecimento de um processo educativo para o "nunca mais", permitindo, assim, o avivamento de memórias e garantindo que acontecimentos históricos violadores de direitos humanos não sejam repetidos pela ausência de disseminação do conhecimento.

Desse modo, Borges (2016) salienta que, dentre as diversas fontes que compõem a educação em direitos humanos, a educação em memória e verdade – termo como ficou conhecido o ensino sobre os acontecimentos do regime militar - é a que possui especial vocação para educar em democracia.

Nesse aspecto, no ano de 2009, foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, conhecido como – PNDH-3, o qual destinou um de seus eixos orientadores

para tratar sobre a questão do direito à memória e a verdade sob a perspectiva da Ditadura Militar brasileira, determinando o incentivo a iniciativas de preservação da memória histórica e da construção pública da verdade sobre os períodos de repressão política.

De acordo com o mencionado documento, a memória e a verdade estão inseridas dentro do direito humano da cidadania, constituindo, portanto, um dever do estado.

Isso porque, conforme Borges (2016), o silêncio sobre as questões em torno das violações praticadas pelo regime autoritário, além de ser uma ferida aberta para as vítimas e seus familiares, representa também uma afronta às novas gerações, que devem ter assegurado o seu direito de conhecer com profundidade os acontecimentos desse período, para impedir que se repitam.

Ao mesmo tempo, Zenaide (2014) esclarece que a rememoração dos fatos a partir dos relatos das vítimas permite um processo de reparação moral e psicológica, de modo que o reconhecimento por parte da sociedade representaria a reconstituição dessas pessoas como sujeitos de dignidade e de direitos.

Nesse aspecto, Ferreira, Zenaide e Melo (2017, p. 23) apontam que:

> [...] buscar a verdade através da memória individual e coletiva das pessoas que viveram estes momentos e, principalmente, sofreram enquanto vítimas da repressão política advindas de atos do governo de exceção é, sem dúvida, uma experiência ímpar na perspectiva de garantir o Direito à Memória e à Verdade. Trata-se, portanto de [...] um período da nossa história recente que deve ser de conhecimento de todos na perspectiva de educar para nunca mais..., ou seja, para que nunca mais se esqueça, para que nunca mais aconteça.

Percebe-se, assim, que a apropriação, pela escola, das memórias daqueles que foram vítimas de violações de direitos humanos durante a ditadura militar ou dos familiares dessas pessoas permite a resignificação do passado, a compreensão do presente e a abertura de novas possibilidades para a construção do futuro.

Inclusive, aponta Borges (2016) que, embora a educação em direito à memória e a verdade esteja pautada mais especificamente ao período da ditadura militar de 1964, ela permite a compreensão das implicações históricas sobre as facetas da cultura de violência que marcam nossa história, como, por exemplo, a violência sofrida pela mulher, pelos jovens negros e periféricos, índios e camponeses.

A autora ressalta, ainda, que uma abordagem transversal sobre essas temáticas pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, ajudando na formação de gerações livres de machismo, racismo e outras formas de violência.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITO À MEMÓRIA E A VERDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Na perspectiva de uma educação em direitos humanos, especialmente no que se refere a uma educação em direito à memória e à verdade, algumas questões podem ser levantadas, quais sejam: Como capacitar os professores para trabalharem a temática dos direitos humanos? Como abordar questões tão delicadas como as graves violações ocorridas durante o regime ditatorial para crianças e adolescentes? De que modo o profissional da educação pode despertar o interesse do educando para a temática?

De pronto, percebe-se que todas as colocações perpassam uma figura que possui um papel de extrema importância no processo educativo: o professor.

Conforme aponta Maciel (2016), a aproximação do profissional da educação com os direitos humanos tem como resultado a promoção da inclusão social nos espaços escolares.

Nesse aspecto, Dallari (2004) ressalta a responsabilidade e o poder que esses profissionais possuem no que se refere à transmissão e promoção dos valores necessários a uma educação em direitos humanos, haja vista a possibilidade de influência para a correção de vícios históricos e distorções injustas.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário que se leve em consideração uma série de fatores, sendo a primeira delas ligada a questão da formação docente em e para direitos humanos.

Não é possível exigir do professor que trabalhe com educação em direitos humanos e, especialmente, educação em direito à memória e a verdade se, durante o seu processo formativo, não foi abordada a relação dessas temáticas com o seu contexto profissional.

Isso porque, apesar de o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) apresentar concepções e princípios a serem observados na educação superior, no sentido de que a formação nas universidades tenha como base os direitos humanos, bem como a Conferência Nacional de Educação ter implementado a educação em direitos humanos nos currículos dos cursos de licenciatura, percebe-se que, na prática, ainda é predominante um modelo de formação tecnicista, voltado para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Em contraposição a isso, Maciel (2016, p. 50) sugere a formação de profissionais reflexivos, ou seja, "capazes de reconstruir seu conhecimento a partir da prática e da reflexão sobre a ação, e [...] que compreendam problemas futuros, procurando resolvê-los assertivamente", de modo a gerar conhecimentos emancipatórios nos espaços de aprendizagem, com promoção da inclusão e da pluralidade.

Por sua vez, Dias e Porto (2010) salientam que a formação docente em direitos humanos deve passar pelas noções de transversalidade e interdisciplinaridade, no sentido de promover uma orientação dos currículos escolares à construção de uma cultura de direitos.

Para as autoras, a transversalidade compreenderia a abordagem de algumas temáticas em áreas de conhecimento já existentes, enquanto a interdisciplinaridade diria respeito ao tratamento de um conceito comum a duas ou mais disciplinas.

Por seu turno, Maciel (2016) aponta que as práticas tradicionais, voltadas apenas para o desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho, devem ser abandonadas, abrindo-se espaço para conhecimentos emancipatórios nos espaços de aprendizagem, com a inclusão de atividades culturais, como a leitura de obras literárias, filmes e peças de teatro, haja vista o potencial desses recursos em despertar discussões mais aprofundadas.

No que se refere ao preparo específico para o trabalho com a educação em direito à memória e verdade, São Paulo (2016) salienta algumas iniciativas que podem ser desenvolvidas para sensibilizar os profissionais de educação, estimulando e aprofundando a relação desses sujeitos com a temática.

Isso seria possível através do desenvolvimento de uma metodologia que busque aproximar, não só as pessoas que possuem afinidade com a temática, mas também aquelas que não têm interesse em discutir direitos humanos, memória e verdade, por meio de uma estratégia direcionada, que diversifica as fontes e os materiais para pesquisa e se aprofunda sobre o período de exceção vivenciado durante o regime militar de 1964 e suas implicações nos dias atuais.

Nesse sentido, o supramencionado autor observa a possibilidade de realização de seminários que promovam a aproximação do tema com as realidades específicas em que os educadores estão inseridos, permitindo, assim, um aprofundamento sobre a relação que a ditadura possui com as mazelas que ainda assolam a nossa sociedade, como, por exemplo, a violência policial, o machismo, a perseguição às minorias e a população negra.

Desse modo, professores capacitados poderão se valer desses mesmos recursos para envolver os alunos no processo educativo e, segundo Garofalo (2019), em todas as atividades propostas, o professor deve atuar não apenas como um mediador, mas também como um parceiro, orientado e conduzindo os estudantes para o protagonismo, em uma relação dialógica.

Assim, diante do amplo leque de possibilidades de recursos que a tecnologia proporciona, Ferreira, Zenaide e Melo (2017) ressaltam que o professor deve despertar a curiosidade do aluno, diversificando abordagens e promovendo a interação de conhecimentos.

Nesse sentido, as autoras mencionam a importância do uso de artigos acadêmicos, da música, da literatura e do cinema, os quais, através de uma linguagem simples e dinâmica sobre o tema da ditadura militar, podem suscitar a sensibilização das crianças e adolescentes, proporcionando oportunidades de respeito às diferenças e partilha de descobertas.

Por sua vez, Zenaide (2014, p. 128), compartilhando sua experiência como educadora, afirma que "a educação em e para os direitos humanos em termos de memória e verdade se faz no chão da vida, [...] dialogando com os sujeitos da história, chorando, silenciando e escutando a voz dos sobreviventes".

Percebe-se, portanto, a importância que os depoimentos dos sobreviventes políticos possuem, haja vista o seu potencial educativo de sensibilizar por meio da empatia.

O contato direto com as vítimas das graves violações de direitos humanos ocorridas durante o período de exceção ou com os familiares dos desaparecidos e mortos, permite a construção de uma memória coletiva e uma resignificação do passado, além de um compromisso com o futuro.

Nesse sentido, Zenaide (2014, p. 115) afirma que:

> O processo de construção coletiva da memória como ato educativo se reveste de um momento de reparação moral e de construção da verdade, a partir das vozes e experiências das vítimas [...]. Contar e compartilhar o que se viu e viver é uma forma de transformar o testemunho num recurso da educação em e para direitos humanos, articulando a educação para nunca mais com a reparação moral e psicológica, para que as pessoas compreendam a complexidade do significado da palavra liberdade [...].

No mesmo aspecto, em seus estudos sobre a memória coletiva, Halbwachs (2004) destaca o papel que a memória desempenha como instrumento de coesão social, fundamentando e reforçando os sentimentos de pertencimento, de modo que cada memória individual seria um ponto de vista sobre a memória coletiva.

As experiências narradas nos depoimentos das vítimas, portanto, constroem o que Pollak (1989) chamou de memórias subterrâneas, que seriam aquelas correspondentes às histórias dos marginalizados dentro de um determinado contexto social, as quais representam uma resistência contra os aspectos opressivos e uniformizadores da história oficial.

Diante de todo o exposto, percebe-se que inúmeros são os recursos que podem ser utilizados para se trabalhar a educação em direito à memória e verdade nos espaços escolares, restando, assim, a necessidade do comprometimento de todos os sujeitos do processo educativo com a aplicação desses instrumentos na realidade das instituições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu a conclusão de que, no Brasil, o retorno à convivência democrática se deu sem a complementaridade de todos os elementos necessários para o encerramento do processo de justiça de transição brasileiro.

Isso porque, conforme demonstrou-se ao longo do texto, as políticas de esquecimento, engendradas pelo regime militar e pelos governos posteriores ao longo do processo de democratização, travaram árduas lutas contra a preservação da memória e da verdade, as quais repercutem até os dias atuais.

Percebeu-se que o estado brasileiro avançou em políticas de reparação, no sentido de reconhecimento das responsabilidades do Estado pelos crimes cometidos pelos agentes público, bem como no que se refere ao resgate dos acontecimentos e informações silenciadas durante a ditadura, mas que ainda peca na impunidade dos agentes de estado responsáveis pela prática de graves violações de direitos humanos no período, ou seja, na promoção da justiça.

Além disso, constatou-se que uma das consequências das políticas de esquecimento reflete no desconhecimento dos fatos ocorridos durante o período que vai de 1964 a 1985 e na desvalorização da conquista da democracia por uma grande parcela da população brasileira, que tem defendido publicamente o retorno à ditadura militar.

Nesse sentido, constatou-se que as recentes políticas implementadas pelo estado brasileiro, como a disponibilização dos arquivos da ditadura a todo e qualquer cidadão em plataformas digitais, bem como os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade não foram suficientes para promover uma apropriação dos fatos pela sociedade brasileira, havendo a necessidade, portanto, de se difundir uma cultura coletiva de repúdio aos autoritarismos.

Para isso, apontou-se a educação em direitos humanos como um importante instrumento para a consecução desse objetivo, haja vista o seu potencial para o "educar para nunca mais".

Por se tratar de uma educação voltada para a cidadania, compreendeu-se que esse modelo de educação é capaz de gerar um empoderamento dos sujeitos do processo educativo, formando uma consciência crítica para a ação política, para a reivindicação e valorização dos espaços da memória em um ambiente democrático consolidado.

Nesse aspecto, apontou-se que, dentre as diversas fontes que compõem a educação em direitos humanos, a educação em memória e verdade – termo como ficou conhecido o ensino sobre os acontecimentos do regime militar - é a que possui especial vocação para educar em democracia, pois, a partir do avivamento de memórias, permite que os acontecimentos históricos violadores de direitos humanos não sejam repetidos pela ausência de disseminação do conhecimento.

Desse modo, percebeu-se que a aplicação prática do "educar para nunca mais", ou seja, da educação em memória e verdade, esbarra em algumas limitações de ordem prática, como a falta de capacitação profissional dos profissionais da educação para trabalharem com a temática.

Constatou-se, portanto, que é necessária uma reformulação do modelo tradicional de formação mecanicista ainda presente, de modo a privilegiar a figura de um professor capacitado para promover uma cultura de direitos.

Por fim, conclui-se que são diversos os recursos que podem ser utilizados para promover uma educação para nunca mais, dando-se especial destaque para as ações que promovem o contato direto dos alunos com as vítimas da ditadura e, assim, permitem a construção de uma memória coletiva de respeito à democracia e compromisso com um futuro longe de práticas autoritárias.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, P.; TORELLY, M. **Mutações do conceito de anistia na Justiça de Transição brasileira:** a terceira fase da luta pela anistia. In: Justiça de Transição: Análises comparadas Brasil-Alemanha. Cornelius Prittwitz ... [et al.]; Antonio Martins ... [et al.] (org.). Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia, 2015. 282 p.

ALMEIDA, C. N.; REIS, H. E. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos** 2018; v. 6, n.1.

BARBOSA, M. A. R. **Memória, verdade e educação em direitos humanos**. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. (Org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. 1ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 135-155.

BORGES, C. **Conhecer para não repetir**. In: Educação em Direito à Memória e à Verdade. Org. Valdirene Gomes; Carla Borges et al. – São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - - rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. Comissão Nacional da Verdade. Relatório da Comissão Nacional da Verdade: Volume III – **Mortos e Desaparecidos Políticos**. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br. Acesso em: 1 set. 2019.

_____. Congresso Nacional. **Decreto Nº 4.553, de 27 de Dezembro de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4553.htm. Acesso em: 01 mar. 2012;

_____. Congresso Nacional. **Decreto Nº 5.584, de 18 De Novembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5584.htm. Acesso em: 01 set. 2019.

_____. Congresso Nacional. **Lei Nº 10.875, de 1º de Junho de 2004.** Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas. Brasília, em 1º de junho de 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.875.htm. Acesso em: 7 set. 2019.

_____. Congresso Nacional. **Lei Nº 12.528, de 18 de Novembro de 2011.** Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília, 18 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12528.htm. Acesso em: 7 set. 2019.

_____. Congresso Nacional. **Lei Nº 8.159, de 11 de Janeiro de 1991**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8159.htm. Acesso em: 01 set. 2019.

_____. Congresso Nacional. **Lei Nº 9 140, de 4 de Dezembro de 1995.** Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências. BrasiliaDisponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9140.htm. Acesso em: 7 set. 2019.

_____. Congresso Nacional. **Lei Nº 10.536, de 14 de Agosto de 2002.** Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou de acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10536.htm. Acesso em: 7 set. 2019.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Lei de Anistia – Lei n° 6683, de 28 de agosto de 1979**. Vide Decreto-lei nº 2.225, de 1985. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º , no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. Brasília. Coordenação Geral de educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa de Direitos Humanos, 2013.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional dos Direitos Humanos** (PNDH – 3). Brasília: SEDH/PR, 2010, p. 191.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 153-6**. Brasília, 29 de abril de 2010.

CANDAU, V. M. F. **Educação em direitos humanos:** desafios atuais. In: Silveira, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CIDH. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Caso Herzog e outros vs. Brasil.** Sentença de 15 de março de 2018. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/corte-reabrir-investigacao-herzog.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

CHAVES, L. L. **Relembrando o esquecimento:** os meandros da Lei de Anistia e as disputas pela memória no Estado de Exceção. In: Monica Piccolo. (Org.). Ditaduras e democracias no mundo contemporâneo: rupturas e continuidades. 1 ed. São Luis: Eduema, 2016. p. 453-480.

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

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

FERREIRA, L. F. G. **Direito à memória e à verdade:** Saberes e práticas docentes. 2. ed.- João Pessoa: CCTA, 2017. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/Direito_Mem%C3%B3ria_Verdade.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

FERREIRA, L. F. G. **Memória e Educação em Direitos Humanos.** In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. (Org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. 1ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, v. p. 135-155.

FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A.; MELO, V. L. B. E. (Org.). **Direito à memória e à verdade** - saberes e práticas docentes. 1. ed. João Pessoa: CCTA, 2017. v. 1. 193p.

FONSECA, M. O. O direito à Informação. Arquivo e História. **Revista do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro** 1996 out.; n. 2. p. 17-32.

GALO, C. A. O direito à memória e a verdade no Brasil pós-ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. 2010 dez.; v.2, n 4, p. 134-145.

GAROFALO, D. O papel do professor na educação em direitos humanos. **Rede Peteca**, 2018. Disponível em: https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/colunas/27941/. Acesso em: 30 ago. 2019.

GOMES, V.; VERZINHASSE, F. **Conhecer para não repetir.** In: Educação em Direito à Memória e à Verdade. Org. Valdirene Gomes; Carla Borges et al. – São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Editora Centauro, 2004. Disponível em: https://issuu.com/memoria-verdade/docs/revista_comissao_issu?utm_source=conversion_success&utm_campaign=Transactional&utm_medium=email. Acesso em: 13 ago. 2019.

KRITZ, N. **Policy implications of emprirical research on transitional justice**. In: MERWE, Hugi Van Der; BAXTER, Victoria; CHAPMAN, Audrey R. (Ed.). Assessing the impacto of transitional justice. Ashigton DC: United States Institute of Peace, 2009. p. 13-21.

LOPES, J. V; KONRAD, V. R. Arquivos da Repressão e Leis de Acesso à Informação: Os Casos Brasileiro e Argentino na Construção do Direito a Memória e a Verdade. **Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRG**S. V. 55, n. 13 (2013). Disponível em: https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/42160.

MACIEL, T. S. Educação em Direitos Humanos na formação de professores (as). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos [online]** 2016; v. 4, p. 43-57, 2016.

PESSOA, A. D. L. B; SANTOS, A. R.; CARVALHO, M. E. G. A educação em direitos humanos para efetivação do direito à memória e à verdade. **RIDH-Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. 2017 jan./jun.; v.5, n.1, p. 207-224, jan/jun, 2017.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

QUINALHA, R. H. **Justiça de Transição:** Contornos do Conceito. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-05032013-072039/pt-br.php.

RICOEUR, P. **O percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

RODEGHERO, C. S. **A Anistia de 1979 e seus significados, ontem e hoje.** In: PATTO, Rodrigo; AARÃO, Daniel; RIDENTE, Marcelo. A Ditadura que mudou o Brasil. 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p.172-185

SÃO PAULO. **Educação em Direito à Memória e à Verdade**. Org. Valdirene Gomes; Carla Borges et al. – São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, 2016. p. 12.

SEIXAS, I. A.; JANEIRO, C. **Memória e verdade.** Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos. Salete Valesan Camba (Org.). Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2015.

SILVA, A. G. **Democracia e Justiça de Transição:** memória e resistência política no Brasil. Uberlândia: Edufu, 2015.

TOSI, G; SILVA, J. P. A. **A justiça de transição no Brasil e o processo de democratização.** In: TOSI, G. et al. (Orgs.). Justiça de transição: direito à justiça, à memória e à verdade. João Pessoa: Editora Universitária, 2014. p. 41-61.

UNESCO. **Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU**. **Decreto Nº 591, De 6 de Julho de 1992.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 1992. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx. Acesso em: 12 set. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação.** Programa Mundial para educação em direitos humanos. Nova York e Genebra, 2006.

VERSORI, M. M.; LEITE, T. P. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. v. II. Versão online. Cadernos PDE. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_unioeste_ednamazoversori.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

ZENAIDE, M. N. T. Educar para nunca mais: memória e resistência camponesa em Mari, PB, Brasil. **RIDH-Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos** 2014; v. 2, p. 113-130.

O PROTAGONISMO DA HISTÓRIA ORAL NA RECONSTITUIÇÃO DA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL SERIDOENSE

Grinaura Medeiros de Morais
Rogério de Araújo Lima

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito no contexto histórico atual (compreendido entre o primeiro e segundo semestre de 2019) e reflete discussões acerca do protagonismo da história oral na reconstituição da historiografia educacional seridoense do Rio Grande do Norte, por meio do registro da história da educação do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN), durante e depois da ditadura civil-militar de 1964, distando quarenta e seis anos desde a criação do CERES (1973) até o momento atual, sendo que o foco principal das referidas reflexões constam dos anos de 1974, com o início das atividades acadêmicas do Centro, até o ano de 1985, quando do fim da ditadura civil-militar, estando as informações pautadas em pesquisas realizadas durante este período, que vão de simples exercício de graduação a teses de doutorado.

A escrita deste artigo a partir da memória e da história oral como metodologia de pesquisa encontra respaldo na moldura do tempo atual, seja para acirrar as discussões já presentes, seja para a sua inobservância por parte dos que não querem e não pretendem estar às voltas com temáticas abstrusas e sombrias que não se esperavam mais de volta, com claras possibilidades para se perceber as voltas do tempo, as circularidades dos eventos em repetição de plenos significados na reintrodução de um estilo e modelo de educação e de sociedade já conhecidos.

O trabalho com a história oral e com a memória na reconstituição da historiografia educacional neste artigo, deve-se a sua contribuição para se evitar o esquecimento e para registrar as múltiplas visões acerca dos acontecimentos e fatos educacionais, as passagens comuns e extraordinárias do cotidiano escolar que se tornaram invisíveis no conjunto da historiografia oficial. O caráter heterogêneo e essencialmente dinâmico do trabalho com a história oral e a memória envolve a intersubjetividade e a busca da construção de evidências.

Cientes da escassez de registro histórico sobre a Educação no Seridó norte-rio-grandense, capaz de compor um volume significativo filiado aos estudos da história da educação da região naquele momento, induz-se que a mesma ainda encontrava-se ancorada nos processos de narratividade de seus sujeitos históricos, uma história apoiada nos domínios da oralidade que, principalmente os alunos, guardavam de suas passagens pelos mestres-escolas em suas residências ou pelos professores regentes em Grupos Escolares e outros estabelecimentos de ensino. No entanto, já naquele contexto, é importante realçar a produção das monografias de final de curso de graduação com temas ligados à historicidade educacional, realçando histórias de vida de professores e história das instituições escolares, bem como as teses de doutorado recentemente publicadas sobre a educação no Seridó, a exemplo da tese "NARRANDO PARA NÃO ESQUECER: história e memórias da educação pública superior do Seridó norte-rio-grandense – CERES/UFRN (1973-1985), de autoria de Rogério de Araújo Lima (2019) e do trabalho acadêmico, em nível de Doutorado (tese), de Grinaura Medeiros de Morais (2004), intitulado "UM ABRAÇO DE GERAÇÕES: memórias de professoras primárias no Seridó – uma viagem pelo século XX".

Nesse contexto, promovemos um (re)encontro de pesquisas cuja semelhança, para

além da Educação como referência, reside na História Oral como protagonista, sem a qual parte da historiografia educacional seridoense encontrar-se-ia nos meandros da memória subterrânea (POLLAK, 1992).

2 NARRANDO PARA NÃO ESQUECER: TESTEMUNHO DE UMA HISTÓRIA ORAL VIBRANTE PARA QUE "NUNCA MAIS"

A tese "Narrando para não Esquecer: história e memórias da educação pública superior do Seridó norte-rio-grandense – CERES/UFRN (1973-1985)", de autoria de Rogério de Araújo Lima (2019), é uma das mais recentes publicações em forma de tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, no âmbito da Linha de Pesquisa intitulada "História da Educação", no ano de 2019.

Nesse trabalho acadêmico, o autor esforça-se por trazer a lume os acontecimentos, pessoas e situações que não figuram nos escritos da historiografia e que ocuparam o centro das discussões trazidas à superfície por meio da história oral e da memória enquanto recursos que possibilitam a reconstituição de eventos que são igualmente importantes, ao lado das fontes documentais, para comporem o cenário histórico e para a reconstituição dos eventos e das verdades históricas dos acontecimentos de um tempo.

Farta bibliografia serviu de esteio a construção desse trabalho, dando-lhe a relevância social e acadêmica merecida por estar referendado em obras de grande valor, tanto no campo da história da Educação no período militar, quanto no campo da Educação em Direitos Humanos. A contribuição de tais obras para o desenvolvimento da temática em apreço possibilitou ao trabalho a coesão da sua estrutura interna e a associação das partes com o todo, da ideia central e sua harmonização com as ideias particulares, culminando com as ilações oriundas das reflexões realizadas e com mais uma contribuição legada à produção historiográfica para a área de estudo, a ser lida e interpretada por novas gerações de estudantes.

O trabalho acadêmico, segundo o autor (2019), caracteriza-se:

> [...] como uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), baseada em fontes documentais, orais e iconográficas (ALBERTI, 2003; MEIHY; HOLANDA, 2014; POLLAK, 1989), e pautada pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e pela história oral. Na prática, desenvolveu-se por meio da entrevista como instrumento da história oral (testemunhos e memórias), e da análise de documentos que versam sobre o período em questão (1973-1985), tais como: normas, trabalhos monográficos, programas, relatórios, discursos, fotografias e gravações que pudessem oferecer vestígios, sinais, marcas ou rastros acerca da questão de pesquisa. Buscou-se, no caso, a construção de uma memória coletiva [...]. (LIMA, 2019, p. 32).

Os objetivos do trabalho orbitam em torno das reflexões sobre o protagonismo da história oral na reconstituição da historiografia educacional seridoense e os registro das histórias e das memórias da educação pública superior nos *campi* universitários durante o regime militar, limitando-se ao Seridó norte-rio-grandense (1973-1985), a partir da primeira experiência de interiorização do ensino superior da UFRN, que se deu por intermédio do Núcleo Avançado de Caicó (NAC/UFRN), hoje denominado Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN), tendo como metodologia adotada a pesquisa com história oral[4] e memória e suas correspondentes materialmente associadas às fontes

documentais. Especialmente sobre o uso da metodologia da história oral, Lima (2019) pondera:

> [...] nada mais oportuno para os fins a que se dedicou esta pesquisa do que o acolhimento da história oral temática como gênero. Explicamos: sobre a formação/desenvolvimento histórico do NAC-CERES havia/há mais de uma versão, e somente o confronto das narrativas colhidas em entrevistas orientadas pela metodologia da história oral temática possibilitou a versão que está sendo apresentada nesta tese (LIMA, 2019, p. 58).

Analisando a versão a que Lima (2019) faz referência acima, topograficamente distribuída ao longo do texto, mas encontrada resumidamente nas considerações finais da tese[5], observamos a importância da história oral como método a protagonizar as "descobertas" realizadas ao longo da pesquisa. De fato, sem o recurso às entrevistas e testemunhos, sob a égide da metodologia da história oral, o trabalho não teria o resultado e a repercussão que vem tendo ao estabelecer novos patamares de interpretação da historiografia da educação psuperior pública do Seridó norte-rio-grandense.

3 UM ABRAÇO DE GERAÇÕES NA PERSPECTIVA PROFESSORAL: UM ENTRELAÇAMENTO ENTRE HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

A importância dos estudos sobre a memória e a história oral e a valorização do seu estatuto também mereceu destaque na tese de Doutorado "Um Abraço de Gerações: memórias de professoras primárias no Seridó – uma viagem pelo século XX[6]. Desde então tem sido essa uma metodologia de trabalho adotada, presente nas produções realizadas tanto na área de História da Educação como na área que envolve as pesquisas em Direitos Humanos.

A confiança na história oral e na memória tem garantido a escritura da história dos sujeitos "invisíveis", homens, mulheres e crianças que passam pela vida a margem da sociedade, sem serem vistos pelo olhar dominante do poder que impera no mundo onde se vale pelo que se tem.

Os historiadores postulam à memória a capacidade de capturar o tempo, trazendo o passado para o presente na sua dinâmica, neste caso em particular, rememorando o cenário histórico do tempo da ditadura até então estacionário. A recorrência à oralidade neste momento como em muitos outros, foi/é de suma importância para a constituição do corpo de conhecimento que se formou/forma a partir dos ditos, das falas repousantes na submersão dos porões da memória à espera da escuta do outro, da oportunidade de oferecer-se enquanto abordagem para a história.

A serventia e validade da história oral e da memória enquanto recursos metodológicos para a história das comunidades e para a história acadêmica tem prestado grande serviço aos historiadores e às pessoas de um modo geral, às áreas de conhecimentos com fins de investigação científica e às pesquisas de cunho exploratório e antropológico que priorizam outros destinatários para além da circunscrição acadêmica.

Ao iniciar as pesquisas sobre gerações de professoras primárias no Rio Grande do Norte em processo de investigação no percurso do doutorado, Morais (2004, p. 10) depara-se com a declaração/pressuposto de que a história da educação do Rio Grande do Norte é a história da escola. A fonte mais acessível à época acerca do assunto era uma dissertação de mestrado intitulada "As origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte – da colônia à primeira república (1982)", de autoria de Maria

Marta de Araújo. De posse do conhecimento dessa produção veio exsurge a iniciativa de lançar luzes sobre novas fontes, problemas e objetos de pesquisa, neste caso em particular, tomando a professora primária e seus saberes de ofício em suas narrativas sobre a trajetória do ensino que realizaram em seus tempos de profissão.

Deu-se início, dessa forma, ao estudo sobre memórias de professoras primárias no espaço social do Seridó norte-rio-grandense[7], cujas fontes e recursos principais giraram em torno de uma série de entrevistas com três gerações sucessivas de professoras que tinham/têm em comum a vivência do ofício da profissão docente, na tentativa de compreender a forma como

> cada uma, ao "olhar para trás", narra a sua maestria, enxerga a própria vida em sua totalidade ou em partes; o modo como falam sobre si mesmas, ordenam e destacam os assuntos e, na tessitura das gerações, como é que elas vão passando para as outras, os modelos, as experiências, os conhecimentos. Parti do pressuposto de que quando os professores[8] falam de si mesmo e do que fazem, reconstroem saberes e fazeres educativos mobilizando aspectos de suas idiossincrasias relevantes como fontes de interpretação da História da Educação. Ao compor e recompor suas trajetórias de vida pessoal e profissional, estão realçando valores de dimensão pessoal e cultural de matriz antropológica alicerçando as bases de aprofundamento das discussões sobre a formação ou construindo um discurso ordenado, rico e fortalecido sobre a mesma. Ao investigarem os métodos de ensino e as práticas pedagógicas adotadas de um modo geral em suas trajetórias, realizam uma reflexão que contribui para o enriquecimento da história da profissão, quando tornam-se encorajados a sentirem-se sujeitos criadores do conhecimento e de suas performances modeladoras/marcadoras de suas identidades (MORAIS, 2004, p. 11).

Ainda a caminho de elegerem-se os/as professores/as que comporiam a pesquisa, realizou-se um trabalho de caráter mais aberto, dinâmico e do tipo exploratório na maioria das cidades do Seridó ocidental e oriental com o objetivo de se identificar professores e professoras que se destacaram na comunidade por meio do ofício de ensino, que aceitassem por sua livre manifestação e/ou por indicação e apoio dos seus familiares, participarem de entrevistas sobre suas trajetórias de vida e participarem, também, enquanto pré-candidatos, de uma eleição sugerida pela própria comunidade, intitulada "Professor do Século".

Nestas eleições que ocorreram entre os anos de 2001 e 2003, também foram apresentados os nomes de professores e professoras já falecidos/as indicados por suas famílias, alguns deles tendo sido os escolhidos pela comunidade para o título que sugerira as eleições já mencionadas.

Das cidades participantes e dos professores e professoras definidas, destacam-se: Caicó Professor, Monsenhor e Ex-Governador: Monsenhor Walfredo Gurgel; Ouro Branco: Luiza de Medeiros Morais Silva; Ipueira: Floripes Medeiros; Jardim de Piranhas: Maria Calixto de Medeiros. Para a realização dessas eleições contamos com o apoio da Tribunal Regional Eleitoral na concessão das urnas eletrônicas disponíveis para a comunidade eleitora composta por pessoas a partir dos 9 anos de idade.

Foi uma experiência rica para a comunidade tanto no sentido da valorização da memória e história de vida dos professores/as, como no sentido da cidadania e do exercício do voto por meio das urnas eletrônicas que se constituía em uma novidade naquele momento das eleições em todo o Brasil. À época de que se fala (2001-2003), o

TRE[9] tinha como uma das suas metas, o exercício livre do voto através das urnas eletrônicas para que o cidadão viesse a exercitar a cidadania rompendo com o antigo modelo das urnas e do voto manual. Era comum o uso de urnas eletrônicas cedidas pelo TRE para o procedimento de eleição de grêmios estudantis e outras eleições similares em escolas e conselhos de bairros.

Em razão das dificuldades encontradas com relação ao transporte das urnas eletrônicas do interior para a capital do estado e vice-versa, decidiu-se que nas cidades onde não ocorreram as eleições, a comunidade ficaria livre para indicar o professor que devia receber o título em apreço. Grande parte das cidades não participou das eleições por motivos diversos, mas o trabalho teve um desdobramento que resultou na aposição de uma exposição permanente de professores e professoras que fizeram educação na região do Seridó no século XX.

A exposição encontra-se afixada no Auditório da Pós-Graduação da UFRN/CERES/CAICÓ e conta com as representações fotográficas seguintes: Itan Pereira de Araújo (Parelhas), José Gurgel de Araújo (Caicó), Raimundo Guerra (Caicó), Juvenal Medeiros (São Fernando), João Agripino Dantas (Caicó), Floripes Medeiros (Ipueira), Josefa Judith Fernandes (São João do Sabugi), Teodora Vale Lopes (Caicó), Maria Cândida Farias (Serra Negra do Norte), Maria Francisca de Almeida (Cruzeta), Myrtilla Moura Lima Lobo (Caicó), Beatriz Torres de Araújo (Timbaúba dos Batistas), Maria Calixto de Medeiros (Jardim de Piranhas), Luiza de Medeiros Morais Silva (Ouro Branco), Teresinha de Jesus Medeiros Góis (Cruzeta), Almira Araújo (Acari), Francelina Medeiros da Silva (São José do Seridó), Nathércia Cunha de Morais (Jardim do Seridó).

A escolha, indicação e recrutamento de pessoas em torno do trabalho, mobilizou as discussões e reflexões acerca da história oral e da memória em suas nuances em torno das lembranças, dos esquecimentos, justiças e injustiças cometidas e relembradas ou omitidas no passado da profissão, os feitos e realizações dos professores em tempos difíceis e afastados da atualidade.

Também reacendeu a discussão acerca do direito à memória e do respeito para com as pessoas idosas e professores/as aposentados/as e seu estilo de docência em tempos muitos distintos dos atuais. Dessa forma, também contribuiu para com esclarecimentos acerca do tempo da profissão, contextos e direitos humanos e sociais entre outras observações atinentes ao tempo histórico e suas mudanças e permanências, evitando ou pelo menos antecipando-se em casos em que ocorram anacronismos acerca dos saberes e fazeres dos/as professores/as em seus tempos de vida e de atuação na profissão docente.

O trabalho que precedeu a montagem e apresentação da exposição acima mencionada mobilizou os meios de comunicação com anúncios e entrevistas em jornais locais e estaduais bem como a TVU/UFRN[10], por meio da qual levamos ao conhecimento do público a inauguração da exposição com a cobertura do evento, dando ênfase às entrevistas e narrativas acerca dos objetivos e natureza do projeto de extensão, cadastrado na PROEX/UFRN[11], sobre o valor e importância do trabalho para a comunidade e as famílias envolvidas, bem como – e especialmente –, as narrativas de história de vida pessoal e profissional dos/as professores/as.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória como capacidade humana que faz lembrar a faz ocupar-se da função psicológica humana, principalmente quando se encontra sustentada no apoio dos vivos, das gerações adultas mais amadurecidas nas experiências da vida. O grande temor da

criação da escola do alfabeto entre os antigos era o temor de que ela fizesse com que os jovens negligenciassem a narrativa, a memória.

No momento atual[12], de igual modo, espera-se que as gerações do presente ocupem-se da memória, dos seus estudos e das suas reflexões para promoverem a preservação e a valorização do legado construído e repassado pelas gerações anteriores, legado este, sem o qual não saberíamos reconhecer o papel da história em seus movimentos processuais nem reconhecer a operacionalidade do fazer histórico e da ação dos sujeitos em tempos distintos.

Neste sentido, a História da Educação não pode se resumir a história da escola e dos registros cartoriais ou jornalísticos sobre o funcionamento das instituições escolares em um determinado tempo. A História da Educação faz-se também, e sobretudo, das e a partir das narrativas, dos objetos, dos materiais didático-pedagógicos, dos modelos de cultura escolar, das experiências vividas pelos professores, alunos, famílias, das rotinas estabelecidas, das festas, das comemorações, enfim, dos rituais escolares.

A história da Educação faz-se também dos diferentes estilos de práticas narradas por professoras de diferentes gerações, práticas estas que assumem seu lugar e seu papel na história graças ao trabalho realizado por meio da história oral e da memória, campo privilegiado que abarca as subjetividades, as lembranças e as anotações de passagens e cenários escolares que em nada devem às escrituras consideradas formais e "verdadeiramente consideradas". Ocorre portanto, que no momento presente, a humanidade encontra-se diante de uma crise de oralidade ou, pelo menos, de uma grande e confusa guerra de narrativas que disputam espaços de poder e de afirmação política.

A história da humanidade tem testemunhado estes momentos de crise e de avanços progressivos das narrativas. Quando nos remetemos à crise de oralidade estamos nos referindo à indisposição ou omissão da palavra do cidadão frente a um modelo de mundo e de vida caracterizada pelo individualismo e pelo isolamento social.

Halbwachs (1990, p. 80) nos faz refletir sobre o fato de que, "Quando a memória não tem mais por suporte num grupo, o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem". Assim, para o autor, a arte da escrita se apresenta como a possibilidade de garantia de continuidade, de salvação da oralidade. Aqui está o ponto central da importância da escritura deste artigo: o registro das narrativas pautadas na metodologia da história oral, uma contribuição para a história da educação do seridó.

Ademais, a história da criação de um decreto ou de uma lei educacional é tão importante para a coletividade quanto é o despontamento e o desabrochar da leitura e da escrita de crianças e adultos que haviam perdido a esperança do alcance dessa descoberta e desse direito, considerado fundamental nas sociedades modernas.

A história oral e a memória permitem o conhecimento das micro abordagens onde cabem as práticas "desde aquelas nascidas da invenção e da pura vontade de ver as crianças lendo e escrevendo, tirando um bilhete ou uma carta, até aquelas previstas, repetidas, ritualizadas, ou previamente estudadas no fazer reflexivo em suas dimensões teóricas, políticas, éticas, identitárias, educativas" (MORAIS, 2004, p. 47).

São essas histórias e memórias que dão vida às narrativas sobre a escola e sobre o cotidiano escolar, tanto as histórias sobre o patrono, a arquitetura, as leis, os regulamentos e regimentos, como o ordenamento das carteiras, os materiais escolares dos alunos, o mobiliário, fardas, o jeito e os gestos das professoras na regência, controle e domínio da sala de aula, cultura escolar, entre outras rotinas que compõem o conjunto das ações e realidade de uma escola e de uma profissão.

São narrativas como as de Lima (2019) que ensejam a reflexão sobre o fato de que

a educação pode nascer em um cenário autoritário e que, por tal razão, deixar marcas indeléveis e cria uma tal identidade local/regional que precisa passar pelo crivo permanente da reflexão sobre o que fomos, sobre o que somos e sobre o que desejamos ser enquanto Centro (CERES/UFRN).

São iniciativas como as aqui trazidas que dão animosidade aos estudos e despertam o gosto nos estudantes pela história da educação em nível local, regional e estadual.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ARAÚJO, A. T. de. **Ausônio Tércio de Araújo**: testemunho [15 set. 2017]. Testemunho concedido a Rogério de Araújo Lima. Caicó/RN, 2017.

ARAÚJO, Maria Marta. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte**: da Colônia à República. Natal, PRAEU, 1982. 230 p.

BRITO, P. S. de. **Paula Sônia de Brito**: testemunho [19 out. 2017]. Testemunho concedido a Rogério de Araújo Lima. Natal/RN, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, A. U. de G. **Afra Ubalda de Góes Cunha**: testemunho [19 out. 2017]. Testemunho concedido a Rogério de Araújo Lima. Natal/RN, 2017.

DIAS, Esmerina Soares de Faria. **Curso de pedagogia no CERES**: três décadas de história. 2001. 59 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó.

GAUTHIER, C. & TARDIF, M. **A Pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2 ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LANKSHEAR, Colin, KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Ozineide de. **A trajetória histórica do CERES**. 2001. 80 f. Monografia (Graduação em História) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó.

LIMA, Rogério de Araújo. **Narrando para não esquecer**: história e memórias da educação pública superior do Seridó norte-rio-grandense – CERES/UFRN (1973-1985). 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

LOPES, R. M. B. **Regina Maria Brito Lopes**: testemunho [17 nov. 2017]. Testemunho concedido a Rogério de Araújo Lima. Caicó/RN, 2017.

MEDEIROS FILHO, J. M. **João Medeiros Filho**: testemunho [30 jan. 2018]. Testemunho concedido a Rogério de Araújo Lima. Natal/RN, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **A colônia brasileira**: história oral de vida acadêmica. – São Paulo: Nova Stella, 1990.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Oralidade, texto e história**: para ler a história oral. Tradução: Alberto Lins Caldas. São Paulo: Loyola, 1999.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. **Entre a ordem e a disciplina**: o ensino de história no centro de ensino superior do Seridó (1973 a 1987). 2005. 202 f. Tese (Doutorado em História)Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7556. Acesso em: 12 set. 2015.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Tradução Monique Augras. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 10, v. 5, p. 200-232, 1992.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. Tradução Dora Rocha Flaksman. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 3, v. 2, p. 3-15, 1989.

TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO, COMPREENDER PARA EDUCAR

Carlos Francisco do Nascimento

1 INTRODUÇÃO

Em 2014, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) alertou o mundo para uma espécie de violação da dignidade humana, o trabalho escravo contemporâneo. Por meio do lançamento do Relatório Global sobre o combate ao trabalho escravo, "Lucro e Pobreza: a Economia do Trabalho Forçado" (OIT, 2014), apresentou uma análise da oferta e da demanda por trabalho forçado, fundamentado em evidências da conexão entre trabalho forçado e pobreza. O documento também oferece uma nova estimativa para os lucros gerados pelo uso do trabalho forçado em vários setores econômicos.

No relatório, a OIT indica que o trabalho forçado, na economia privada, gera cerca de US$ 150 bilhões de lucro, por ano. A maior parte desse montante (US$ 99 bilhões) vem da exploração do trabalho sexual em caráter comercial. O restante advem de setores como a agropecuária, o extrativismo, a indústria, o comércio e o trabalho doméstico. O mesmo relatório informa que existem 21 bilhões de pessoas no mundo submetidas a trabalho forçado.

Diante do alerta da OIT, ficou clara a necessidade de compreender e educar a sociedade para o combate a essa forma contemporânea de violação de direitos humanos do trabalhador, especialmente, no contexto pátrio.

No Brasil, já passados mais de 130 anos da abolição da escravidão colonial, ainda convivemos com a exploração de mão de obra escrava. Mesmo diferente da escravidão colonial, uma espécie de escravidão contemporânea – trabalho forçado para a OIT ou trabalho análogo ao de escravo, como prefere denominar o nosso ordenamento jurídico – continua a existir no país.

É grande o número de trabalhadores que não podem voltar para suas residências após uma jornada excessiva e/ou degradante de trabalho. Trabalham longos períodos do ano sem remuneração, dormindo em alojamentos improvisados, sem as mínimas condições de higiene, mal alimentados, vulneráveis a doenças e quase sempre sob coação moral ou sob a mira de armas. Tudo isso sob o véu da invisibilidade social.

Em Campanha Nacional de Combate ao Trabalho Escravo, a Comissão da Pastoral da Terra informou que, até 10 de dezembro de 2012, foram registrados 168 casos de escravidão contemporânea em todo o Brasil, envolvendo 3.110 trabalhadores, tendo sido resgatados 2.187 (CPT, 2012). Ainda de acordo com informação publicada pela CPT (2016), com base em dados de relatório da Walk Free Foundation (2016), em 2015 o Brasil tinha 161,1 mil pessoas submetidas à escravidão moderna.

Esse fenômeno social resulta da relação laboral que coloca o trabalhador numa situação de violação da sua dignidade em decorrência de condições de trabalho exaustivas, degradantes e da servidão por dívida. As garantias mínimas de proteção ao trabalhador, asseguradas por meio da legislação trabalhista, são mitigadas em decorrência da miséria, invisibilidade e vulnerabilidade social desses trabalhadores. Um número expressivo de trabalhadores com capacidade física de trabalho disponível e baixo custo operacional complementam a base do aliciamento para a escravidão contemporânea, o que relaciona esse fenômeno social com a precarização do contrato de trabalho e a vulnerabilidade social do trabalhador.

Em 2003 o Brasil reconheceu, internacionalmente, diante da Corte Interamericana de Direitos Humanos, a sua responsabilidade no desrespeito a direitos violados por meio

da escravidão contemporânea e celebrou acordo comprometendo-se a tomar medidas para combate e erradicação dessa prática, o que levou à elaboração do primeiro Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo (BRASIL, 2003b).

A partir desse momento, evidencia-se uma mudança de foco na política antiescravista contemporânea no país, passando a ser considerado não só o combate e a erradicação, mas também, um processo de informação a sociedade acerca dessa violência da dignidade humana. Diante desse contexto, compreende-se que se insere na luta da preservação dos direitos humanos o conhecimento acerca da construção da concepção de trabalho escravo contemporâneo. Assim, torna-se dever do pesquisador que estuda a temática dos direitos humanos trazer ao debate esse tema especifico, que afronta nossa sociedade e que se esconde por trás de uma invisibilidade social.

A sociedade no âmbito da cidadania e educação para os direitos humanos precisa levantar o véu dessa invisibilidade. Neste sentido, aflora o direito a informação e à educação como representações do conhecimento e instrumentos necessários a clareza e compreensão de uma violação tão grave a dignidade do ser humano.

É essencial deixar claro que a memória, como instrumento capaz de registrar fatos ou acontecimentos sociais, culturais e históricos assume um papel fundamental quando é tomada como categoria analítica de um estudo científico no âmbito das relações humanas. É necessário memorizar atuações humanas, acontecimentos e experiências, mesmo que negativas, pois essas têm o potencial de redefinir valores sociais, a partir do ponto que sirvam de exemplo, de norte para ações futuras, impedido que os homens em circunstâncias idênticas repitam os mesmos erros.

Violações da dignidade humana, como a escravidão contemporânea, precisam ser identificadas, conhecidas e repreendidas pela sociedade, como instrumento de cidadania. Este objetivo só pode ser atingido por meio de ações educativas fundamentadas em memorias históricas que ajudem a construir concepções acerca do fenômeno. Neste sentido, é proposta deste trabalho, apresentar memorias que dão suporte a construção de uma concepção da escravidão contemporânea capaz de servir de instrumento para educação em direitos humanos.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS DO TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL

Uma compreensão da escravidão contemporânea no Brasil passa pelas transformações socioeconômicas que entrelaçam o final da escravidão colonial e o início do trabalho do imigrante. Assim, faz-se essencial revisitar, mesmo que de forma sintética, a trajetória histórica da transição socioeconômica desta forma de exploração do homem.

Martins (2010, p. 19-22), autor contemporâneo das ciências sociais que tem pautado suas investigações no estudo das trajetórias de formas de exploração humana no Brasil, afirma que o fundamental é a reconstrução científica do processo social, o movimento da sociedade, sendo um modo de produção caracterizado pela forma como se dá esse movimento. Portanto, o modo como historicamente a sociedade *se produz* e não o modo como a sociedade produz. O conceito viria no final do processo e não no começo. Para ele, a redução do modo de produção a uma fase econômica deforma o processo histórico, introduzindo em sua análise um entendimento economicista, positivista e a-histórico, o que caracterizaria uma história social movida por conceitos e não por suas contradições.

No tocante à formação econômico-social, não pode ser proposta como uma articulação de modos de produção em que o movimento da história é mera abstração,

como sucessão de imagens estáticas. É essencial compreender a formação econômico-social do Brasil numa perspectiva que observe diversas fases sociais contraditórias da sociedade e não simplesmente como uma sequência temporal lógica de modos de produção. Só assim, compreenderemos a escravidão contemporânea, com a possibilidade de formularmos conceitos e concepções acerca desse fenômeno.

As memorias históricas da escravidão colonial nos remete a um contexto em que o escravo era capturado e arrancado a força de suas tribos e famílias, sendo que, na maioria das vezes, sequer conseguia comunicar-se com os outros escravos em razão de suas diferentes etnias. Ademais, tratava-se de situação legalizada pela Coroa, que gerava arrecadações fiscais, o que evidenciava uma legislação que estimulava o tráfico negreiro.

Aprovada em 4 de setembro de 1850, a Lei nº. 581 (BRASIL, 1850), conhecida como Lei Eusébio de Queirós, que estabelecia a proibição do tráfico de escravos, gerou efeitos imediatos na estrutura do tráfico africano e a entrada de novos escravos baixou a zero em apenas três anos. No mesmo período, o aumento demográfico na Europa, que então vivia a segunda fase da Revolução Industrial, e conflitos em torno dos processos de unificação da Itália e da Alemanha, levaram a um aumento da emigração. Estando o Brasil em busca de alternativas para substituição da mão de obra escrava, passou a absorver parte dessa massa humana.

Após alguns fazendeiros do café contratarem estrangeiros para suas lavouras, no mesmo ano de 1850 foi promulgada legislação estabelecendo uma política de imigração de colonos estrangeiros, com intuito de oferta de mão de obra livre para épocas de maior demanda de força de trabalho na carpa e colheita do café.

Apesar da assinatura da abolição da escravatura no Brasil, em 1888, esta foi implementada sem nenhum tipo de planejamento que fosse capaz de superar as implicações resultantes desse ato formal. É importante informar, que legislação anterior, de 1850, a Lei de Terras (BRASIL, 1850), já obstaculizava o acesso de um escravo liberto a terras, pois abolia o regime das sesmarias e estabelecia que a compra à vista era a única forma de acesso à terra. A mesma legislação beneficiava quem já ocupava a terra, possibilitando a legalização dessa posse. Também estabelecia a restituição ao patrimônio público das terras doadas em regime de sesmarias que não fossem cultivadas.

Esse panorama tornou impossível a ocupação legitima das terras devolutas sem pagamento ou falsificação e fraude dos documentos. Contexto que impossibilitava aos libertos adquirirem a própria terra e, como consequência, garantia aos latifundiários vasta mão de obra, mesmo após a abolição. Tratava-se de uma política de governo com finalidade clara de defesa dos interesses dos proprietários de terra.

A Lei de Terras e legislação subsequente relacionada a essa matéria regularam os interesses de fazendeiros e comerciantes, garantindo legalmente e juridicamente a continuidade da exploração da força de trabalho, tendo em vista que as transformações no regime de escravidão poderiam comprometer a posição de submissão do trabalhador. Foram recriadas as condições de sujeição do trabalho desaparecidas após o cativeiro. O pano de fundo dessa legislação, ao contrário da garantia democrática do livre acesso à terra, era assegurar o monopólio da classe dos grandes proprietários.

Em sua obra *O Cativeiro da Terra*, Martins (2010) analisa o tratamento dispensado aos imigrantes por parte dos fazendeiros, evidenciando a forma de exploração dessa força de trabalho. Para ele, o trato com os imigrantes apresentava pouca diferença do utilizado com os negros. A senzala era a primeira residência a abrigar os imigrantes.

A imigração estrangeira para o Brasil concentrou-se entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, com modos diferentes de absorção dos estrangeiros na sociedade brasileira. A fixação do imigrante no território brasileiro ora se

deu de forma espontânea, quando o imigrante custeava sua própria viagem, o que lhe afastava da agricultura, dava certa margem de liberdade em relação à dominação pessoal, liberdade de deslocamento e escolha do trabalho; ora subvencionada pelo Estado, que submetia o imigrante, desde o embarque, a critérios e interesses estatais, para em seguida serem repassados aos fazendeiros; neste caso, o imigrante praticamente não tinha liberdade de locomoção e de escolher o que fazer (MARTINS, 2010, p. 102-103).

De qualquer forma, ficava o imigrante endividado, quer por pagar seu translado e de sua família, quer em razão de antecipações para subsistência fornecidas pelos fazendeiros. Esse contexto representava formas de imobilização do imigrante.

Ainda de acordo com Martins (2010, p. 34), o fim da escravidão e o advento do trabalho livre, impulsionado pela imigração, não representaram um processo igual para o escravo e o trabalhador imigrante europeu, pois o primeiro ganhou a propriedade de sua força de trabalho; ao passo que o segundo, desprovido ou expulso da terra, tornou-se livre, mas despojado da propriedade que não fosse sua força de trabalho. Assim, para o escravo a força de trabalho representou o que adquiriu com a libertação, já para o trabalhador livre representou o que lhe restou.

Nesse panorama, mesmo o trabalho livre sendo diverso do escravo em razão da separação da força de trabalho e do trabalhador, que no trabalho escravo estavam representados numa só figura, estava expresso uma transformação das relações de produção, com o objetivo de preservação da economia agrária colonial. Dessa forma, a economia não seria abalada, pois surgiam outras possibilidades para os proprietários de terra, como a exploração do trabalho livre e da imigração.

Foi criada uma fórmula simples de coerção do trabalhador livre, pois se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; ao contrário, se o trabalho fosse livre, então a terra deveria ser escrava. Foi esse *cativeiro da terra*, para usar a expressão de Martins (2010), que conectou a nossa modernidade e transição capitalista a uma espécie de coerção do trabalho alicerçada em um padrão econômico de concentração.

As consequências da abolição da escravatura colonial não evidenciaram meras transformações na condição jurídica do trabalhador, mas implicaram na mudança do próprio trabalhador. Isso possibilitou a passagem da coerção predominantemente física do trabalhador para a sua coerção predominantemente ideológica e moral. O trabalho escravo encontrava base na vontade do senhor, ao passo que o trabalho livre passa a fundamentar-se na vontade do trabalhador, na aceitação da legitimidade da exploração do trabalho pelo capital. O primeiro assumia a forma de capital e renda capitalizada e o segundo a forma de força de trabalho estranha, contraposta ao capital (MARTINS, 2010, p. 34-35).

Relações novas de produção exigiram novos mecanismos de coerção, que legitimassem a exploração da força de trabalho. O trabalhador não poderia considerar mais a liberdade como negação do trabalho, mas, sim, o trabalho como uma virtude da liberdade. Assim, o Estado brasileiro, emergente de uma sociedade colonial, mantém as antigas estruturas sem participação popular. Mesmo com uma abolição da escravidão, com suposto asseguramento de direitos, igualdade e liberdade, a sociedade permaneceu com as marcas encravadas da prática escravocrata.

Martins (2010, p. 53) analisa o embrião da servidão por dívida, instrumento de coerção bastante comum nos dias atuais. Ele informa que o trabalhador passou a fazer parte do processo produtivo como renda capitalizada, pois o fazendeiro custeava transporte, alimentação e instalação do colono e sua família. Era estabelecida uma modalidade de servidão por dívida do colono livre para com o fazendeiro. O que o fazendeiro gastava com o colono não era ainda salário, mas investimento. Na ocorrência

de problemas entre fazendeiro e colono a dívida deste trabalhador era vendida a outro fazendeiro, sendo repassada sua força de trabalho.

O trabalhador não entrava no mercado de trabalho como proprietário de sua força de trabalho, um homem verdadeiramente livre. Caso não estivesse satisfeito com a relação trabalhista momentânea, teria que procurar um novo patrão que comprasse a sua dívida. Assim, embora o colono imigrante fosse juridicamente livre, de fato não o era economicamente, gerando um contexto de escravidão por dívida. Para Martins (2010, p. 59), "mais importante do que a propriedade sobre o trabalhador era assegurar o trabalho que cria riqueza".

Com a intervenção estatal na formação do contingente de força de trabalho foi evidenciado o fornecimento de subsídio para a formação do capital no cultivo do café. É rompido o circuito do trabalho cativo, com uma socialização dos gastos com mão de obra, gerando, assim, condições para desenvolvimento de um mercado de trabalho livre. Portanto, foi a partir desse momento que a relação salarial se desenvolveu progressivamente, até suprimir a forma camponesa de prestação de trabalho familiar, iniciando-se a libertação da mão de obra das amarras da propriedade alheia.

É preciso ainda lembrar que, com a ampliação do Estado brasileiro, a partir de 1920 a burguesia brasileira reagiu frente à socialização política, através das classes dominantes, com a revolução de 30. A oligarquia moderna assume uma posição hegemônica, fomentando a modernização do capitalismo em nosso país. O Estado assume funções mais complexas no tocante à economia, passando a estimular e resguardar as atividades econômicas.

É desenvolvida, no governo Vargas, uma política trabalhista com características de um garantismo dos direitos dos trabalhadores, mas a realidade demonstrou que seus resultados se dirigiram a grupos econômicos e políticos dominantes. Os trabalhadores continuaram afastados do poder, não tendo forças para transpor um novo tipo de exploração laboral no âmbito rural, contaminada por vestígios da escravidão colonial e permeada por um pacto firmado entre o Estado e as elites em prol de um desenvolvimento econômico.

As décadas de 1940 e 1950 apresentam uma sociedade diversificada, impregnada por um capitalismo que atingiu sua fase industrial no período anterior. Nesse contexto, o Estado assume papel econômico mais complexo em relação aos interesses sociais, políticos e econômicos. A partir de meados dos anos 1950 é evidenciado o aprofundamento das contradições econômicas e políticas, o que fomenta contradições e lutas de classe. Uma burguesia industrial favorecida pela industrialização versus o proletariado mais politizado e no centro uma classe média não tão politizada, mas temerosa da proletarização.

O período entre 1968 e 1973, denominado "milagre econômico brasileiro", foi marcado por altas taxas de crescimento econômico, no entanto, com o processo de abertura posterior, foi demonstrado que esse modelo de crescimento era concentrador e excludente, que concebia privilégios sociais como prerrogativas de poucos, o que gerava como consequências a reprodução do clientelismo e paternalismo.

Merece especial atenção o impacto causado pelas relações trabalhistas na Amazônia. Figueira (1986, p. 21) informa a respeito do aumento da preocupação, por parte das áreas governamentais, com a Amazônia. Falava-se em integração da nação e em evitar riscos à segurança nacional, era preciso ocupar essa enorme e vazia área. Reforçavam o pensamento governamental a seca no Nordeste e o minifúndio em áreas de maior concentração populacional. Neste contexto, o governo central incentivou a ida de colonos para o denominado "inferno verde", e, para tanto, desenvolveu agrovilas e

invadiu a floresta e nações indígenas construindo a Transamazônica.

Em 27 de outubro de 1966, através da Lei nº 5.173 (BRASIL, 1966), foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). De acordo com Figueira (1986, p. 21), órgão criado para atrair grupos empresariais nacionais e estrangeiros para a região, com o oferecimento de facilidades amorais em créditos bancários, incentivos fiscais e vista grossa a abusos nas relações trabalhistas. Na década de 1970 o Governo brasileiro, com base no primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), intensificou essa política a partir de projetos agropecuários e de colonização (VIEIRA, 2011, p. 81).

Somente a partir da década de 1980 é que vai ser observada uma pequena atuação estatal a respeito das formas de trabalho escravo contemporâneo. Desprovido o governo da mesma capacidade de manter o poder que lhe dava legitimidade somado à energia dos movimentos contrários à repressão, novos instrumentos para manutenção da ordem foram instaurados, como a abertura política, anistia, democracia. Nesse contexto, despontaram denúncias acerca de trabalho escravo, não como consequência de um processo de redemocratização, mas como produto de relações e disputas constitutivas do confronto de projetos políticos (VIEIRA, 2011, p. 90).

Fato importante para o início do conhecimento da sociedade brasileira acerca da escravidão contemporânea é verificado em 1989, quando dois trabalhadores rurais, um de nome José Pereira, de 17 anos de idade, e outro apelidado de "Paraná", ao tentarem fugir da fazenda denominada Espírito Santo, localizada no município de Sapucaia, Sul do Pará, foram surpreendidos por pistoleiros que faziam a vigilância do local onde eles e outros 60 trabalhadores rurais eram forçados a prestarem serviços sem remuneração, em condições excessivas e degradantes, em total desrespeito à legislação trabalhista.

Os trabalhadores foram emboscados pelos funcionários da fazenda, que, utilizando fuzis, os alvejaram, matando um e ferindo o outro. José Pereira, fingiu estar morto e foi enrolado, com seu companheiro, em uma lona e descartados ao relento às margens da rodovia estadual PA-150, distante vinte quilômetros do local onde o crime foi praticado. José Pereira, mesmo baleado, conseguiu pedir ajuda e foi encaminhado para um hospital. Já na capital do Estado para tratamento de lesões permanentes no olho e na mão, denunciou o trabalho escravo praticado na fazenda Espírito Santo. Este caso tornou-se emblemático para o combate ao trabalho escravo, deixando patente a incapacidade do Brasil em cumprir suas obrigações para com a proteção dos direitos humanos.

A década de 1990 foi marcada pela luta dos setores progressistas na busca pela implementação dos direitos sociais constitucionais. Em 1992 foi criado o Fórum Nacional Permanente contra a Violência no Campo, composto por órgãos goveranmentais e entidades civis organizadas, primeiro espaço de discussão, estudo e propostas legislativas acerca do tema. Esse fórum se tornou um instrumento para denúncias e expressão do debate sobre o problema. Diante desse contexto, que evidenciava o anseio de combate a essa violação, em 22 de fevereiro de 1994, a CPT e as ONGs Center for Justice and International Law Human Rights Watch, entidades engajadas na luta pela proteção dos direitos humanos, peticionaram a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), da Organização dos Estados Americanos (OEA), apresentando denúncia, com alegação de que os fatos referentes ao caso "José Pereira", violavam os artigos I e XXV da Declaração Americana sobre Direitos e Obrigações do Homem (CIDH, 1948), dispositivos que estabelecem proteção ao: direito à vida, à liberdade, à segurança e integridade pessoal e ao direito à proteção contra detenção arbitrária. O Estado brasileiro ainda foi acusado de violar os artigos 6, 8 e 25 da Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (CIDH, 1969), que se referem: à proibição à escravidão e servidão, garantias judiciais e proteção judicial. Também foi

alegado na denuncia o desinteresse e ineficiência do Estado brasileiro no tocante às investigações e processos dos assassinos e proprietários da fazenda responsável pela prática do trabalho escravo.

A partir de 1995, organismos da sociedade civil, que lutam pela proteção dos direitos humanos, começam a exigir do Estado um olhar para esse problema social, passando o governo federal a assumir formalmente a existência do trabalho escravo contemporâneo, criando um órgão interministerial subordinado à câmara de políticas sociais do conselho de governo.

No entanto, não foi feita qualquer alteração no dispositivo que tipificava o crime de condição análoga à de escravo a época, o art. 149 do Código Penal (BRASIL, 1940), o que desencadeou um debate acerca da concepção de trabalho escravo. Somente no ano de 2003, é que o dispositivo vai ser modificado, adequando-se às diretrizes da OIT no tocante à caracterização das formas de trabalho forçado, no qual está inserido o trabalho escravo contemporâneo.

Só em 18 de março de 2003, após longa tramitação na CIDH, o Governo brasileiro reconheceu sua responsabilidade no caso José Pereira, assinando um Acordo de Solução amistosa (CIDH, 2003) com as entidades denunciantes, sendo o Estado brasileiro representado neste ato pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República. No mesmo, o Governo Federal selecionou a erradicação da escravidão contemporânea como uma de suas prioridades, passando a fazer parte de uma agenda de defesa e promoção dos direitos humanos. Também foi lançado um plano de combate ao trabalho escravo denominado "Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo" (BRASIL, 2003b). Ainda em 2003 foi criada a Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo (Conatrae).

O primeiro Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo, de 2003, entre as 76 ações que estabeleceu, propôs ações específicas de promoção de cidadania, conscientização da população, capacitação e sensibilização acerca do trabalho escravo contemporâneo. Assim, o combate a essa forna de escravusão tornou-se política pública. Em 2008, a Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo elaborou um segundo Plano Nacional, que representava uma atualização do plano de 2003 (BRASIL, 2008).

Mesmo diante destes avanços, ainda evidencia-se uma república oligárquica impregnada dos elementos personalistas, clientelistas e patrimonialistas, fazendo com que os resquícios da escravidão colonial determinem a mentalidade da classe empresarial brasileira, tanto que nos dias atuais as maiores estatísticas oficiais dos casos detectados de escravidão contemporânea ainda apontam para as atividades agroindustriais, grandes proprietários rurais, latifundiários que se apoderam da política e dos meios de comunicação como forma de ocultação da realidade ao trabalhador.

Para Sakamoto (2011, p. 23), por meio de uma analogia, é possível compreender que o trabalho escravo não é a doença, mas a febre que é sintoma dessa doença, um problema que se manifesta nas extremidades do sistema. Não resquício do processo de expansão, mas um instrumento deste.

Fica claro, quando observado a partir do aspecto da coação, que mesmo com diferenças conjunturais, sociológicas e históricas, a escravidão colonial, o colonato e a escravidão contemporânea possuem um caráter exploratório do trabalho vinculado incialmente ao desenvolvimento do capital no meio rural.

Nesse sentido, as representações do trabalho escravo na contemporaneidade necessitam serem analisadas não somente como uma prática criminal ou administrativa, mas identificadas como um problema social persistente em nossa sociedade, utilizado

pelo capital para reproduzir-se.

3 CONHECENDO O FENÔMENO SOCIAL CONTEMPORÂNEO

Persistem atualmente situações que retiram a possibilidade de um trabalhador se desvincular de sua relação de trabalho, especialmente de seu patrão. São elementos que favorecem essas situações: desemprego, falta de mínimas condições de dignidade, falsas promessas feitas ao trabalhador, invisibilidade social, ocultação de informações, desconhecimento dos direitos tutelares da relação de trabalho e imigração ilegal.

A forma mais encontrada de escravidão contemporânea em nosso país é a da "servidão" ou "peonagem" por dívida. Nesse tipo de relação, o trabalhador empenha sua força detrabalho em troca do pagamento de uma dívida, sem que o valor pago pelo patrão, como remuneração ao serviço prestado, seja compatível razoavelmente com o valor da dívida, nem tampouco as condições oferecidas para o trabalho estão claramente definidas.

A contratação do trabalhador desinformado e desqualificado se desenvolve de forma direta ou por intermediação de pessoas conhecidas como "gatos", por meio de um tipo de contração comum no Brasil, a "empreitada". Os patrões, diretamente, ou os "gatos", que servem de fachada para os proprietários dos empreendimentos contratantes, aliciam os trabalhadores. O "gato" assume um papel importante nessa relação, pois serve de "laranja" para que os patrões não venham a ser responsabilizados diante da legislação trabalhista, que apresenta garantias mínimas para uma relação de trabalho e que, no âmbito criminal, coíbe o trabalho escravo.

Numa primeira abordagem, os contratantes apresentam-se de forma agradável, mensageiros de boas oportunidades de trabalho, com garantias de salários nos patamares justos e legais. Oferecem ainda transporte, alimentação, alojamento e, em alguns casos, adiantamentos e ajuda financeira imediata ao trabalhador e sua família. De acordo com Costa (2010, p. 32), a captação do trabalhador acontece mediante promessas, "normalmente a um preço acordado por hectare de trabalho.

A surpresa para o operário acontece quando, depois de uma longa e exaustiva viagem ao local do labor, defronta-se com um panorama completamente diferente do prometido no momento em que foi firmada a contratação. Os alojamentos onde são jogados, geralmente, são sujos, sem água tratada, sem móveis adequados para a dormida e sem meios para higiene pessoal. Os trabalhadores percebem que o trabalho, em geral, é muito mais duro que o antecipado. Uma surpresa maior se dá na primeira semana, quinzena ou mês de pagamento, quando o trabalhador é informado do valor que receberá pela contraprestação do serviço. O adiantamento feito, na maioria das vezes para o transporte e despesas de alimentação na viagem, já está anotado em um "caderno de dívidas" como débito desse trabalhador para com o proprietário do empreendimento, devendo ser descontado da remuneração a ser recebida pelo trabalhador.

Portanto, no local de trabalho o escravizado é submetido a um constante e forçado endividamento junto ao patrão, pois todo produto alimentício, de higiene, instrumentos de trabalho e até a moradia lhe é vendido por um preço bem acima do preço de mercado. É um sistema exploratório que Melo (2007, p. 68) apresenta com a denominação de *truck system*.

A figura do "gato" ainda representa um instrumento de coação física e moral para o trabalhador. Cavalcante (2015, p. 23-24) nos fornece uma imagem do "gato" baseado em relato da auditora fiscal do trabalho, Marinalva Dantas, quando da coordenação de ação de fiscalização do Grupo Especial de Fiscalização Móvel (GEFM) do extinto Ministério do Trabalho de do Emprego (MTE) em fazenda no Sudeste do Pará:

> Era dela a responsabilidade de comandar a operação que tinha como objetivo libertar 52 escravos de uma fazenda de Marabá, no Sudeste do Pará. E o homem a que os policiais perseguiram era Gilmar Souza, funcionário da Fazenda Macaúba. Com revólver calibre 38 sempre preso à cintura, Gilmar realizava um trabalho imprescindível para o proprietário da Macaúba, o pecuarista e empresário Altamir Soares da Costa, dono de fazendas, serrarias e carvoarias da região. Ele era o encarregado de aliciar trabalhadores, com falsas promessas de bons salários e uma vida melhor [...]
> [...] Gilmar não era apenas o gato. Na Macaúba, ele aterrorizava os agricultores, com juras de morte àqueles que tentassem fugir. O revólver na cintura e os relatos de que Gilmar atuava, ainda, como pistoleiro serviam para dar credibilidade às ameaças – assim, nenhum dos cativos ousaria arriscar-se numa fuga. [...]

É importante ressaltar o isolamento dos locais de trabalho em relação a regiões urbanizadas, a transporte e meios de comunicação, o que facilita a existência de coerção e privação da liberdade. Outra forma de tolhimento da liberdade do trabalhador é o caso da retenção de documentos de identificação e trabalhistas, como a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).

Pesquisa recente apontou que a região de maior ocorrência de trabalho escravo no Brasil é o denominado "arco do desmatamento", localizado no Norte do país (OIT, 2010b, p. 47). Já segundo o extinto MTE os três maiores estados fornecedores de mão de obra escrava são: Maranhão, Piauí e Tocantins, enquanto a maior quantidade de trabalhadores resgatados fora no Pará, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins, destacando-se Pará e Mato Grosso, onde foram encontrados quase 60% dos trabalhadores resgatados pelo Grupo Especial de Fiscalização Móvel em 1995 e 2006 (OIT, 2010b, p. 69).

O meio urbano, especialmente em regiões metropolitanas das grandes cidades, também evidencia relações de trabalho escravo contemporâneo. Este fenômeno urbano muito tem se relacionado atualmente com a imigração estrangeira ilegal, originária de países como Bolívia, Peru, Paraguai, entre outros, especialmente para laborar em fábricas de confecção de roupas.

Na maioria das vezes, os trabalhadores submetidos a essa prática de exploração são vítimas de tráfico de pessoas, e, ilegais no país, sofrem invisivelmente. O ambiente de trabalho urbano em que se apresenta essa forma de escravidão contemporânea é caracterizado por um cenário de extrema precariedade. Os imigrantes estrangeiros trabalham longas jornadas, de cerca de quatorze horas diárias, sem qualquer folga, sem condições de segurança, higiene e saúde no trabalho, com baixíssima remuneração, em oficinas clandestinas de costuras, disfarçadas de residências comuns. Nesse sentido, as concepções de trabalho escravo contemporâneo e tráfico de pessoas se complementam.

Publicação do antigo MTE, intitulada "Manual de Combate ao Trabalho em Condições Análogas às de Escravo" (2011), elaborada a partir de reflexão e trabalho de auditores-fiscais do trabalho que estiveram diretamente envolvidos no combate à escravidão contemporânea, enfatiza que que o eventual consentimento inicial do trabalhador imigrante é irrelevante em razão das diversas formas de engano, ao longo do relacionamento trabalhista, acerca do que foi prometido ao trabalhador.

A produção é comprada por grandes marcas nacionais do mercado de confecção de roupas, que pagam valores baixíssimos por cada peça, que chegam a centavos. Esse sistema exploratório do trabalho humano precariza direitos tutelares do trabalho no

mercado industrializado, caracterizado por confundir os ambientes laborais com as residências dos trabalhadores, em extremas condições de exploração e uma enganosa liberdade. Assim, o obreiro acaba trabalhando e residindo no mesmo local, portanto, já endividado a partir do aluguel da moradia.

Os trabalhadores imigrantes já contraem dívidas antes mesmo de chegarem ao Brasil, que valerão como créditos para seus empregadores e serão descontadas dos ínfimos salários que irão receber, gerando servidão e restrição de liberdade, contexto que é ainda mais agravado pela falta de conhecimento das leis de proteção da relação trabalhista e documentos do Brasil.

Fica clara, em razão da situação de ilegalidade da entrada do trabalhador no país, uma situação de total desequilíbrio entre o imigrante e seu empregador, caracterizada por uma eficaz submissão desse trabalhador. Essa situação é corroborada pelo desconhecimento das leis nacionais e a dificuldade com o idioma nacional, o que gera toda uma vulnerabilidade e invisibilidade dessa relação aos olhares sociais.

Fica evidente, que no Brasil o trabalho escravo contemporâneo tem sido disfarçado por contratações precárias, sem cumprimento dos requisitos legais exigidos pela lei trabalhista brasileira. Nesse contexto, a relações trabalhistas apresentam-se com jornadas excessivas e exaustivas aliadas a privação de liberdade, que, como dito, tem suporte numa dívida do trabalhador para com o patrão e no fato do local da prestação do serviço ser geograficamente isolado.

As garantias mínimas de proteção ao trabalho inseridas na nossa legislação por meio da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (BRASIL, 1943) são mitigadas em decorrência da miséria e vulnerabilidade social em que se encontra o trabalhador que objetiva um trabalho digno para sua subsistência e de sua família.

4 CONSTRUÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA ESCRAVIDÃO

Só por meio de um processo educativo é possível encontrar condições teóricas e metodológicas, objetivando a abertura de um espaço em determinada sociedade, para o conhecimento de um fenômeno social. No caso específico do trabalho escravo contemporâneo, somente através da educação em direitos humanos é possível o desenvolvimento e propagação de uma compreensão cidadã acerca de uma concepção dessa forma de violência contra a dignidade humana.

Vários autores que vêm estudando o trabalho escravo contemporâneo em suas diferentes formas, entre outros Audi (2006), Costa (2010), Sento-Sé (2010), Martins (2010) e Figueira (2011), permitem uma compreensão mais ampla desse fenômeno social, complementada pelos dados de instituições governamentais e não governamentais como o antigo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a ONG Repórter Brasil.

As formas de escravidão contemporânea não se propagam mais somente por motivos como raça, credo ou cor, mas esconde-se por trás de uma relação de trabalho precária, dissimulada, supostamente assalariada e livre. Não estamos mais diante da escravização de uma raça mais fraca, mas, de forma egoísta, mesquinha e individualista, da escravização de qualquer ser humano, bastando apenas que as circunstâncias favoreçam o lucro excessivo. O estereótipo representado por um trabalhador acorrentado numa senzala e açoitado não pode mais subsistir.

O lucro evidencia-se de outra forma, adaptada ao capitalismo moderno. A busca por uma redução de custos na produção fundada na exploração do trabalho retrata a mais

desleal e pior concorrência num mercado econômico, pois viola direitos fundamentais do cidadão.

O trabalho escravo é uma das formas mais abomináveis de exploração do homem, repudiada por todos os ordenamentos jurídicos do mundo atual. Afastada totalmente pelos artigos 1º e 4º da Declaração Universal dos Direitos Humanos[2] (ONU, 1948) e rejeitada de forma incisiva pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Não há, nem mesmo num regime de extrema liberdade econômica, amparo doutrinário ou legal que garanta a possibilidade da obtenção de lucros por meio de trabalho escravo.

A OIT, com a Convenção nº 29 (OIT, 1930), trata desse fenômeno social como "trabalho forçado", definindo-o como: "todo trabalho ou serviço exigido de uma pessoa sob a ameaça de sanção e para qual não se tenha oferecido espontaneamente". Trata-se de uma definição ampla, de abrangência mundial, compatível com a natureza de normas dessa espécie e convenções internacionais, que pretende abarca todas as formas de trabalho sob coação, quer em países em desenvolvimento ou industrializados, em qualquer sistema econômico, impostas por agentes públicos ou privados, com a finalidade de garantir níveis mínimos civilizatórios.

Assim, a Convenção nº 29 da OIT define o trabalho forçado utilizando dois elementos: ameaça de uma punição e consentimento. Sendo uma concepção abrangente, não se refere a formas específicas de trabalho forçado disseminadas pelo mundo, mas procura abranger todas as formas de trabalho forçado, de que são exemplos o tráfico de pessoas, a escravidão, o trabalho infantil, o trabalho militar forçado, o trabalho penitenciário, a prostituição forçada, entre outros. É importante ainda lembrar a Convenção nº 105 da OIT (1957), que se apresenta como complementar a Convenção nº 29 (OIT, 1930). O documento internacional estabelece a proibição do trabalho forçado em cinco ocorrências peculiares vinculadas a casos econômicos e políticos vigentes à época de sua elaboração, no contexto pós-segunda guerra mundial. Assim, o trabalho forçado deveria ser proibido nas seguintes situações: como forma de coerção ou educação política, como castigo por expressar determinadas opiniões políticas ou por manifestar oposição ideológica à ordem social, política ou econômica vigente; para fins de desenvolvimento econômico; como meio de disciplina no trabalho; como castigo por haver participado em greve; e como forma de discriminação racial, social, nacional ou religiosa.

A falta de liberdade expressa na concepção da OIT se dá através dos fatores de coerção representados pela apreensão de documentos, presença de vigilância armada ou de comportamento ameaçador, dívidas ilegalmente impostas e utilização de características geográficas do local como forma de tolher a liberdade de trânsito da pessoa humana.

A partir de 2001, a OIT incorporou ao conceito de trabalho forçado os termos "escravidão", "servidão" e "práticas análogas à escravidão", como graves violações aos direitos humanos e direitos fundamentais do trabalhador. Nesse sentido, a escravidão é uma forma de trabalho forçado que implica em absoluto controle de uma pessoa por outra. Na mesma linha, a servidão representa situações nas quais uma pessoa é levada a realizar um trabalho no qual, ao mesmo tempo, contrai uma dívida em razão dos custos associados a esse trabalho. Por fim, as práticas análogas à escravidão representam situações nas quais uma pessoa se vê forçada a trabalhar para outra.

Fica claro que existem variadas formas e práticas de trabalho escravo. Para a OIT, toda a forma de trabalho escravo é trabalho degradante, mas o recíproco nem sempre é verdadeiro. O que diferencia um conceito do outro é a liberdade (OIT, 2006a, p. 11).

Diante da amplitude da concepção de trabalho forçado, Costa (2010, p. 37) aponta que cada país deve adotar legislação particular, que tipifique detalhadamente as situações

específicas dessa prática observadas em seu território.

De acordo com Audi (2006, p. 75), o Brasil começou a ter conhecimento das novas formas contemporâneas de escravidão na década de 1970, quando Dom Pedro Casaldáliga, reconhecido defensor dos direitos humanos, dos povos indígenas, dos camponeses e trabalhadores rurais na Amazônia, fez as primeiras denúncias sobre a existência de exploração desumana de milhares de brasileiros na região Norte.

É importante compreender, que em nossos dias o "consentimento" não é um elemento específico constitutivo do trabalho escravo, tendo em vista que o trabalhador, por meio do aliciamento, aceita voluntariamente o trabalho que lhe é oferecido, em que pese ser esse trabalhador enganado por falsas promessas.

Em razão desse panorama, essa espécie de relação de trabalho enfrenta um desafio em sua conceituação, evidenciando-se uma falta de uniformidade nos estudos até o momento realizados. Inexiste consenso ainda nos elementos caracterizadores desse fenômeno social, o que leva a uma variedade de conceitos, como bem informa Fávero Filho (2010, p. 260):

> "Neo-escravidão", "escravidão branca", "trabalho forçado", "trabalho escravo", "semiescravidão", "superexploração do trabalho", "forma degradante de trabalho", "trabalho escravo contemporâneo", "trabalho em condições análogas à de escravo", além de outras, são expressões utilizadas para fazer referência àquela modalidade de exploração da força de trabalho humana ocorrente na atualidade, na qual a sua prestação se dá de forma involuntária, e que é advinda de coerção amparada em pretensa existência de dívida, predominantemente ocorrente no âmbito rural.

Costa (2010, p. 33) aponta que, no âmbito nacional, vários termos podem ser usados para designar o que a OIT tem denominado de "trabalho forçado", sendo o mais atribuído às práticas coercitivas de recrutamento de trabalhadores o "trabalho escravo".

Para Vieira (2011, p. 79), um simples clique em uma das ferramentas de busca na rede mundial de computadores leva a uma enorme quantidade de informações acerca do trabalho forçado no Brasil e no mundo. Informa que por meio do Google, uma das mais utilizadas, encontrou aproximadamente 140.000 resultados para a expressão "trabalho escravo contemporâneo"; 110.000 para "trabalho forçado"; e 5.000 para "escravidão branca".

Não se pode deixar de destacar a relevância da compreensão do conceito jurídico de trabalho análogo ao de escravo, que estabelece a conduta antijurídica descrita no artigo 149 do Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940), já que esse fenômeno alcança acentuados efeitos práticos, pois é desta conceituação que irão sobrevir, no âmbito jurídico nacional, as consequências legais que afetam a sociedade.

O Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940) inseriu o tema no capítulo sobre os crimes contra a liberdade individual. O diploma legal apresentava um texto genérico ao delinear a conduta tipificada como crime, pois fazia referência apenas a reduzir alguém à "condição análoga à de escravo", o que tornava difícil a identificação das formas pelas quais um trabalhador era reduzido a essa condição. A imprecisão conceitual apresentada nesse dispositivo impedia a desconstrução do estereótipo do escravo colonial ou tradicional, dificultando o combate às formas contemporâneas de escravidão.

Alterado pela Lei nº 10.803, de 11 de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003), esse diploma legal, em seu artigo 149[3], atualmente caracteriza o trabalho escravo por meio das diferentes formas nas quais um trabalhador pode ser reduzido a uma condição análoga à

de escravo.

É relevante compreender que, conforme o Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940), reduzir alguém à condição análoga à de escravo não se resume apenas à privação da liberdade do trabalhador, mas estende-se também à exposição desse trabalhador a situações nas quais é impossível garantir sua dignidade. Também é importante esclarecer, que a definição de escravo estabelecida nesse diploma legal não exige a combinação de seus elementos isolados para caracterização do crime. Nesse sentido, o dispositivo legal apresenta uma concepção de degradação que indica rebaixamento e afronta à dignidade do trabalhador.

É importante ainda realçar que, para configuração da conduta criminosa, não é necessário que o trabalhador seja transportado de uma localidade para outra, apesar do isolamento promover a exploração e embaraçar o resgate.

A concepção proporcionada pela lei guarda inúmeras diferenças com a concepção colonial ou tradicional. A escravidão colonial era legal e marcada por longa duração, ao passo que a exploração laboral atual é ilegal e marcada pela curta duração. O termo utilizado pelo Direito Penal Brasileiro, "redução a condição análoga à de escravo" apresenta-se no sentido de que a escravidão não sendo admitida no ordenamento jurídico nacional, um ser humano não poderia ser considerado escravo, no máximo estaria numa condição análoga à de escravo (BRITO FILHO, 2011).

Autores como Fávero Filho (2010), que seguem nesse sentido, entendem que a expressão "trabalho escravo" não seria adequada em razão de não se pensar mais no Brasil na possibilidade de um ser humano exercer um direito de propriedade sobre outro ser humano, situação há muito tempo já extinta e proibida pelo nosso ordenamento jurídico por meio da Lei Áurea.

De acordo com Costa (2010, p. 35), por meio de uma definição mais clara de "trabalho escravo" foi possível à legislação nacional atender às especificidades do trabalho forçado em nosso país, contemplando assim os ditames das Convenções da OIT de combate a essa prática exploratória do trabalho.

A mesma autora enfatiza que a alteração de 2003 na legislação penal possibilitou a punição a quem submete trabalhador a maus-tratos e trabalho forçado sem remuneração ou com restrição de liberdade de locomoção, quer por meio de dívida, retenção de documentos, não fornecimento de transporte ou ameaças. Também é punida a prática de submissão do trabalhador a condições desumanas de trabalho (COSTA, 2010, p. 44).

De acordo com publicação da OIT no Brasil, "As boas práticas da inspeção do trabalho no Brasil: a erradicação do trabalho análogo ao de Escravo" (OIT, 2010a), que orienta os auditores do trabalho na fiscalização da prática escravista, o cerceamento da liberdade do trabalhador é resultado de um ou da combinação de vários dos seguintes elementos: servidão por dívida; retenção de documentos; isolamento físico; vigilância ostensiva; alojamento precário; susceptibilidade a doenças; condições de saneamento; alimentação inadequada e insuficiente; remuneração inadequada e salários atrasados; maus-tratos e violência.

Figueira (2004, p. 37-38) nos reporta que na nova escravidão existem casos de uma temporalidade de curta duração, como é o caso das derrubadas de mata em fazendas da Amazônia, ou de longa duração, como no caso dos índios Tucuna, da Amazônia, escravizados por mais de trinta anos por fazendeiros. O autor ainda faz referência a casos de trabalhadores que, após o término da empreitada, são vendidos a outro fazendeiro a pretexto de estarem endividados.

Noutra linha de concepção estão autores que preferem apresentar características identificadoras de uma relação de escravidão contemporânea, em vez de conceituar esse

fenômeno de acordo com a concepção jurídica. Conforme Audi (2006, p. 76-78), as modalidades de trabalho escravo apresentam sempre as características de uso da coação e negação da liberdade.

São as principais características do trabalho escravo atual: a sujeição imposta pelo empregador ao empregado a condições de trabalho degradantes, respaldada por coação física e moral que vicia o consentimento do empregado na celebração do contrato de trabalho e a proibição de uma rescisão voluntária desse vínculo empregatício por parte do empregador, contexto que objetiva o aumento de lucro do empregador à custa do trabalhador (FÁVERO FILHO, 2010).

Sento-Sé (2010, p. 27) define o trabalho escravo contemporâneo como:

> Aquele em que o empregador sujeita o empregado a condições de trabalho degradantes, inclusive quanto ao meio ambiente em que irá realizar a sua atividade laboral, submetendo-o, em geral, a constrangimento físico e moral, que vai desde a deformação do seu consentimento ao celebrar o vínculo empregatício, passando pela proibição imposta ao obreiro de resilir o vínculo quando bem entender, tudo motivado pelo interesse mesquinho de ampliar os lucros às custas da exploração do trabalhador.

Os entes não governamentais que combatem a escravidão contemporânea também utilizam critérios para caracterização desse fenômeno. A Comissão Pastoral da Terra (2003, 138, p. 138) aponta:

> O elemento essencial é a sujeição do trabalhador. Esta situação pode ser física como psicológica. Meios de atingir a sujeição: a dívida crescente e impagável (CPT, 1995, p. 46). [...] haja elementos que caracterizem o cerceamento da liberdade, seja através de mecanismos de endividamento, seja pelo uso da força (proprietários ou funcionários armados, ocorrência de assassinatos, espancamentos, e práticas de intimidação) ou mesmo pela situação de isolamento que impede a saída dos trabalhadores. Situações de superexploração são casos em que os trabalhadores são submetidos a condições extremamente precárias de trabalho e remuneração, com infrações graves da legislação trabalhista, mas nos quais não se verifica a privação da liberdade.

É essencial enfatizar uma característica marcante que delineia bem as diferenças entre a escravidão colonial e a contemporânea, e que está intimamente ligada ao aspecto econômico. Esta recai sobre o valor do escravo colonial para o fazendeiro, pois na escravidão colonial o escravo representava um investimento de capital, nesse sentido a perda de um escravo significava perda de capital. Ao contrário, na escravidão contemporânea o trabalhador se traduz num valor ínfimo para o empregador, o que o torna descartável e invisível, assim, perder um escravo contemporâneo em nada afeta o capital do escravista.

Apesar de ter sido extirpado do âmbito da legalidade, o trabalho escravo continua presente nos dias atuais, camuflado por formas simuladas de relação de trabalho. Figueira (2004, p. 42-43) nos lembra que a definição da categoria de escravo não resultou apenas da discussão rígida e abstrata de parâmetros históricos, filosóficos e jurídicos. Esta resultou também de motivações sociais e políticas nascidas a partir de pressões de grupos de defesa dos direitos humanos, como a CPT, a CONTAG, entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O importante é compreender, que na busca de uma concepção adequada para esse fenômeno social, que facilite processos educacionais de cidadania para informação, identificação, conhecimento e combate a essa forma contemporânea de violação a direitos humanos, é preciso tomar em consideração que, apesar de ter sido extirpado do âmbito da legalidade, o trabalho escravo continua presente nos dias atuais, camuflado por formas simuladas de relação de trabalho.

A investigação desse fenômeno social envolve o reconhecimento de uma forma compulsória de trabalho evidenciada na sociedade contemporânea, um fenômeno que ocupa estudiosos das áreas das Ciências Sociais, História, Educação e Direito. Seu enfrentamento apresenta-se como uma nova questão da história social do trabalho que, por um lado, tem vínculos com práticas seculares de exploração do trabalhador, e, por outro, evidencia características específicas nas últimas cinco décadas de sua manifestação.

É essencial considerar que, mesmo o trabalhador tendo inicialmente concordado com a vinculação trabalhista, durante a execução dos serviços lhe são impostos trabalhos degradantes, jornadas excessivas ou coação moral. O trabalhador também pode ser forçado a assumir dívidas em razão de necessidades ou por falta de experiência, obrigando-o a desconto na sua remuneração, em favor do empregador, sendo valor claramente desproporcional ao recebido pela prestação de serviço realizada.

É possível considerar que a relação escrava contemporânea não se vincula mais a fatores como cor, raça, sexo, idade do trabalhador, mas com fatores que tornam o trabalhador socialmente vulnerável na contemporaneidade, como pobreza, miséria, invisibilidade, desqualificação, falta de conhecimento, ausência de perspectiva de melhoria. Tudo isso, aliado a total ignorância a respeito das garantias mínimas que protegem a relação de trabalho. Esses fatores propiciam a exploração do escravizador sobre o trabalhador através de um contrato de trabalho simulado, que tem como objetivo exclusivamente a redução de custos com aumentos de lucros.

Neste sentido, a escravidão contemporânea se reproduz adequando-se as condições atuais da economia, por meio de um contexto de precarização do contrato de trabalho, aumento da imigração estrangeira, mercado flexível, alta redução do salário em razão de uma mitigação desequilibrada entre patrão e o trabalhador desqualificado. Portanto, as representações do trabalho escravo na contemporaneidade necessitam serem analisadas não somente como uma prática criminal ou administrativa, mas identificadas como um problema socioeconômico persistente em nossa sociedade, utilizado pelo capital para reproduzir-se.

REFERÊNCIAS

AUDI, Patrícia. A escravidão não abolida. In: VELLOSO, Gabriel; FAVA, Marcos Neves. **Trabalho escravo contemporâneo**: o desafio de superar a negação. São Paulo: LTr, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei** nº**. 581**: Aprovada em 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. 1850a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM581.htm. Acesso em: 17 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 601: de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. 1850b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 17 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.173**: de 27 de outubro de 1966. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia; extingue a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), e dá outras providências. 1966. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5173.htm. Acesso em: 17 dez. 2016.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 2.848: de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 17 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano nacional para a erradicação do trabalho escravo**. Brasília: OIT, 2003b. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/forced_labour/pub/plano_nacional_para_erradic acao_do_trabalho_escravo_312.pdf . Acesso em: 23 fez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **II Plano nacional para erradicação do trabalho escravo.** Brasília: SEDH, 2008.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS – CIDH. **Declaração americana dos direitos e deveres do homem**. Aprovada na Nona Conferência Internacional Americana. Bogotá, 1948. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm. Acesso em: 18 dez. 2016.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS – CIDH. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos. Costa Rica, 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 18 dez. 2016.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. Trabalho com redução à condição análoga à escravo: análise a partir do trabalho decente e de seu fundamento, a dignidade da pessoa humana. In: NOCCHI, Andrea Saint Pastous; VELLOSO, Gabriel Napoleão; FAVA, Marcos Neves. **Trabalho escravo contemporâneo**: o desafio de superar a negação. 2. ed. São Paulo: LTr, 2011.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Relatório nº 95/03:** caso 11.289. Solução amistosa **–** José Pereira **–** Brasil **–** 24 de outubro de 2003. CIDH, 2003. Disponível em: https://cidh.oas.org/annualrep/2003port/Brasil.11289.htm. Acesso em: 04 nov. 2016.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. Escravidão moderna atinge 45,8 milhões de pessoas no mundo. Publicado em 31 maio 2016. Disponível em: http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/noticias/trabalho-escravo/3247- escravidao-moderna-atinge-45-8-milhoes-de-pessoas-no-mundo. Acesso em: 25 nov. 2016.

COSTA, Patrícia Trindade Maranhão. **Combatendo o trabalho escravo contemporâneo:** o exemplo do Brasil. Brasília: ILO, 2010.

FÁVERO FILHO, Nicanor. Trabalho Escravo: vilipêndio à dignidade humana. In: PIOVESAN, Flávia; VAZ DE CARVALHO, Luciana Paula. **Direitos humanos direito do trabalho.** São Paulo: Atlas, 2010.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **A justiça do lobo**: posseiros e padres do Araguaia. Petrópolis: Vozes, 1986.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **Pisando fora da própria sombra:** a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MELO, Luís Antônio Camargo. Atuação do Ministério Público do Trabalho no combate ao trabalho escravo – crimes contra a organização do trabalho e demais crimes conexos. In: OIT (Org.). **Possibilidades de jurídicas de combate à escravidão contemporânea.** Brasília: OIT, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em em 10 de dezembro de 1948. Assinada pelo Brasil na mesma data. ONU, 1948. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos- Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 17 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção nº 29**. Aprovada na 14ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho (Genebra – 1930), entrou em vigor no plano internacional em 1.5.1932. Genebra: OIT, 1930. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/node/449. Acesso em: 18 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção nº 105**. Aprovada na 40ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho (Genebra – 1957), entrou em vigor no plano internacional em 17.1.59. Genebra: OIT, 1957. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/node/469. Acesso em: 18 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Aliança Global contra trabalho forçado – Relatório Global do seguimento da Declaração da OIT sobre princípios e direitos fundamentais no trabalho 2005.** Conferência Internacional do Trabalho, 93ª Reunião, 2005. Brasília: OIT, 2005. Disponível em: http://reporterbrasil.org.br/documentos/relatorio_global2005.pdf. Acesso em: 18 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **O trabalho escravo no Brasil do século XXI.** Brasília: OIT, 2006. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/forced_labour/pub/trabalho_escravo_ no_brasil_do_%20seculo_%20xxi_315.pdf. Acesso em: 03 fez. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **As boas práticas da inspeção do trabalho no Brasil**: a erradicação do trabalho análogo ao de escravo. Brasília: OIT, 2010a.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Combatendo o trabalho escravo contemporâneo**: o exemplo do Brasil. Brasília: OIT, 2010b. Disponível em: http//www.oit.org.br/info/downloadfile.phf?fileld=447. Acesso em: 18 jul. 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Lucro e pobreza**: a economia do trabalho forçado. Genebra: OIT, 2014. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/gender/doc/trabalhoescravointegra_1135.p df . Acesso em: 01 mar. 2015.

SAKAMOTO, Leonardo. A economia do trabalho escravo no Brasil contemporâneo. In: CERQUEIRA, G. C. de; FIGUEIRA, R. R.; PRADO, A. A.; COSTA, C. M. L. (Org.). **Trabalho escravo contemporâneo no Brasil**: contribuições críticas para sua análise e denúncia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. v. 1, p. 61-71.

SENTO-SÉ, Jairo Lins de Albuquerque. **Trabalho escravo no Brasil na atualidade.** São Paulo: LTr, 2010.

VIEIRA, Marciano Max Rodrigues. Denúncias de "trabalho escravo": caminhos de uma investigação. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes; SANT'ANA JÚNIOR, Horácio Antunes de (Org.). **Trabalho escravo contemporâneo:** um debate transdisciplinar. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011. p. 70-95.

DISCURSO DE RESISTÊNCIA: O PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH-2009) COMO CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Ana Danielly L. Batista Pessoa
Auristela Rodrigues dos Santos

1 INTRODUÇÃO

> Nos porões da ditadura e no calor das lutas nas ruas e nos campos forjamos modos de pensar e agir capazes de gestar uma nova sociedade. Nossa subjetividade democrática foi, portanto, gestada na prática coletiva. Nossos sonhos de liberdade, nossos sentimentos de indignação, nossa solidariedade, mesmo diante do medo e do terror, converteram-se em resistências, em educação para nunca mais, em educação crítica, em educação popular. (ZENAIDE, 2014, p. 41).

Iniciamos este artigo[268] observando na fala de Zenaide (2014), a resistência intrínseca no processo de redemocratização da nação brasileira. Diante do terror ditatorial (1964-1985), foi se configurando novas formas de pensar e agir que deram espaço à construção de uma nova sociedade. Conforme elucida a autora, o sentimento individual de democracia foi gestado na coletividade, assim os sentimentos unânimes de liberdade transformaram-se em resistências, conduzindo a sociedade a uma necessidade de verdade e justiça, alicerçada em uma educação para o nunca mais.

Ora, o fim da ditadura civil-militar não foi um desejo dos próprios militares, mas foi fruto da resistência de uma parte da sociedade que lutou contra o governo repressor, criando um campo de força para alcançar um Estado Democrático de Direito. Assim, a luta e a resistência da sociedade civil não se extinguiram juntamente com a ditadura, mas seguiram se desenvolvendo e tomando outras formas, sempre na busca da democratização do país.

Convém referir, que foi no contexto de redemocratização que as lutas e as resistências fomentaram diferentes experiências educativas que acentuaram uma Educação em Direitos Humanos (EDH), e deste modo, em vários países da América Latina, essa educação surgiu por meio do embate dos movimentos sociais contra o autoritarismo dos regimes militares e na busca por democracia. Zenaide (2014) destaca os diferentes objetivos que permearam o início dessa educação:

> [...] afetar a "naturalidade" e "normalidade" das violações trazidas pelos processos de colonização e ditaduras; ter uma intervenção sistemática na formação de valores e hábitos promotores da dignidade e das liberdades fundamentais; fortalecer as estratégias dos movimentos sociais e a dimensão axiológica da ação transformadora; promover o pluralismo político, fortalecer o regime democrático e o respeito aos direitos humanos; erradicar e transformar o autoritarismo institucional; educar a sociedade e os agentes públicos para a relação entre direitos humanos e democracia; combater todas as formas de violações e discriminações;

[268] O presente artigo é parte da Dissertação de Mestrado intitulada **DA LEI DE ANISTIA (1979) AO PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS - PNDH - 3 (2009): políticas da memória como contribuição à educação em direitos humanos.** A mesma foi apresentada por Ana Danielly Leite Batista Pessoa ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

> promover o direito à memória e à verdade para que a violência e tortura nunca mais aconteçam. (ZENAIDE, 2014, p. 38).

Vê-se, pois, que a Educação em Direitos Humanos se ergueu como uma bandeira emancipatória, buscando a libertação do sistema autoritário e das injustiças, abrindo caminhos para que os sujeitos conheçam os seus direitos e seus deveres, fortalecendo os Direitos Humanos. Nesse processo, ressalta-se a promoção do direito à Memória e à verdade, como um dos objetivos dessa educação emancipatória, tendo em vista que o desafio de um passado esquecido, cujos efeitos negativos são constantemente abrandados, só pode ser vencido por meio de uma Educação em Direitos Humanos, que conforme explica Candau, et al. (2013, p.49), nesta educação "não se pode ignorar ou ocultar o passado, porque se não se reconhece o passado não é possível construir o futuro nem ser sujeito ativo nessa construção. Não se pode impor o silêncio a memória de um grupo.".

É nessa perspectiva, que compreendemos a Educação em Direitos Humanos como um importante instrumento de efetivação do direito à memória e à verdade, pois, o princípio de "educar para o nunca mais" envolve essa responsabilidade de ressignificar a memória das barbáries cometidas no regime de 1964, promovendo uma reflexão no presente, a fim de que, sejam diminuídas as possibilidades de repetição dos erros passados.

Ora, ressignificar a memória é lutar contra o esquecimento que muitas vezes favorece não apenas retrocessos e repetição de um passado de atrocidades, mas a alienação coletiva de fatos que devem ser rememorados e denunciados/reparados a fim de que a democracia seja fortalecida, os direitos humanos sejam estabelecidos e a memória seja preservada.

Com base nesta compreensão e na luta por uma recuperação pública dos fatos ocorridos nas ditaduras, alguns países latino-americanos desenvolveram políticas com a intenção de consolidar os Direitos Humanos e fortalecer o Estado Democrático de Direito. No Brasil, destaca-se, entre outras iniciativas, o Programa Nacional de Direitos Humanos -3 (PNDH - 2009), sendo uma versão revisada dos PNDHs anteriores, e que apresenta um eixo sobre Direito à memória e à verdade.

Deste modo, buscaremos apresentar alguns marcos do avanço democrático brasileiro, relatando brevemente o percurso histórico em que os dois primeiros Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDHs –1996 e 2002) se desenvolveram, mencionando as modificações feitas no PNDH 3 (2009), especialmente a inclusão do eixo VI – Direito à memória e à verdade, cuja proposta central é elucidar as violações dos Direitos Humanos ocorridas na Ditadura civil-militar e promover as reparações necessárias para aplainar os efeitos desse período no país, constituindo-se uma política de grande relevância para a Educação em Direitos Humanos.

2 PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH/2009): REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE

Do período da resistência à ditadura aos primeiros anos de democratização, os movimentos de Direitos Humanos, assim como, o movimento sindical e os movimentos populares, protagonizaram ferventes lutas: pela Anistia, pela tortura nunca mais, pelas Diretas Já, pela reforma agrária, por direitos trabalhistas, além de lutas contra o custo de vida exorbitante (GOHN, 1995). Todas estas batalhas apontavam para o sonho de

transformar um regime repressor e violador de direitos, em um governo cuja democracia fosse tomada como um princípio básico e fundamental.

Foi ainda, nos anos 1980, que se evidenciou a necessidade de rever a história por meio da construção das memórias. No interior dos movimentos sociais, germinava uma Educação em Direitos Humanos, pensada como um meio de superação da cultura do esquecimento, uma educação como um aporte para reacender a memória ocultada pelos sistemas formais de ensino (VIOLA, 2010).

Nesse arcabouço, a reivindicação por direitos sociais, econômicos e culturais foi avançando no Brasil e a Educação em Direitos Humanos foi encontrando espaço para romper com limites, preconceitos, esquecimento, entre outras violações de direitos.

Ao desenvolver uma análise da evolução dos Direitos Humanos no Brasil, Dalmo Dallari (2007) constata que no bojo das lutas contra o Regime autoritário de 1964, novas forças sociais emergiram na sociedade brasileira, sendo assim, as lutas empreendidas a partir desse período, são influenciadas pelo consenso mundial de que os Direitos Humanos devem ser parte integrante e fundamental de uma Constituição que pretenda uma sociedade livre e igualitária.

Partindo destes princípios, foram criadas políticas públicas que buscam a memória, com o objetivo de transformar a perspectiva histórica do Brasil, ou seja, romper com o esquecimento imposto pelo Governo ditatorial. Conforme as palavras de Ferreira (2014, p. 249), "Os interesses em jogo, pelo controle da história e da memória, criaram um campo de forças para a manutenção do segredo e do sigilo. Mas, história é movimento, e algumas ações estão mudando esse rumo".

Entre as políticas criadas, importa ressaltar o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), no qual destacamos sua importância para a Educação em Direitos Humanos. Todavia, antes de nos atermos a este Programa, convém explanar como ocorreu sua construção ao longo dos anos de redemocratização, tendo em vista, que ele consiste em uma atualização de dois PNDHs anteriores (1996; 2002).

Conforme já mencionado, desde a década de 1980, o Brasil vive um intenso processo de redemocratização, em que horizontes foram sendo abertos alargando a visão para os Direitos Humanos, e, assim, foi se constituindo a necessidade de políticas públicas que postulassem a efetivação desses direitos.

Em 1993, a Conferência de Viena, realizada pela ONU, trouxe importantes progressos na área de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Foi nesta Conferência que se fortaleceram os conceitos de indivisibilidade, universalidade e interdependência dos Direitos Humanos. "Universalidade estabelece que a condição de existir como ser humano é requisito único para a titularidade desses direitos. Indivisibilidade indica que os direitos econômicos, sociais e culturais são condição para a observância dos direitos civis e políticos, e vice-versa". Os direitos se complementam, e se um determinado direito for violado, os demais também o são (BRASIL, 2009, p. 15).

Outro importante avanço decorrido da Conferência de Viena (1993) foi a sugestão dada a todos os países, de elaborar planos nacionais de Direitos Humanos. Decorrente desta recomendação, em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), nasceu o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos. Esta primeira versão do Programa, já possuía um cunho claramente democrático e centrado nos direitos civis e políticos, dispunha de metas e ações mais voltadas para sanar as violações presentes no aparelho do Estado. Já na introdução, vislumbramos o propósito de conferir ao Estado o papel de promover e proteger os Direitos Humanos.

> Os Direitos Humanos são os direitos de todos e devem ser protegidos em todos Estados e Nações. Os assassinatos, as chacinas, o extermínio, os sequestros, o crime organizado, o tráfico de drogas e as mortes no trânsito não podem ser considerados normais, especialmente em um Estado e em uma sociedade que se desejam modernos e democráticos. É preciso dizer não a banalização da violência e proteger a existência humana (BRASIL, 1996).

Percebemos a tamanha relevância do trecho acima, principalmente, ao considerar que esta foi uma política criada para um país que, há poucos anos, possuía um governo que utilizava a tortura, os sequestros e os assassinatos como práticas comuns. Deste modo, ao fortalecer uma mudança na concepção de direitos humanos e buscar proteção para a existência humana, é inegável que o PNDH-1 representou mudanças e avanços para a sociedade brasileira.

Posteriormente, em 2002, também no governo de FHC, atendendo as reivindicações da sociedade civil, foi lançada a segunda versão do PNDH. O mesmo ampliou suas propostas de ações, incorporando com mais evidência os direitos econômicos, sociais e culturais, vistos até então, como secundários.

> A inclusão dos diretos econômicos, sociais e culturais, de forma consentânea com a noção de indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos expressa na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), orientou-se pelos parâmetros definidos na Constituição Federal de 1988, inspirando-se também no pacto internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e no Protocolo de São Salvador em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificados pelo Brasil em 1992 e 1996, respectivamente (BRASIL, 2002).

Vê-se, pois, que esta primeira revisão do PNDH colocou os direitos econômicos, sociais e culturais no mesmo patamar dos direitos políticos e civis, configurando-se em um marco na trajetória dos Direitos Humanos no país. Todavia, como realça Norberto Bobbio (1992), os Direitos Humanos não nascem todos de uma vez, assim como, não nascem de uma vez por todas. Hannah Arendt (1989) corrobora com este pensamento, ao dizer que os direitos não são um dado, mas um construído, um processo humano de invenção, construção e reconstrução.

Dentro deste arcabouço, em 2009, tendo como liderança governamental, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Programa Nacional de Direitos Humanos é mais uma vez revisado e atualizado, comprovando que os Direitos Humanos é um tema aberto, que evolui de acordo com as demandas sociais. Nasce, então, o PNDH-3.

Este Programa representa mais um largo passo em direção à consolidação dos Direitos Humanos no Brasil, reconhecido, com toda a certeza, como uma importante constatação de que "o Brasil fez uma opção definitiva pelo fortalecimento da democracia" (BRASIL, 2010, p. 11).

Importa destacar, que o processo de atualização do PNDH, teve início no ano de 2008, quando o governo federal convocou discussões, debates e seminários para discutir essa atualização que envolveria questões crescentes na sociedade e incorporaria os tratados internacionais mais recentes. Deste modo, a ampla jornada de encontros culminou na 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, que reuniu em Brasília cerca de 1.200 delegados (as) e 800 convidados ou observadores.

A Conferência teve como lema "Democracia, Desenvolvimento e Direitos Humanos: superando as desigualdades". Sendo assim, a proposta era exatamente ampliar as perspectivas do PNDH, transformando-o em um programa que vinculasse todas as dimensões dos Direitos Humanos, tendo em vista a universalidade, indivisibilidade e interdependência desses direitos (BRASIL, 2010).

Por meio do decreto 7.037, de 21/12/2009 se instituiu o PNDH-3, tendo diretrizes, objetivos estratégicos e ações transversais e interministeriais, e sendo resultado de um intenso diálogo entre 14 mil pessoas de diferentes setores da sociedade, o PNDH propôs Políticas Públicas para todas as áreas de administração. Na apresentação do documento, o Presidente da República diz:

> Este PNDH-3 será um roteiro consistente e seguro para seguir consolidando a marcha histórica que resgata nosso país do seu passado escravista, subalterno, elitista e excludente, no rumo da construção de uma sociedade crescentemente assentada nos grandes ideais humanos da liberdade, da igualdade e da fraternidade (BRASIL, 2010, p. 14).

Estas propostas democráticas e voltadas para a promoção da igualdade, não agradaram as classes conservadoras, inclusive, alguns temas contemplados no PNDH-3 causaram polêmicas e reação contrária, que conforme Miranda (2010, p. 120) "foi desproporcional e exagerada, demonstrando que para as elites os direitos humanos são proforma".

Os principais motivos de discordância foram os temas sobre aborto, mídia, ocupação de terras no campo e principalmente a Comissão Nacional da Verdade. Valendo-se ainda das palavras de Miranda (2010, p. 121), "As reações conservadoras buscaram desqualificar o PNDH-3. O Plano contém 521 artigos e se apegaram a uns dez deles. Parecia que o Brasil viria a baixo".

No que diz respeito às propostas envolvendo investigações acerca da ditadura, as críticas ao Programa se acirraram de tal forma, que por pouco não se avançou uma crise no governo. O então ministro da defesa, Nelson Jobim, sendo um dos maiores críticos do PNDH-3, chegou a entregar uma carta de demissão, caso o referido Programa mantivesse sua redação original. Foram realizadas várias reuniões extraordinárias entre o ministro Nelson Jobim, o ministro Paulo Vannuchi, os comandantes das forças armadas e o presidente Lula. Conforme a compreensão dos militares, o Programa feria o acordo da Lei da Anistia (1979), deste modo, acusaram o governo de revanchista e tendencioso, e posicionaram-se determinantemente contrários a publicação do decreto (OLIVEIRA, 2014).

Entendemos que no âmbito da democracia as críticas são bem vindas, pois demonstram a abertura política que o país conquistou, no entanto, as polêmicas relacionadas ao PNDH revelaram-se exageradas e comprovaram que ainda há muito a ser feito no sentido de transformar corações e mentes, pois a letra em si, é morta, ou seja, a existência do documento é imprescindível, mas são as pessoas que o colocam em prática.

No caso das discussões voltadas para o PNDH-3, ficou claro o conservadorismo e o elitismo ainda presentes em nossa nação, haja vista que dentre as controvérsias que ele suscitou, todas representavam desrespeito a outros grupos e defesa de interesses privados, ou seja, os cidadãos brasileiros ainda não são inteiramente conscientes da importância e da urgência de pensar no coletivo, de buscar o bem comum de todos.

Diante dos intensos conflitos ideológicos, o governo retrocedeu em alguns aspectos e alterou alguns pontos do PNDH-3. Na compreensão de Oliveira (2014, p.180),

essa alteração não extraiu a essência do Programa, "mas trocou e incluiu palavras que esvaziaram a luta pela promoção dos direitos humanos realizadas por grupos da sociedade civil". As mudanças, não agradaram aqueles que defendiam o primeiro texto apresentado, no entanto, precisamos compreender que mais importante do que as mudanças feitas no PNDH, são as transformações que ele causou e ainda poderá causar na sociedade, no que se referem à efetivação os Direitos Humanos.

Assim, mesmo em meio a controvérsias, o PNDH-3 subsistiu e tem sido uma política de grande relevância para a efetivação dos Direitos Humanos. Sua estrutura se configura em: seis eixos orientadores, que se subdividem em 25 diretrizes, 82 objetivos e 521 ações programáticas. Cada eixo orientador apresenta diretrizes referentes ao tema que propõe, e essas diretrizes correspondem a objetivos estratégicos e ações que propendem à efetivação das políticas que ali são propostas.

É dentro desta configuração, que se apresenta o Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade, cujas propostas consistem em assegurar que as violações ocorridas na ditadura civil militar brasileira não voltem a ocorrer. Esse eixo é o responsável por tornar o PNDH-3 em política de memória, pois além de denunciar o silêncio e o esquecimento das barbáries ocorridas em solo brasileiro, propõe ações programáticas direcionadas à promoção e ao esclarecimento público das violências causadas por agentes do Estado.

O Eixo Orientador VI apresenta três diretrizes, sendo elas: **Diretriz 23-** Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado; **Diretriz 24-** Preservação da memória histórica e a construção pública da verdade; **Diretriz 25-** Modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia.

Conforme contemplamos acima, a diretriz 23 do PNDH revela a necessidade de reconhecer a memória e a verdade como um direito e como um dever, pois a memória configura-se em um direito humano intrínseco ao exercício da cidadania, logo, cabe ao Estado, o dever de reconhecer e promover este direito. Deste modo, para se cumprir esse dever do Estado, o Programa apresentou como ação programática do eixo já mencionado, a proposta de criação de uma Comissão Nacional da Verdade "composta de forma plural e suprapartidária, com mandato e prazo definidos, para examinar as violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política no período mencionado" (BRASIL, 2010, p.212).

Para entendermos a importância da diretriz em questão, se faz necessário refletir sobre o que representa uma Comissão Nacional da Verdade. Para o professor Charles S. Maier (apud TORELLY, 2014, p. 216), as Comissões buscam "estabelecer os fatos relacionados a abusos contra os direitos humanos, tido sob um regime ou conjunto de práticas governamentais passadas, abstendo-se de processar os perpetradores que depõem sob seus auspícios". Importa destacar que, normalmente as Comissões não possuem poderes judiciais, no entanto, as informações que elas produzem podem ser apresentadas ante o judiciário.

Torelly (2014, p.216-217) explica, que a natureza não judicial das Comissões garante que elas não "sejam vistas pelos perpetrados como uma instituição contrária a eles", e também evita que "os comissários e seus agentes sejam obrigados a respeitar os parâmetros de devido processo legal estritos que caracterizam os atos de natureza judicial". Assim, as Comissões da Verdade, são fortes instrumentos no sentido de promover verdade, reconhecer violações ocorridas e auxiliar as vítimas. São elas que em muitas nações libertaram a voz de cidadãos que tiveram suas verdades caladas pela história oficial.

Nesta perspectiva, entendemos que ao propor a criação dessa Comissão, o PNDH-3 ofereceu uma grande oportunidade para a sociedade brasileira efetivar o direito à memória e à verdade histórica, promovendo esclarecimento de diversas circunstâncias de violação de direitos e permitindo a possibilidade de reparação e justiça.

O que importa ressaltar, é que a partir do que foi proposto pelo PNDH-3 e pela Lei Nº 10.559/2010, a Comissão Nacional da Verdade, assim, como as Comissões estaduais, entre elas a Comissão Estadual da Verdade e Preservação da Memória, instalada na Paraíba por meio do decreto nº 33.426/2012, vem mobilizando a sociedade brasileira quanto à indignação diante das atrocidades cometidas pelo regime militar e fazendo a diferença no processo de luta pelo direito à memória e à verdade no Brasil.

Retomando as diretrizes do eixo orientador VI do PNDH-3, vemos que todas são direcionadas à promoção do direito à memória e à verdade. Desse modo, a diretriz 24, reflete a necessidade de preservação da memória e construção da verdade, recomendando em suas ações programáticas a criação e manutenção de lugares de memória, assim como, o desenvolvimento de programas e ações educativas sobre as violações ocorridas no período ditatorial.

A diretriz 25 do Programa trata da modernização da legislação, relacionada com a promoção do direito à memória e a verdade, tendo em vista a necessidade de extinguir os resquícios dos períodos de exceção. Desta forma, as ações propostas são voltadas para o acompanhamento, discussão e revisão das propostas legislativas, a fim de suprimir qualquer "retrocesso na garantia dos Direitos Humanos" (BRASIL, 2010, p.217).

Outra ação de grande importância proposta nesta diretriz diz respeito às homenagens feitas aos torturadores. Nesse sentido, o Programa enfatiza em suas ações, o dever de "fomentar debates e divulgar informações no sentido de que logradouros, atos e próprios nacionais ou prédios públicos não recebam nome de pessoas identificadas e reconhecidas como torturadores" (BRASIL, 2010, p. 217).

Muitas destas ações propostas pelo PNDH-3 já foram efetivadas e algumas estão em processo de efetivação. A Comissão Nacional da Verdade e as Comissões Estaduais criadas posteriormente em vários Estados representam um considerável avanço na consolidação da democracia brasileira e na busca por verdade e justiça; museus, memoriais, arquivos, entre outros lugares de memória, foram e continuam sendo construídos; documentos e legislações estão sendo revistos a fim de extinguir os remanescentes do período de exceção; algumas escolas, logradouros e prédios públicos que homenageavam torturadores, já tiveram os seus nomes mudados; e ações educativas têm sido desenvolvidas na perspectiva de esclarecer os crimes contra a humanidade cometidos no passado ditatorial.

Vê-se, pois, que o PNDH-3 está contribuindo com a consolidação do direito à memória e à verdade, embora saibamos que este processo não acontece de imediato. A prova da complexidade de efetivação deste direito pode ser vista por meio da demora do Estado, de investigar e esclarecer os crimes cometidos na ditadura. Após tantos anos do ocorrido, assassinatos e torturas ainda necessitam de esclarecimentos.

É nesse sentido que evidenciamos o direito à verdade, pois ele representa o esclarecimento público das violações de direitos ocorridas no período autoritário, assim como, a abertura dos arquivos oficiais, que implica na desconstrução de uma "verdade" criada pela história oficial. O direito à memória, por sua vez, é o que possibilita à elaboração dos discursos de resistência, por meio dele, as vítimas podem contar e recontar suas versões sobre o passado e participar do processo democrático de construção da história.

Assim, o binômio verdade - memória se completa e se apresenta como elemento essencial no processo de esclarecimento e justiça. Desta forma, ao estabelecer o eixo orientador VI: Direito à Memória e à verdade, o PNDH-3 avança em passos largos para o total reconhecimento do que aconteceu no Brasil, jogando luz sobre os casos de repressão política que foram esquecidos de maneira forçada por meio da Lei da Anistia. Conforme as palavras de Torelly (2014, p. 229) "[...] a implantação de uma política de Estado do porte desta para o esclarecimento histórico sinaliza, pelo menos, que aqueles que defendem a impunidade não mais o poderão fazer escondidos no biombo do esquecimento".

No entanto, a política está posta, mas permanece a existência de desafios. Dez anos após o lançamento do PNDH-3, repetimos a mesma frase escrita por Paulo Vannuchi no Prefácio do Programa: "O desafio agora é concretizá-lo" (BRASIL, 2010, p. 21). Não devemos parar, o desafio continua de pé, devemos avançar!

3 UM OLHAR SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH-2009) À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Considerando a premissa de que a sociedade brasileira é marcada por um forte legado de desigualdade social e injustiça, percebe-se a necessidade de fortalecimento da Educação em Direitos Humanos, que em conformidade com a já mencionada Declaração de Viena (1993) é concebida para intervir no processo de eliminar as violações dos Direitos Humanos e construir uma cultura de paz, tendo como base a democracia, o desenvolvimento, a tolerância e o respeito recíproco.

O pensamento de Tavares corrobora nesse sentido, ao afirmar que "É a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças" (TAVARES, 2007, p. 487).

Partindo destas premissas, entendemos que esta educação provoca uma mudança de mentalidade, ocorrendo por meio do empoderamento dos sujeitos, cuja garantia só é possível a partir de uma aprendizagem significativa, que não seja "reduzida a mera informação sobre declarações, tratados, convenções e outros documentos", mas que seja capaz de "promover processos profundos de interiorização que levem a atribuir sentido e a um compromisso ativo com afirmação dos Direitos Humanos em sociedades, como a nossa, assentadas em sua contínua negação" (CANDAU, et al. 2013, p.67-68).

Como bem explica Zenaide e Viola (2019, p.101): "não se restringe a simples informação; ao contrário, está conectada a dimensão histórica e cultural na medida em que educadores e educandos, se apropriando de seu tempo e de seu espaço, como sujeitos emancipados, constroem seu processo de individualização e de socialização." Ou seja, para além da informação, a Educação em Direitos humanos pressupõe uma formação para a consciência histórica, e, portanto, da memória, em um processo continuo de reflexão sobre a realidade social, econômica, cultural, etc.

Assim, observamos que a Educação em Direitos Humanos está completamente ligada à resistência e a luta por emancipação cidadã, extrapolando os limites da formalidade e da simples instrução, sendo capaz de transformar cidadãos em sujeitos de direitos. Para Viola, uma educação baseada nesse modelo é capaz de:

> [...] produzir espaços em que os sujeitos em formação tenham como se significar como politicamente emancipados, de modo que o ato educativo não se torne mera reprodução, mas seja transformação, resistência,

> ruptura. Uma educação, assim concebida, pode produzir sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e a cultura do outro (VIOLA 2010, p.35).

Vê-se, pois, que não é possível pensar a Educação em Direitos Humanos, sem o enfrentamento, sem as lutas coletivas, sem resistência e emancipação. Esta educação não se faz no silêncio, mas na expressividade da cidadania democrática, pois ela é entendida como estratégia fundamental para a disseminação e efetivação de uma cultura universal de Direitos Humanos, ou seja, por meio dela, é possível reduzir as violações de direitos, e fortalecer o respeito à dignidade humana. Almeida e Reis (2018) nos explicam que a EDH poderá ser considerada legítima quando, dentre outros fatos, tem a capacidade 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 descolonização do conhecimento e a superação de práticas históricas violadoras de direitos (ALMEIDA; REIS, 2018, p.56).

Neste arcabouço, percebe-se que Educação em Direitos Humanos significa educar para a criticidade, para o diálogo, para "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" (ALMEIDA; REIS, 2018, p.50).

Assim, torna-se evidente que esta educação se fundamenta na Pedagogia Crítica, a qual apresenta como principal proposta promover justiça social e erradicar o sofrimento humano. Importa destacar, que essa pedagogia não apresenta o sujeito como vítima do fatalismo, preso ao sofrimento imposto por suas condições históricas, mas como um ser capaz de indignar-se, de ir além e de lutar na contramão da hegemonia. Os teóricos críticos se valem na natureza aberta da história e do "desenvolvimento de perspectivas teóricas que tratam com seriedade o argumento de que a história pode ser mudada, que o potencial para uma transformação radical existe" (GIROUX, 1986, p.19). Paulo Freire, como autor crítico, afirma:

> É nesse sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, inacabados, se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da determinação, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados. Não há, por isso mesmo, como falar-se em subjetividade nas compreensões objetivas mecanicistas nem tampouco nas subjetividades da história. Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper (FREIRE, 2000, p.57).

Ora, ao entendermos que a Educação em Direitos Humanos caminha nesse sentido de transformação, de se refazer por meio da luta, entendemos também que o PNDH (2009), sendo uma política de memória, configura-se como um importante instrumento

para a efetivação dessa educação, pois por meio dele, a sociedade brasileira está tendo a possibilidade de enfrentar as questões ligadas ao período de repressão.

Por meio do rompimento do silêncio e do esquecimento que condicionaram a nação, sujeitos estão sendo libertos ao conseguirem verbalizar seus sofrimentos e angústias vividos, e a sociedade brasileira está tendo a oportunidade de comparar e escolher entre as versões da história oficial ou as histórias contadas e rememoradas pelos que viveram os terríveis anos da ditadura. Portanto, a Educação emancipadora está se fortalecendo.

Giroux (1986), assim como Freire, se fundamenta na ideia de uma educação libertadora, para ele, esta libertação está consolidada nos valores de dignidade e justiça social. Um conceito central na teoria desse autor é o de resistência, pois ele defende que no contexto escolar das relações pedagógicas, assim como nos contextos gerais, "o poder nunca é unidimensional ele é exercido não apenas como um modo de dominação, mas também como um modo de resistência ou mesmo como uma expressão de um modo criativo de produção cultural e social fora da força imediata de dominação" (GIROUX, 1986, p. 147).

Assim, é preciso a organização de uma resistência positiva e de uma luta contra hegemônica, que por meio da crítica e da autorreflexão, resulte numa práxis transformadora. Essa transformação que brota das lutas é o que chamamos de emancipação. O sujeito não deve ser apenas consciente das injustiças sociais e de sua condição de oprimido (FREIRE, 2000), mas deve por meio da educação, conhecer as possibilidades de ser liberto. Para Magendzo (apud CARVALHO; ESTEVÃO, 2013), é por meio do processo de emancipação que as "pessoas oprimidas e exploradas constituem-se em sujeitos empoderados capazes de transformar, por seus próprios meios, suas circunstâncias" (p.418).

Nessa perspectiva, as lutas da sociedade brasileira, com relação ao fim da ditadura civil-militar e a garantia do direito à memória e à verdade, podem ser contempladas dentro desse conceito de resistência e emancipação aqui exposto. É bem verdade, que o Estado de Exceção buscou transformar a resistência em subversão, fazendo com que o direito de resistência seja negado por muitos cidadãos, mesmo em tempos democráticos. Contudo, nas palavras de Silva Filho:

> O direito de resistência opera a partir de uma lógica de direito de defesa e possui como fundamento a manutenção da ordem constitucional democrática, que, por sua vez, assenta-se sobre a proteção e promoção dos direitos e garantias fundamentais. Está a favor de um direito primário. Não há, assim, a necessidade de que o direito de resistência esteja explicitamente mencionado no texto constitucional para que ele mesmo de revele um direito fundamental. Trata-se, porém de um direito secundário, que pressupõe a ofensa aos direitos materiais básicos integrantes do princípio estruturante da dignidade da pessoa humana (SILVA FILHO, 2011, p. 61).

Vê-se, pois, que resistência não pode em nenhuma hipótese ser vista como tirania ou subversão, mas como algo necessário e legítimo. Foi por meio das resistências de um povo que não se deu por vencido, que houve algumas conquistas em direção à democracia. Importa compreender que, essa democracia não ocorre de imediato, mas é um construído paulatino fruto da afirmação cidadã dos sujeitos.

De acordo com esta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos corrobora para a democracia na medida em que "possibilita uma sensibilização e conscientização das

pessoas para a importância do respeito ao diferente, tornando-se um instrumento fundamental na construção da formação cidadã para a afirmação dos Direitos Humanos" (CARVALHO; ESTEVÃO, 2013, p. 420). Valendo-se ainda das palavras dos autores, a Educação em Direitos Humanos deve atuar em todas as dimensões, a fim de criar possibilidades de efetivação da condição cidadã, desenvolvendo nos "indivíduos e nos povos as capacidades para se realizarem como sujeitos de direitos". Além disso,

> 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 (ALMEIDA; REIS, 2018, p.51).

Assim, ratificamos que, de fato, o PNDH (2009) não apenas está em concordância com os objetivos da Educação em Direitos Humanos, como contribui para sua efetivação, pois apresenta ferramentas para o verdadeiro exercício da cidadania. Em tempos democráticos, a Educação em Direitos Humanos tem o dever de educar para o "nunca mais", desconstruindo concepções autoritárias e construindo uma cultura de respeito fundamentada no diálogo, na autonomia e na liberdade dos sujeitos, deste modo, o PNDH (2009) se configura como um importante aliado no cumprimento destes ideais.

4 CONCLUSÃO

Considerando a necessidade de preservação da memória, compreendemos que o direito à memória é fundamental para a afirmação da verdade, contra silenciamentos de acontecimentos que não apenas marcaram a história do Brasil, como a Ditadura civil-militar (1964-1985), mas que violaram direitos, favorecendo injustiças.

Portanto, políticas de memórias promovem a visibilidade de vozes que precisam ser ouvidas, de histórias que precisam ser contadas, de acontecimentos que precisam ser rememorados. Tal perspectiva visa à afirmação de uma democracia de qualidade, pois onde impera o silêncio de fatos ou atrocidades, são estabelecidas as injustiças, a alienação, o autoritarismo e o desrespeito aos direitos humanos.

A reconstituição da memória é, portanto, um direito e um dever, relacionando-se diretamente com os direitos humanos e com a educação em direitos humanos, pois caminha em um mesmo sentido e direção. A memória, por meio de um processo educativo interdisciplinar, desvela as violações aos direitos humanos, torna o povo mais consciente do seu passado e o conduz a uma cidadania plena, a fim de diminuir as chances de repetir violações.

É nesse sentido de "não repetição" e "acerto de contas com o passado", que o PNDH (2009), como política da memória, apresenta importantes contribuições para o fortalecimento de uma Educação em Direitos Humanos tendo como eixo privilegiado o educar para o "nunca mais". Este Programa, entre outras políticas instituídas ao longo dos anos de democratização, vem possibilitando ações de resistências, assim como, ações de emancipação, libertando as vítimas do silêncio repressor que por tanto tempo as subjugou e concedendo às gerações presente e futura, o direito de conhecerem as memórias de sua nação.

O constatado desconhecimento da sociedade brasileira sobre seu passado histórico e as versões da história contadas de maneira errônea vêm sendo revertidos pelas formas dinâmicas de reflexões no sentido de trazer à tona a memória e a verdade.

Ora, lembrar também constitui uma forma de resistência. E, vale ressaltar, o trabalho de resistir caminha junto com o trabalho de rememorar o nosso passado, problematizando sobre nossa história, ressignificando nossas memórias e apontando novas possibilidades para o futuro. Um futuro a tornar possível, a construir, a reconhecer violações de direitos na defesa de uma sociedade democraticamente consciente, justa e cidadã.

Neste sentido, a Educação em Direitos Humanos faz-se fundamental, pois a EDH pode promover a

> Compreensão crítica do ato de viver e de inserir-se no mundo como sujeitos aptos a compreender que aquele, que conhece não é somente um ser epistêmico, mas um sujeito histórico, pessoal, corporal. É um ser que está enraizado em uma realidade social cotidiana que a cada período histórico desafia os educadores e a sociedade na qual atuam a compreender os projetos educacionais de seu tempo (ZENAIDE; VIOLA, 2019, p. 102).

Assim, os sujeitos educados em e para os direitos humanos, enquanto sujeitos histórico, rememoram o passado, compreendem seu lugar no mundo e reagem frente aos desafios impostos pela sociedade em que estão inseridos, afim de atuar enquanto sujeitos emancipados, contra violações, a favor de projetos que promovam a educação conscientizadora e transformadora a partir do respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. N; REIS, H. E. **A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos**. Bauru, vol. 6 n. 1, p. 45-59, jan./jun. 2018. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/569/238. Acesso em: 21 out. 2019.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3). Brasília: SDH/Pr, 2010. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria de Direitos Humanos. **Habeas corpus**: que se apresente o corpo. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

_____. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as).** São Paulo: Editora Cortes, 2013.

CARVALHO, M. E. G. **Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL:** quando o testemunho refaz a história (1967-1985) /Reconstituindo as Memórias Educacionais do MOBRAL: 1967 – 1985. João Pessoa/PB. Pesquisa de Iniciação Científica/PIBIC. Relatório Final. UFPB, 2012.

_____. Direitos Humanos e educação: Formação docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves Et al. (Orgs). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014. p. 173-201.

_____. **Educação em direitos humanos:** construindo o sujeito de direitos nas salas de EJA. João Pessoa/PB: UFPB, 2012.

CARVALHO, M. E. G; ESTEVÃO, C. A. V. **Pedagogia crítica e direitos humanos:** fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em direitos humanos. Rio de Janeiro, vol 21, n.80, p.405-432, jul/set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a02v21n80.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

DALLARI, D. A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria G., et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 29-50.

FERREIRA, L. F. G. Memória e Verdade: o Brasil e a Ditadura Militar. In: FLORES, Elio Chaves Et al. (Orgs). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014. p. 61-76.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

OLIVEIRA, Egmar. Quando a democracia retorna, a justiça repensa os direitos das vítimas: Louis Joinet responde. In: **Revista Anistia, Política e Justiça de transição**. Brasília, v 2, p. 20 – 23, jun. 2009.

SILVA FILHO, J.C.M; CASTRO, R. S. Justiça de transição e poder judiciário brasileiro: A barreira da lei de anistia para a responsabilização dos crimes da ditadura civil-militar no Brasil. In: TOSI, Giuseppe et al (Orgs). **Justiça de transição:** direito à justiça, à memória e à verdade. João Pessoa: Editora Universitária, 2014. p. 119-156.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desfio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa; Editora Universitária, 2007. p.487-503.

TORELLY, M. D. Das Comissões de Reparação à Comissão da Verdade: contribuições da Comissão sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (1995) e da Comissão de Anistia (2001) para a Comissão Nacional da Verdade. In: TOSI, Giuseppe et all (Orgs). **Justiça de transição**: direito à justiça, à memória e à verdade. João Pessoa: Editora Universitária, 2014. p.215-231.

VIOLA, S. E. A. Educação em direitos humanos perspectivas e desafios. In: SANTADER, Ugo Carlos (Orgs). **Memória e direitos humanos**. Brasília: LGE, 2010.p. 119-133.

ZENAIDE, M. N. T; VIOLA, S. E. **Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos.** Bauru, vol. 7 n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2019. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/661/282. Acesso em: 22 out. 2019.

ZENAIDE, M. N. T. Educação em direitos humanos no Brasil. In: **Educação com ênfase em direitos humanos - s**alto para o futuro. TV Escola, Ano XXIII, Boletim 24, Nov.2013.

_____. A linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria. Et al. (Orgs). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa; Editora Universitária, 2014.p. 29-60.

PARTE V

ESTADO DE DIREITO E DE EXCEÇÃO NA AMÉRICA LATINA

DEMOCRACIA E ESTADO DE EXCEÇÃO: QUANTA EXCEÇÃO CABE EM UMA DEMOCRACIA?

Luciana Elisabeth Waclawovsky

1 INTRODUÇÃO

O golpe de Estado jurídico-parlamentar de 2016, que provocou o segundo impeachment em menos de 30 anos, pode ser considerado uma ruptura no sistema democrático brasileiro. As medidas adotadas nos primeiros 100 dias de administração do presidente Jair Bolsonaro, como os cortes orçamentários em saúde, educação e assistência social, os decretos presidenciais e medidas provisórias assinadas, o projeto de atrair investimentos privados para as universidades federais com o intuito de diminuir a participação do Estado na manutenção do ensino superior e o alto índice de desemprego, por exemplo, podem caracterizar uma situação de emergência nacional capaz de provocar um Estado de Exceção? Que limites o direito permite que sejam violados para se impor uma agenda governamental que promove violências políticas – mesmo que simbólicas – aos direitos humanos, e que ameaçam o Estado Democrático de Direito?

Com o objetivo de compreender, minimamente, o período que o país vive, do ponto de vista político e social, e o que isso representa dentro do sistema democrático que ainda rege o Brasil, fizemos uma pequena imersão na teoria do Estado de Exceção de Giorgio Agamben (2004) e buscamos algumas respostas a partir da crítica à instauração de uma "versão fundamentalista do capitalismo", denunciada pela jornalista canadense Naomi Klein, em seu livro *La doctrina del shock* (2007).

Com o intuito de iniciar uma reflexão sobre a guinada antidemocrática atualmente presente na maioria dos países latino-americanos, estudamos alguns documentos publicados pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ambos braços da ONU na América Latina e Caribe; também avaliamos dados do Latinobarômetro 2018, organização não governamental chilena, responsável pela realização de pesquisa anual de opinião pública que envolve aproximadamente 600 milhões de cidadãos latino-americanos, além de uma sutil abordagem nos estudos da pesquisadora Marta Lagos, Diretora Executiva da ONG localizada na Região Metropolitana de Santiago/Chile.

Buscamos, ainda, referenciais teóricos produzidos pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para tanto, o artigo foi dividido em três partes: a primeira trata das condições do Estado de Exceção, suas condições e características; a segunda da teoria da doutrina do shock e a terceira discorre sobre o avanço do neoliberalismo na América Latina.

É importante frisar que diante da rapidez com que os fatos têm acontecido nestes tempos de redes sociais e disseminação da informação quase que em tempo real pela internet, este artigo se utilizou de matérias jornalísticas que foram veiculadas na mídia tradicional *on line* para confirmar ações e fatos ocorridos nos últimos três anos.

2 BRASIL: ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO OU ESTADO DE EXCEÇÃO?

Tendo em vista o quadro político instável desde que assumira pela segunda vez o mais alto cargo do Executivo, em janeiro de 2015, Dilma Rousseff (PT) fora alvo de ataques constantes do Parlamento brasileiro, atingindo o ápice da crise política e institucional com a confirmação, pelo Supremo Tribunal Federal, de que havia sim cometido crime de responsabilidade e, no dia 31 de agosto de 2016, a Corte Suprema, na voz de seu presidente, ministro Ricardo Lewandowsky, anunciara o veredito final: a primeira mulher da história a assumir a Presidência da República do Brasil estava impedida de prosseguir seu mandato.

Subsequentemente à articulação política envolvendo as três esferas – Executivo, Legislativo, Judiciário – que retirou Dilma do poder, elencou-se o vice-presidente na chapa, o peemedebista Michel Temer, ao protagonismo de uma série de reformas de Estado que atacaram diretamente as classes sociais mais vulneráveis do país. Singer (2018) avalia que, assim que tomou o poder, a tendência de Temer era, inclusive, intervir na Constituição Federal.

> O novo bloco no poder queria derrubar a participação obrigatória da Petrobras na exploração do pré-sal, congelar o gasto público por duas décadas, aprovar a terceirização de mão de obra para atividades-fim, fazer uma reforma trabalhista anti-CLT, aprovar uma emenda constitucional que limitasse os benefícios da Previdência Social e, se possível, alterar o regime político na direção do parlamentarismo. Temer nomeou um ministério disposto a diminuir o número de atendidos pelo Bolsa Família, reduzir as verbas destinadas à saúde e à educação, às universidades públicas e à agricultura familiar, a abrandar a fiscalização do trabalho escravo, a estancar a demarcação das terras indígenas e o reconhecimento das propriedades quilombolas. O desejo era o de revogar o que fora construído em matéria de democratização da sociedade, reinvenção da política e Estado de bem-estar desde os anos 1980 (SINGER, 2018, p.13).

E assim foi feito, não necessariamente na ordem listada pelo cientista político e jornalista André Singer (2018), desde que o Brasil – mais uma vez – mergulhou profundamente nas águas caudalosas de uma grande crise institucional.

Cinco anos após o pleito de 2014 – quando o candidato derrotado no segundo turno Aécio Neves (PSDB) não reconheceu a vitória de Dilma Rousseff (PT) nas urnas – o Brasil segue orbitando numa grave crise econômica, política e institucional entre os Três Poderes, após enfrentar o processo eleitoral mais conturbado desde a ditadura militar. O ápice do agitado período pode ser considerado o impedimento da candidatura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (presidente da República de 2007 a 2014), ao receber voz de prisão em abril de 2018 por juízes federais e procuradores do Ministério Público Federal que compunham a Operação Lava Jato.

Membros do Poder Judiciário nacional, os acusadores do ex-presidente Lula foram recentemente envolvidos em um escândalo - o chamado "Vaza Jato" – que compromete a lisura e a legalidade das investigações – e das condenações decorrentes – que tinham por objetivo combater crimes de corrupção e lavagem de dinheiro em estatais e órgãos públicos federais. Uma série de denúncias publicadas pelo jornal *on line* The Intercept revelaram à sociedade um conluio entre juízes e promotores no sentido de incriminar integrantes da classe política e empresarial.

A criminalização destes políticos e empresários levou o juiz de primeira instância do caso, Sérgio Moro, hoje ministro de Estado, a um patamar de euforia nacional, chegando a ser chamado de heroi por boa parte da sociedade brasileira por ter, supostamente, desbaratado uma quadrilha de corrupção dentro do Estado, chefiada por um ex-presidente da República.

De acordo com Lyra (2017), a "despolitização da política" está estreitamente associada "à *politização da justiça*, que vem conferindo ao Ministério Público e ao Poder Judiciário protagonismo inédito, visto pela população como benéfico, mas incompatível com as instituições republicanas e o Estado de Direito."

Sérgio Moro, cultor do famoso jurista Carl Schmitt, sustenta a necessidade de uma posição pró-ativa por parte do juiz, sem necessidade de levar em conta a interpretação dada por outros poderes constituídos pela Carta Maior. Estes, ao contrário, é que devem ser submetidos a severo escrutínio do Poder Judiciário. A práxis do controvertido juiz curitibano e de muitos de seus colegas se orienta – consciente ou não – pela aplicação do conceito schimittiano do Estado de exceção, que é, entretanto, incompatível com o da soberania popular e, portanto, com a democracia (LYRA, 2017, p. 37-38). Cabe também destacar aqui a "judicialização da política, a politização do judiciário e o governo dos juízes entre direito e política" (SILVA, 2018). A mistura é explosiva e compromete os limites democráticos do Estado de Direito.

> *La decisión Judicial* sem limites, a prática judicante que se auto fundamenta e afirma que não há democracia sem o *Juiz*. Que democracia? Que juiz? Que direito? Que política? O judiciário assume o protagonismo daquilo que alguns defensores nominam de realização material da democracia pelo direito. Na realidade jurídica brasileira esse protagonismo não reconhece fronteiras, não identifica limites, a *La decisión Judicial* é o próprio limite (SILVA, 2018, p.9).

A suspensão de direitos fundamentais, garantidos pela Constituição Federal de 1988, é uma das principais características do Estado de Exceção. A interrupção das normas vigentes seria decretada pelo soberano por necessidade de manter a ordem enquanto o país vive alguma situação de guerra, grave ameaça à democracia ou calamidade pública. É o oposto do Estado Democrático de Direito.

O filósofo italiano Giorgio Agamben (2004) é um dos pensadores atuais mais procurados para se entender o Estado de Exceção. Apresenta ao mundo seus estudos e pesquisas sobre o tema, cada vez mais pertinente, à medida que as democracias, especialmente na América Latina, passaram a sofrer ameaças.

Os problemas políticos e sociais das primeiras décadas do século XX são a origem das discussões propostas pelo estudioso, em razão dos grandes conflitos bélicos mundiais, concentrados na Europa Ocidental. A Alemanha nazista de Hitler (1933 a 1945) é o berço do debate promovido pelo jurista e filósofo Carl Schmitt (1888-1985), teórico que fundamentou juridicamente a necessidade de se manter um Estado de Exceção basicamente para justificar medidas adotadas pelo "führer". Traços de Estado de Exceção também são encontrados na Itália fascista de Mussolini (1919 a 1945).

> A doutrina schmittiana do estado de exceção procede estabelecendo, no corpo do direito, uma série de cesuras e divisões cujos termos são irredutíveis um ao outro, mas que, pela sua articulação e oposição, permitem que a máquina do direito funcione. (...) Na decisão sobre o estado de exceção, a norma é suspensa ou completamente anulada; (...). O estado de exceção separa, pois, a norma de sua aplicação para tornar possível a aplicação. Introduz no direito uma zona de anomia para tornar

> possível a normatização efetiva do real. (AGAMBEN, 2004, p.57-58).

O Estado de Exceção foi utilizado como medida emergencial tanto para retirar direitos no caso da Alemanha nazista de Carl Schmitt – como para assegurar que os direitos fossem retomados, tal qual o ocorrido na Itália para dar fim ao regime fascista de Mussolini.

O soberano, segundo Agamben, citando o incipit do livro Teologia Política de Schmitt, "é aquele que decide sobre o Estado de Exceção", cuja linha tênue entre o jurídico e o político define a hora e o momento de agir.

> A questão dos limites torna-se ainda mais urgente: se são fruto dos períodos de crise política e, como tais, devem ser compreendidas no terreno político e não no jurídico-constitucional (DE MARTINO, 1973, p.320), as medidas excepcionais encontram-se na situação paradoxal de medidas jurídicas que não podem ser compreendidas no plano do direito, e o estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ter forma legal. Por outro lado, se a exceção é o dispositivo original graças ao qual o direito se refere à vida e a inclui em si por meio de sua própria suspensão, uma teoria do estado de exceção é, então, condição preliminar para definir a relação que liga e, ao mesmo tempo, abandona o vivente ao direito (AGAMBEN, 2004, p.11-12).

Pressupõe-se, desta forma, que se o Estado de Exceção foi uma regra durante as duas guerras mundiais, o uso de violência para estancar alguma forma de violência, seja simbólica pela supressão de direitos, ou pelo uso das forças armadas, é uma das premissas desta condição.

> É essa terra de ninguém, entre o direito público e o fato político e entre a ordem jurídica e a vida, que a presente pesquisa se propõe a explorar. Somente erguendo o véu que cobre essa zona incerta poderemos chegar a compreender o que está em jogo na diferença – ou na suposta diferença – entre o político e o jurídico e entre o direito e o vivente. E só então será possível, talvez, responder à pergunta que não para de ressoar na história da política ocidental: o que significa agir politicamente? (AGAMBEN, 2004, p.13).

Já na democracia, percebe-se como principal característica o uso da não-violência. "A verdadeira ameaça para a convivência democrática, o que assusta, o que faz a diferença com outros países democráticos é esta absurda onda de violência", pontua Giuseppe Tosi, ao comparar os índices de morte violenta por habitante brasileiro com outros países, também de regime democrático. O professor da Universidade Federal da Paraíba ensina que a diferença da democracia para outros regimes é justamente a resolução de conflitos sem o uso da violência.

A democracia é o regime político que permite a existência de conflitos, que não reprime, mas administra os conflitos, que garante o pluralismo ideológico e de interesses; porque é no conflito social, na luta de classe, na competição política que se forjam as elites políticas, portanto o conflito é benéfico e indispensável (como já haviam visto, agudamente, Maquiavel e Marx, e enfatizado Claude Lefort) (TOSI, 2019, p. 149).

Sugere ainda que uma das justificativas para hoje estarmos revivendo uma onda de violência política seria a "falta de enraizamento de uma cultura democrática num país que viveu longos períodos de autoritarismo, desde a sua fundação, e inclusive no período

republicano.

Em 1º de abril de 1964, a ditadura "civil-militar", como hoje muitos historiadores a definem (DANTAS, 2014), assumiu o poder soberano e criou um Estado de exceção que se regia através dos Atos Institucionais e que durou mais de 21 anos, só vindo a terminar (pelo menos formalmente) com a Constituição de 1988, em que o "povo soberano" decidiu pelo fim do Estado de exceção e pela volta do Estado democrático de direito. Mas essa transição, como evidenciou o debate anterior, teve algumas falhas graves, entre elas a manutenção da Lei de Anistia de 1979 e a promessa não cumprida de reforma das instituições (TOSI, 2017, p.22).

De janeiro a maio de 2019 o presidente Jair Bolsonaro assinou 157 decretos. "É o segundo presidente que mais "canetou" desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF88), perdendo apenas para o ex-presidente Fernando Collor de Mello, que editou 268 decretos nos primeiros 150 dias de governo", informa o jornal O Estado de São Paulo. Dentre esses decretos, destaca-se a posse e comercialização de armas, a extinção dos conselhos nacionais de políticas públicas que tinham como prerrogativa a participação da sociedade civil na formulação de políticas públicas de Estado e a alteração na Lei de Acesso à Informação (LAI), que propôs limitar o número de pessoas autorizadas a solicitar o sigilo de dados públicos, especialmente à imprensa. Mesmo que nem todos esses atos tenham sido aprovados pelo Congresso Nacional, a proposta de Bolsonaro parece ser a de implementar um governo autoritário e populista excluindo a participação da sociedade, ignorando avanços sociais e governando prioritariamente para uma pequena elite.

Além dos decretos, o atual chefe do Executivo nacional também é campeão em editar Medidas Provisórias (MP). Somente em seus primeiros 100 dias de governo, Jair Bolsonaro assinou 14 medidas provisórias, número menor que Michel Temer no mesmo período de gestão, com 23 MPs logo após assumir o governo a partir do impedimento de Dilma Rousseff; e maior que a própria Dilma, que assinou 13 e 9 respectivamente, no primeiro e início do segundo mandato.

As medidas provisórias são um dos principais instrumentos que o Governo Federal tem para legislar e foram instituídas a partir da CF88 em substituição aos decretos-lei do período da ditadura. Entre as MP's propostas pela atual gestão, destaca-se a de número 870/2019, que instituiu o monitoramento governamental de organizações sociais no Brasil.

Cabe ainda enfatizar o Projeto de Lei Anticrime, apresentado à sociedade em fevereiro deste ano pelo Ministro da Justiça e Segurança, Sérgio Moro, e entregue ao Congresso Nacional no mesmo período. O pacote sugerido pelo Executivo pretende promover a alteração em 14 leis, incluindo o Código Penal.

Outro ato governamental que chamou a atenção nos simbólicos três primeiros meses de governo foi a recomendação do presidente da República para se comemorar o golpe militar de 1964, em 31 de março. A atitude gerou reações de impacto negativo ao Brasil, promovendo, inclusive, um mal-estar diplomático entre o Ministério de Relações Exteriores e a ONU, conforme relata o correspondente internacional do site UOL, jornalista Jamil Chade, em reportagem especial publicada em 28 de maio que destaca a troca de correspondências oficiais entre o órgão nacional e o organismo internacional, quando a ONU pediu esclarecimentos ao governo brasileiro "sobre o que havia sido feito no país para explicar aos brasileiros as violações cometidas durante a ditadura militar e, assim, evitar que elas se repetissem".

Percebe-se, portanto, diante dos atos, decretos e medidas provisórias apresentadas, que as principais ações do Executivo nos primeiros meses de governo Bolsonaro foram ataques à participação da sociedade civil nas ações governamentais,

buscando suprimir direitos fundamentais garantidos constitucionalmente.

3 DOUTRINA DO SHOCK: O CAOS COMO JUSTIFICATIVA DE MEDIDAS SEVERAS PARA IMPLANTAR UM ESTADO DE EXCEÇÃO

A jornalista canadense Naomi Klein denunciou ao mundo o que chamou de doutrina do *shock*, no início dos anos 2000, a partir de estudos e pesquisas, além da observação da cobertura de guerra no Iraque (2003) e do tsunami no Sri Lanka (2004) que matou milhares de pessoas e destruiu aquele pedaço de terras do Oceano Índico.

Atenta as movimentações econômicas que ocorriam em seguida às catástrofes ambientais provocados pela força da natureza ou intencionalmente por meio de decisões políticas como golpes de Estado, Klein realizou minucioso estudo para formular sua teoria. Ela iniciou investigação sobre a dependência entre o livre mercado e o poder do *shock*, sempre provocado por tragédias que causaram enorme trauma coletivo, exatamente de acordo com a teoria do economista estadunidense Milton Friedman (1912-2006).

Professor da Escola de Economia de Chicago (EUA), em 1976, Friedman recebeu um Nobel sendo considerado um dos economistas mais influentes do século XX. Foi o principal elaborador da teoria de um sistema econômico de livre mercado com intervenção mínima do Estado. Seria, portanto, o grande influenciador da doutrina do *shock*, especialmente implantada em países da América Latina que sofreram golpes de Estado para impor regimes absolutistas ou ditatoriais. Foi o caso da Argentina e do Chile, conforme revela a jornalista.

> Buena parte del atractivo de la economía de la Escuela de Chicago era que, em unos tempos em que las ideas de la izquierda radical sobre el poder de los trabajadores ganaban fuerza em todo el mundo, ofrecía una forma de defender los intereses de los propietarios que era igual de radical y estaba imbuida de su propia forma de idealismo. Em palabras del propio Friedman, sus ideas no consistían em defender el derecho de los propietarios de fábricas a pagar salarios bajos, sino, más bien, consistían em una búsqueda de la forma más pura posible de <democracia participativa>, puesto que em libre mercado <todo hombre puede votar, por así decirlo, por el color de corbata que prefiere>. Donde los izquierdistas prometían liberar a los trabajadores de sus jefes, a los ciudadanos de la dictadura y a los países del colonialismo, Friedman prometía <libertad individuales> un proyecto que elevaba a cada ciudadano individual por encima de cualquier actividad colectiva y les liberaba para expresar su libre albedrío a través de sus elecciones como consumidores (KLEIN, 2007, p.83).

No caso brasileiro, a relação que se faz com a teoria de livre mercado do *shock* é a política econômica do governo de Jair Bolsonaro, comandada por Paulo Guedes, signatário e ex-aluno de Milton Friedman. Aparentemente sem justificativas plausíveis, o caos promovido pela nova gestão que administra o Governo Federal, seja diante de declarações de baixo calão proferidas pelo titular do cargo máximo do Executivo, seja por meio de assinatura de decretos e MP's que incitam ao caos, seja por meio de cortes orçamentários para além da austeridade já implantada, parece que o intuito é causar paralisia na população por meio de choques de gestão que justifiquem a adoção de medidas severas – uma janela aberta para a adoção de Estado de Exceção – para alegar a instituição de ações

que extrapolem e confrontem a legislação vigente.

4 AMÉRICA LATINA E ESTADO DE EXCEÇÃO: DEMOCRACIA EM QUEDA?

A situação do Brasil não pode ser analisada em separado de seus países vizinhos – tanto de fronteira quanto de continente, especialmente a partir da constatação que cada um dos 18 países que formam a América Latina é um universo individual, com sua história de fundação e desenvolvimento, mas que se assemelham quando se trata da formação cultural, política e social, mesmo que o idioma predominantemente falado seja o espanhol.

Em 2004 o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresentou ao mundo um estudo avançado que mostrava o quanto a América Latina havia se desenvolvido em pouco mais de dez anos (2004-2014) e o que seria necessário para alcançar, cada vez mais, a tão almejada diminuição das desigualdades, principal característica da região.

Vale lembrar que este fora o ano de fechamento da década da Educação para os Direitos Humanos das Nações Unidas (1995-2004), quando uma série de investimentos foram acertados entre países membros da ONU para que Estados desenvolvessem planos nacionais de ação para a Educação em Direitos Humanos. Teria esse processo de educação para a cidadania e Direitos Humanos levado a região a elevar seu grau de consciência de classe e autoestima? Para buscar alguma resposta, pensaremos sobre democracia na América Latina.

Na América Latina alcançou-se sim a democracia eleitoral e suas liberdades básicas, conforme sinalizou o relatório *Democracia na América Latina rumo a uma democracia de cidadãos e cidadãs*, do PNUD de 2004, objeto de análise deste texto. Agora, exaltava o documento a época, "se trata de avançar na democracia de cidadania".

A ONU então definiu a democracia na América Latina como uma imensa experiência humana.

> Está ligada à busca histórica de liberdade, justiça e progresso material e espiritual. Por isso é uma experiência permanentemente inconclusa. A preservação da democracia e sua expansão não são fatos espontâneos. São construções voluntárias, formuladas em projetos, modeladas por lideranças e investidas do poder que se origina no apoio popular. Requerem partidos políticos que construam opções fundamentais, um Estado com poder para executá-las e uma sociedade capaz de participar de uma construção que excede as reivindicações setoriais (PNUD, 2004 p.35).

Uma das conclusões do organismo internacional para tamanha desigualdade é a profundidade – ou superficialidade – do Estado Democrático. De acordo com PNUD, "o coração do problema está em que, embora a democracia tenha se propagado amplamente na América Latina, suas raízes não são profundas".

O panorama torna-se ainda mais complexo quando se considera que diversos fatores indispensáveis para a governabilidade democrática, tais como liberdade de imprensa, proteção sólida aos direitos humanos e poder judiciário independente e vigoroso ainda precisam ser substancialmente fortalecidos. Além disso, muitos grupos tradicionalmente excluídos não têm acesso ao poder por meio de canais formais. Assim, eles manifestam suas frustrações por vias alternativas, não raro por meio de expressões violentas (PNUD, 2004 p.14).

Após a ampla divulgação deste relatório, pouco depois da virada do século XX para

o XXI, a ONU recomendou, como sugestão para promover cada vez mais o desenvolvimento, a implantação do que chamou de *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)*. A proposta previa um conjunto de questões concretas, mensuráveis e enunciadas sinteticamente como "parte de um acordo global entre países ricos e pobres, em face do compromisso assumido pelo mundo desenvolvido de apoiar os países em desenvolvimento que levam a cabo as reformas de boa-fé".

O resultado da implementação destes objetivos do milênio, apresentado em setembro de 2015, foi um sucesso. Análise divulgada por outro braço da ONU, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) concluiu que estes cumpriram várias metas importantes dos ODM's:

> Segundo a avaliação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre 2000 e 2015 os países da região conseguiram avanços importantes na redução da pobreza extrema, fome e mortalidade infantil, incorporação das crianças à educação e acesso à água potável, mas devem fazer maiores esforços na redução da mortalidade materna e das emissões de gases do efeito estufa, entre outras áreas (www.cepal.org.br).

Após vencer esta etapa, a ONU lançou outro desafio: o de avançar nas políticas públicas e sociais, propondo os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)* para ser alcançado entre os anos de 2015 a 2030. A meta segue sendo prioridade do organismo internacional, porém, a partir da virada da década, portanto de 2010 em diante, os Estados que formam a América Latina apresentaram outra configuração que já não se encaixa mais nos mesmos moldes do que se conhece por liberdade e Estado Democrático de Direito.

Para comprovar o fato, o último relatório apresentado pela organização civil Latinobarômetro, publicado no ano de 2018, contém revelações estarrecedoras.

Latinobarómetro ha sido enfático en estos últimos cinco años en señalar el lento y sostenido declive de indicadores de la democracia llamándola la diabetes democrática, por sus símiles con una enfermedad invisible en su generación, que, si bien no mata de inmediato, una vez que aparece es extremadamente difícil de erradicar y mortal. Los resultados que se presentan en el año 2018 muestran que éste es el peor de todas las mediciones anteriores, por lo que éste puede denominarse como un "annus horribilis" para la región. El problema de la región no es, primordialmente, los países que han salido de la categoría de "democracia" porque dejaron de cumplir los requisitos para ser democráticos. El problema de la región son los países donde hay problemas en el funcionamiento de sus democracias y están con importantes grados de peligro en dejar de serlo (LAGOS, 2018, p.6).

O estudo realizado pela ONG realiza um profundo mergulho nos sentimentos dos latino-americanos para captar as movimentações sociais e possíveis mudanças nos rumos políticos da região. Aqui destacamos, de forma breve, somente alguns pontos, mas convidamos o leitor e a leitora a fazer uma análise atenta e detalhada no site da instituição, que disponibiliza a complexa pesquisa gratuitamente e de forma simples de entender.

Para esta última edição, o Latinobarômetro realizou 20.204 entrevistas, de porta em porta, nos 18 países que compõem a América Latina, entre os dias 15 de junho a 02 de agosto de 2018, em uma mostra representativa da população nacional de cada país, de 1.000 a 1.200 casos, com margem de erro de 3% por país.

Em 2018, a estabilidade e o ingresso ao mercado de trabalho, a segurança social e a violência – mais especificamente o medo de se tornar vítima dela – passam a ser os temas centrais que inquietam os cidadãos latino-americanos. Neste sentido, a partir de 2013, a

boa situação econômica indicada em anos anteriores, inicia uma escalada de quedas de maneira sistemática. “La mala situación económica de la inmensa mayoría de la población es masiva y da cuenta del malestar de la región”, revelou a pesquisa.

> La situación económica actual y futura de la región muestra una compleja demanda para los gobiernos nuevos y explican de alguna manera la baja en aprobación de gobiernos en los últimos años. Los latinoamericanos han enfrentado un retroceso en su situación económica y esperan recuperarla con los nuevos presidentes (LATINOBARÔMETRO, 2018, p.12).

Ao realizar a medição sobre a democracia, os dados são reveladores. Ao longo de 23 anos de pesquisa, a democracia conseguiu maior apoio da população em apenas dois momentos: no início da transição, em 1997 quando chegou a 63% e em 2010 com 61%. A partir de então, inicia-se uma onda de protestos pela região e o apoio a democracia entra em declínio.

> En síntesis, podemos constatar que los ciudadanos de la región que han abandonado el apoyo al régimen democrático prefieren ser indiferentes al tipo de regimen, alejándose de la política, la democracia y sus instituciones. Este indicador nos muestra un declive por indiferencia. Son estos indiferentes que votan los que estan produciendo los cambios políticos, sin lealtad ideológica ni partidaria y con volatilidade (LATINOBARÔMETRO, 2018, p.14).

O uso de redes sociais, influência da religião, instituições públicas e privadas que mais remetem credibilidade, aprovação de governos, autoritarismos, corrupção e satisfação de vida são pesquisadas para realizar a medição, publicada anualmente. Em relação a internet e alcance das redes sociais, por exemplo, 32% dos latino-americanos trocam uma refeição por dia para poder ter acesso a um Smartphone.

> (...) en los jóvenes de 18 a 25 años esto aumenta al 44%. Eso es uno de cada tres latinoamericanos que tienen una sola comida al día tiene un Smartphone. El 80% de los que tienen seguido una sola comida al día tienen celular. Es mas importante tener un celular o Smartphone que mas de una comida al día. Ese es el peso de la conectividad para un latinoamericano. El latinoamericano pobre o vulnerable sabe que ese instrumento es un potente integrador al mundo, una fuente de oportunidad, y una manera de salir de su vulnerabilidad, por lo que justifica plenamente su importancia por encima de la segunda comida en el día (LATINOBARÔMETRO, 2018, p. 76).

Chama atenção, ainda, a pergunta que mede o grau de satisfação e felicidade das pessoas. De acordo com o resultado do Latinobarômetro, a América Latina é uma das regiões mais felizes e, independentemente dos acontecimentos, esse índice sempre se mantém alto.

En todos los países de la región mas de la mitad de la población esta satisfecha con su vida. El país menos satisfecho es Bolivia con 59% y el mas satisfecho es Costa Rica y Colombia con 86%. Los países que más han perdido satisfacción de vida son Venezuela y Brasil que pierden doce puntos porcentuales entre el año 2015 y 2018 bajando de 77% a 65%. Ambos países ya habían perdido satisfacción de vida en años anteriores

(LATINOBARÔMETRO, 2018 p.68).

A pesquisa conseguiu detectar, portanto, há pelo menos cinco anos, as tendências que levariam as mudanças nos rumos da democracia e serviria de alerta para autoridades, pesquisadores, acadêmicos, políticos, sociedade civil organizada e movimentos sociais.

Segundo análise de João Ricardo Wanderley Dornelles (2017), a história das sociedades ocidentais tem apontado para saídas onde a institucionalidade democrática é a primeira vítima. Para ele, "a ascensão do fascismo clássico do século XX e regimes autoritários ditatoriais na América Latina se desenvolveram na perspectiva da democracia de "baixa intensidade"."

O sacrifício da democracia continua no quadro da salvação dos interesses do capital e da sua incapacidade de coexistência contemporânea com uma ordem de ampliação dos direitos, de bem-estar social, de inclusão de segmentos e classes subalternas (DORNELLES, 2017, p.135).

No contexto global, a partir de ajustes estruturais neoliberais, iniciados no decorrer da década de 1980 do século XX, houve uma diminuição significativa das políticas públicas de proteção social, explica Dornelles "acarretando o aumento profundo do desemprego, da precarização e da exclusão social. O processo teve um impacto dramático nas sociedades latino-americanas".

A pensadora argentina Verónica Gago (2018) traça um debate a respeito do enraizamento do neoliberalismo nas subjetividades populares na América Latina. Gago faz uma análise profunda sobre a ascensão de um neoliberalismo de "baixo para cima", que surge entre as classes populares como forma de sobrevivência ao mercado de consumo desenfreado, produzido nas últimas décadas em face do avanço agressivo do capitalismo. A proposta da autora é entender o neoliberalismo de uma maneira diferente de como é entendido usualmente para pensar seu ciclo na América Latina.

A razão neoliberal, desse modo, é uma fórmula para mostrar o neoliberalismo como racionalidade no sentido que Foucault deu ao termo: como a própria constituição da governamentalidade, assim como para contrapô-la às maneiras com que essa racionalidade é apropriada, arruinada, relançada e alterada por aquele que, supõe-se, são apenas suas vítimas (GAGO, 2018, p.350).

É importante lembrar que entre o final dos anos 1970 e o começo dos anos 1980, a América Latina sofreu a crise da dívida, fechando o longo período desenvolvimentista iniciado nos anos 1930 como resposta à crise internacional do capitalismo de 1929, explica Emir Sader, em prefácio do livro coletivo que consolida a realização do IX Seminário Internacional de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo tema tratou dos Desafios e Perspectivas da Democracia na América Latina, ocorrido no ano de 2016, no campus da Universidade Federal. "O continente foi a região do mundo que teve mais governos neoliberais e nas suas modalidades mais radicais", destaca Sader.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito prematuro realizar diagnóstico político, social ou econômico nessa conjuntura recente e em contínua transformação. Mas existem alguns fatos que podem ser interpretados à luz da teoria: foi o que tentamos discutir aqui!

Ao ignorar os avanços sociais das políticas públicas implementadas na primeira década dos anos 2000, a equipe chefiada por Bolsonaro ignora normas consolidadas e extrapola os limites diplomáticos entre a política e o jurídico promovendo um caos

administrativo, culpabilizando os serviços públicos com a justificativa de privatizar estatais e políticas que deveriam ser de responsabilidade do Estado, além de penalizar trabalhadores de todas as esferas com uma proposta de praticamente extinguir aposentadorias de contribuintes. De acordo com Agamben (2004), "o estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ter forma legal".

O que o atual Governo Federal chama de "excessos de direitos" nada mais é do que o respeito à atual Constituição Federal, em vigor desde 1988, construída após sangrento e autoritário período de duas décadas de ditadura militar.

Talvez não exista nenhuma lógica racional em compreender por que os povos latino- americanos flertam perigosamente com Estados autoritários, ou se sintam mais seguros quando estão sendo governados por militares ou, ainda, quando confiam mais na igreja e na imprensa do que em partidos políticos e em sistemas democráticos para melhorar índices de desenvolvimento e, mesmo assim, sejam tão ou mais felizes que cidadãos de outros continentes, mesmo que a cidadania e liberdade latino-americana não sejam asseguradas em sua totalidade e, por mais avançadas que sejam as pesquisas e os estudos sobre os rumos da democracia na América Latina, o retrocesso foi inevitável.

A saída, quem sabe, poderia ser uma nova proposta de se dedicar à Educação em Direitos Humanos, semelhante ao oferecido pela ONU em 1995. A maior dificuldade, pressupõe-se, seria convencer as nações governadas por partidos de direita e extrema-direita a se sentirem responsáveis em assumir o compromisso de fomentar políticas públicas que alertam, justamente, para os perigos de se eleger representantes populistas que se auto intitulam como novidade a partir de soluções milagrosas, com viés autoritário, ou militares reformados, ou até mesmo empresários milionários que se apresentam como a solução, como foi o caso da Argentina nas mãos do liberal Mauricio Macri.

Em recente artigo publicado no mês de setembro de 2019, Tosi reflete sobre o momento atual pelo qual o Brasil passa. No texto, ele também narra os fatos ocorridos no país desde a queda da petista Dilma Rousseff até a ascensão do capitão Bolsonaro à presidência da República. Sob um olhar atento e observador, o professor reforça sobre os perigos que a democracia se encontra na conjuntura de 2016 até agora e aponta para um governo de "clara intensão autoritária". De acordo com ele, "a possibilidade de um endurecimento do regime não está descartada, assim como de um crescimento da violência criminal e política se o decreto sobre o armamento for aprovado".

A autora deste artigo corrobora com a brilhante posição do filósofo e acrescenta que a Constituição Federal promulgada em 1988 corre sérios riscos de reformulação por um parlamento que cada vez mais se distancia das prerrogativas de um Estado Democrático de Direito ao se verificar, por exemplo, a forma como foi realizada a votação do impeachment da primeira mulher a ocupar a presidência da República brasileira. Segundo escreveu Tosi, "motivações que os deputados e senadores alegaram para depor a presidente Dilma foram as mais espúrias e inconsistentes, tornando pública a baixa qualidade política, moral e cultural de uma significativa parcela dos congressistas."

Mesmo que o Congresso Nacional tenha passado por uma renovação eleitoral nas eleições de 2018, a mesma que alçou Jair Bolsonaro ao máximo cargo do Executivo, esta pesquisadora não descarta a possibilidade da CF 88 passar por uma grande reformulação cujo especial significado seria retirar a principal característica do atual texto constitucional: o de Constituição Cidadã.

REFERÊNCIAS

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

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

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COMPARATO, Fabio Konder. **Direitos Humanos e Estado.** Comissão Justiça e Paz São Paulo: Brasiliense, 1989.

DIAS, Adelaide Alves. TOSI, Giuseppe. **Desafios e perspectivas da Democracia da América Latina.** João Pessoa. Editora do CGTA, 2017.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. **A quem interessa uma democracia excludente?** In: Dias, Adelaide Alves. TOSI, Giuseppe. Desafios e perspectivas da Democracia da América Latina. João Pessoa. Editora do CGTA, 2017.

GAGO, Veronica. **A Razão Neoliberal: economias barrocas e gramática neoliberal**Buenos Aires: Editora Elefante, 2018.

KLEIN, Naomi. **La doctrina del *shock***. Canadá: TORONTO, 2007.

LAGOS, Marta. **El fin de la terceira onda de democracias.** Artigo. Disponível em www.latinobarometro.org. Acesso em: 30 jul. 2019.

LATINOBARÔMETRO 2018. Disponível em www.latinobarometro.org. Pesquisa. Acesso em: 30 jul. 2019.

LYRA, Rubens Pinto. **Teoria política e realidade brasileira: suas incidências na conjuntura política atual.** Campina Grande: EDUEPB, 2017.

SINGER, André. **O lulismo em crise:** Um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016) /André Singer. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHMITT, Carl. **O guardião da Constituição.** Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SILVA, Luciano Nascimento. **O Observador e o Governo dos Juízes**. Texto apresentado na XXXII Jornadas de Filosofia de Direito, realizada na Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), entre os dias 22 e 24 de agosto de 2018.

SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho e. Golpes de Estado e persistências autoritárias: A difícil construção democrática no Brasil. In: Dias, Adelaide Alves. TOSI, Giuseppe. **Desafios e perspectivas da Democracia da América Latina**. João Pessoa. Editora do CGTA, 2017.

OXFAM. **Bem público ou riqueza privada?** Janeiro 2019. Pesquisa. Disponível em www.oxfam.org.br. Acesso em: 30 ag.2019.

PNUD. **Democracia na América Latina rumo a uma democracia de cidadãos e cidadãs**/PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Santana do Parnaíba, SP: LM&X, 2004.

TOSI, Giuseppe. **Apostila UFPB.** João Pessoa, 2019.

TOSI, Giuseppe. **10 lições sobre Bobbio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

TOSI, Giuseppe. O que resta da ditadura? Estado Democrático de Direito e Exceção no Brasil. **Caderno IHU ideias** / Universidade do Vale dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos – Ano 15, nº 267, vol 15, 2017.

TOSI, Giuseppe. A crise do liberalismo político e a ascensão do liberalismo econômico e do populismo autoritário. O caso do Brasil. In: **Teoria Política.** Nuova Serie, Annali VIII, 2019:7, ISSN 0394-1248.

O CUMPRIMENTO DOS TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS ENCONTRAM-SE EM RISCO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO?

Jesus Tupã Silveira Gomes

1 INTRODUÇÃO

A existência de um período democrático relativamente estável na América Latina nos últimos anos da década de 1990 e a ascensão de regimes políticos que adotaram programas direcionados à redução das desigualdades e à inclusão das populações marginalizadas, centrando esforços na proteção dos indivíduos e à inclusão social dos grupos vulneráveis teve, como consequência, a elaboração de diversos tratados internacionais de Direitos Humanos.

No entanto, os altos custos da manutenção do Estado Social e as pressões dos agentes econômicos internacionais pela flexibilização de regras tributárias, trabalhistas, previdenciárias e ambientais – com consequente desregulamentação do mercado – e as constantes denúncias de corrupção dos agentes governamentais deram força a movimentos políticos conservadores, cuja retórica – fundada no nacionalismo utópico e na promoção da segurança pública e dos valores cristãos e da família tradicional – vem ganhando espaço e contam com grande apoio popular.

O Brasil não foge a essa regra. A eleição de Jair Bolsonaro como Presidente da República Federativa do Brasil consolidou a ruptura com a ordem política vigente até o afastamento da Presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 2016. Ela representa a adoção de uma orientação política de discriminação dos indivíduos e dos grupos vulneráveis e de fragilização dos direitos sociais reconhecidos na Constituição Federal de 1988.

Diante desse quadro, mostra-se necessário indagar se podemos esperar o cumprimento das obrigações assumidas pelo Brasil ao celebrar tratados internacionais de Direitos Humanos. Para tanto, mostra-se necessário analisar o quadro político brasileiro atual, examinar o papel dos tratados internacionais de direitos humanos e propor indagações sobre o seu cumprimento pelo Brasil.

O trabalho está dividido em três capítulos: inicialmente, procuramos descrever a situação do Brasil nos dias atuais, principalmente o posicionamento político do novo governo; em seguida, analisamos as obrigações decorrentes dos tratados internacionais de direitos humanos, apontando que são compromissos assumidos pelo Estado como um todo, e não de um determinado governo; por derradeiro, propomos indagações sobre o cumprimento dos tratados internacionais de direitos humanos na conjuntura política brasileira atual.

O estudo foi elaborado por meio da pesquisa documental, com revisão da bibliografia nacional e latino-americana sobre a matéria, e uso do método dedutivo.

Os resultados parciais apontam que haverá uma grande dificuldade para o cumprimento dos tratados internacionais de Direitos Humanos no Brasil nos dias atuais.

2 A SITUAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

A Constituição Federal de 1988, promulgada em um momento de redemocratização do Estado Brasileiro, representou um amplo compromisso assumido pelos diversos setores da sociedade para a construção de um Estado Democrático de Direito, estabelecendo diversas garantias individuais e sociais, bem como a abertura para Direito Internacional dos Direitos Humanos, conforme descrito no artigo 5º, § 2º, da CFRB

(BRASIL, 1988). Nesse sentido, "Com suas qualidades e defeitos, a Constituição de 1988 se tornou a melhor versão de nós mesmos" (MENDES, 2018).

Nesse contexto, diversos tratados internacionais de Direitos Humanos celebrados durante o período ditatorial foram ratificados pelo Estado Brasileiro e devidamente integrados ao ordenamento jurídico pátrio, dentre os quais podemos destacar a Convenção Americana de Direitos Humanos – CADH (BRASIL, 1992), bem como a submissão do nosso Estado à jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos (BRASIL, 2002).

Durante o lapso temporal transcorrido entre a instituição do Plano Real – que conferiu alguma estabilidade econômica à população – em 1993, e o afastamento da Presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, observou-se uma suposta consolidação das instituições democráticas criadas pela Constituição de 1988[269].

Por sua vez, as denúncias de corrupção generalizada, a insatisfação das classes dominantes com a elevação do nível de vida das populações mais carentes, e a globalização econômica possibilitaram a fragmentação da base de apoio ao governo até então vigente, a ascensão de Jair Messias Bolsonaro ao cargo de Presidente da República e a formação de um Congresso Nacional com ampla maioria direitista, em um movimento ultraconservador, fundado nos "valores tradicionais" e no patriotismo ufanista (FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019).

A ascensão de Jair Bolsonaro ao cargo de Chefe do Poder Executivo nacional não se constitui em um fenômeno político isolado. Com efeito, verifica-se a existência de uma conjuntura político-econômica internacional que busca o retorno ao Estado liberal clássico, no qual o mercado regula-se a si mesmo e em que as garantias mínimas reconhecidas aos indivíduos e aos grupos vulneráveis vão sendo cada vez mais fragilizadas (CASTELLS, 2018).

É importante ter em mente que essa nova conjuntura política não é exclusiva do Brasil, mas atinge também a Europa – em especial a França e a Hungria – e os Estados Unidos. Ela carrega consigo uma crise de representação política, em que os eleitores não se encontram efetivamente conectados com os governantes (CASTELLS, 2018), possibilitando o surgimento de lideranças políticas capazes de inflamar as massas, comunicando-se diretamente com o homem comum e despertando paixões inflamadas, dividindo a população entre "nós" – os bons, corretos e virtuosos – e "eles" – os maus, corruptos e infiéis, o que inviabiliza o estabelecimento de relações de diálogo entre as distintas facções e a criação de canais de mediação (MESSENBERG, 2019).

Essa crise de legitimidade atingiu, em especial, aqueles que não colheram frutos dos programas de redistribuição de renda – como o Bolsa Família – e de inclusão social – a exemplo das cotas raciais e para portadores de necessidades especiais em universidades e nos concursos públicos, bem como o empresariado nacional, cada vez mais incomodado com os custos – especialmente aqueles de natureza trabalhista e tributária – para a manutenção de suas atividades (CASTELLS, 208).

Além disso, os governos do Partido dos Trabalhadores, em grande medida, centraram suas atividades em medidas de natureza econômica, visando à integração das populações mais vulneráveis no mercado de consumo, especialmente por meio de acesso ao crédito e ao mercado, colocando em segundo plano a melhora dos níveis de educação, segurança e desigualdade social (MAIA; PONTIN, 2019).

[269] O uso da expressão "suposta" não é gratuito. O que se observou, no processo de redemocratização, foi o fortalecimento de uma ordem política formalmente democrática, marcada pela desigualdade entre os direitos e garantias descritos na Constituição Federal e nas leis, e a efetiva (im)possibilidade de exercício por parte das populações marginalizadas e dos grupos sociais vulneráveis. A respeito, vide MIGUEL, 2019.

Dessa forma, no Brasil, o conceito de cidadania, tradicionalmente identificado com a participação do indivíduo nas decisões sobre os rumos do Estado, mudou de significado, passando a descrever a possibilidade de inserção da pessoa em uma economia de mercado (MAIA; PONTIN, 2019).

A ausência de sintonia entre a atuação dos governantes, os anseios da população e o projeto democrático instituído pela Constituição de 1988 (MENDES, 2018), bem como as denúncias de corrupção generalizada nos governos Lula e Dilma, aprofundou a crise de legitimidade já referida, levando os eleitores à escolha, nas eleições de 2018, daquele candidato que representava um novo caminho político – para as populações de baixa renda – e novas possibilidades econômicas – para as elites brasileiras.

A respeito desse "voto por oposição ao Partido dos Trabalhadores", aponta Manuel Castells:

> A reconstrução parte de uma afirmação encarnada num líder ou numa causa que surge em contradição com as instituições deslegitimadas A nova legitimidade funciona por oposição. E se constrói em torno de um discurso que projeta uma rejição geral ao estado de coisas, prometendo a salvação por meio da ruptura com essa ordem incrustada nas instituições e com essa cultura das elites cosmopolitas, suspeitas de desmantelar as últimas defesas da tribo ante a invasão do desconhecido (CASTELLS, 2018).

Jair Bolsonaro, nesse sentido, aproveitou uma oportunidade de ascensão política, com uma proposta econômica neoliberal – com fragilização dos direitos trabalhistas e redução dos custos de manutenção das empresas – e a defesa dos valores da família tradicional, das religiões cristãs e de um patriotismo ufanista (ABRANCHES, 2018).

Mesmo após a eleição, o atual Presidente da República prossegue com seu discurso de exclusão das minorias e dos grupos vulneráveis, de desconsideração das garantias fundamentais e dos direitos sociais, e de discriminação a todos aqueles que se opõem à sua visão de mundo, fomentando a polarização entre os "amigos – nós" e os "inimigos – eles" e legitimando o recrudescimento dos discursos de ódio (ABRANCHES, 2018).

Diante desse quadro político, pode-se indagar quais as perspectivas de cumprimento dos tratados internacionais de Direitos Humanos pelo Estado Brasileiro. Para tanto, deve-se examinar os caracteres específicos e as funções de tais dispositivos.

3 OS TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS

A divulgação das barbáries praticadas pelos nazistas durante a II Guerra Mundial possibilitou a formação de um consenso entre os diversos Estados sobre a necessidade de fixação de um mínimo de proteção à pessoa humana em qualquer parte do mundo. A criação da Organização das Nações Unidas e a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos incluem-se no esforço de estabelecer um espaço de atuação aos indivíduos e aos grupos vulneráveis frente aos Estados. Durante a segunda metade do Século XX, vários foram os tratados internacionais celebrados em âmbito universal ou regional para a promoção dos Direitos Humanos, seguindo as lógicas de não contradição e maior proteção possível aos indivíduos e grupos vulneráveis (RAMOS, 2012).

O Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos encontra-se fundado, essencialmente, na Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH, Pacto de San José da Costa Rica), celebrado em 1969, em vigor desde 1979, e que criou dois órgãos específicos para a promoção e defesa dos Direitos Humanos no continente americano: a

Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), com sede em Washington, e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), com sede em San José, na Costa Rica (RAMOS, 2012). Cumpre indagar, então, o que são os tratados internacionais de Direitos Humanos e o que os diferencia dos demais atos normativos.

Os tratados internacionais são as fontes normativas por excelência do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Sua celebração decorre do consenso de vontade entre dois ou mais Estados, que abrem mão de uma parte de sua soberania e assumem, de forma solene e por escrito, uns perante os outros, o dever de conceder proteções específicas aos indivíduos e grupos vulneráveis que se encontram sob sua jurisdição (APPIO, 2013).

No caso do Brasil, uma vez firmado o tratado no plano internacional, o referido texto será integrado ao ordenamento jurídico pátrio por meio do processo de expressamente previsto na Constituição Federal, composto das seguintes etapas: *aprovação* pelo Congresso Nacional (por maioria simples – artigo 49, inciso I – ou qualificada – artigo 5º, § 3º)[270], o que lhes confere representação democrática; *ratificação* pelo Presidente da República, para vigência do tratado no plano internacional; e *expedição de Decreto Executivo*, após o pacto encontrar-se em vigor na esfera internacional, para publicidade e vigência do tratado no plano interno (MAZZUOLI, 2016).

A incorporação dos tratados internacionais ao ordenamento interno não os transmuta em legislação nacional ordinária. Os eles continuam apresentando caracteres especiais decorrentes de sua origem, estrutura e forma de integração ao direito pátrio, tais como uma posição privilegiada frente à legislação comum[271] e a impossibilidade de sua revogação pura e simples por ato normativo interno (SCHÄFER; GOMES; PREVIDELLI, 2017).

Além disso, os tratados internacionais implicam obrigações ao Estado como um todo, mostrando-se inviável a invocação das disposições do ordenamento jurídico doméstico – inclusive de hierarquia constitucional – para justificar seu descumprimento, consoante dispõe o artigo 27 da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados de 1969 (BRASIL, 2009a), bem como as divisões internas de competência entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e entre a União Federal, Estados e Municípios, no caso das Federações.

Quanto à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, trata-se de órgão internacional, diretamente vinculado à Organização dos Estados Americanos, a quem incumbe receber a notícia de violações aos Direitos Humanos nos Estados submetidos à sua autoridade, cumprindo-lhe investigar os fatos, buscar a composição entre o Estado e as vítimas (inclusive propondo mudanças legislativas, jurisdicionais e administrativas) e, caso frustradas as possibilidades de resolução da controvérsia, levar o caso à Corte IDH, conforme disposto nos artigos 45 a 51 da CADH (BRASIL, 1992).

Por sua vez, a Corte Interamericana de Direitos Humanos tem a atribuição precípua de interpretar não apenas o Pacto de San José da Costa Rica, mas também todos

[270] A forma de aprovação dos tratados internacionais – maioria simples ou qualificada – encontra-se sujeita ao arbítrio do relator do Projeto de Decreto Legislativo no Congresso Nacional. Com efeito, não há obrigatoriedade da adoção do rito previsto no artigo 5º, § 3º, da Constituição Federal. A respeito, v. GOMES, 2018, p. 67-68.

[271] Os tratados de direitos humanos aprovados pelo Congresso Nacional segundo o rito previsto no artigo 5º, § 3º, da Constituição Federal apresentam eficácia equivalente às emendas constitucionais, enquanto aqueles aprovados por maioria simples possuem eficácia supralegal, segundo a orientação jurisprudencial fixada pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento do Recurso Extraordinário nº. 466.343 (BRASIL. 2009b).

os tratados internacionais de Direitos Humanos firmados pelos Estados que se submetem à sua jurisdição obrigatória, seja por meio de Opiniões Consultivas, seja no exercício da função jurisdicional (provisional, de mérito ou em cumprimento de sentença), inclusive impondo penalidades aos Estados em caso de descumprimento das obrigações convencionalmente assumidas, consoante previsto nos artigos 62 a 69 da CADH (BRASIL, 1992).

Vale destacar que esses órgãos internacionais – a CIDH e a Corte IDH – atuam somente mediante provocação, e um dos requisitos para que seja instaurado qualquer procedimento é o prévio esgotamento dos recursos jurídicos existentes no ordenamento jurídico doméstico. Em outras palavras, tanto a Comissão quanto à Corte Interamericana age apenas em caráter subsidiário, quando demonstrada a ausência de solução no plano interno (HITTERS, 2015).

Nesse sentido, cumpre ao Estado, em primeiro lugar, cumprir as obrigações assumidas perante a comunidade internacional, buscando soluções para as situações de violação aos tratados internacionais de Direitos Humanos por ele firmados. Afinal, são os seus agentes que se encontram imersos na realidade social, econômica e cultural em que surgiram as situações de violação, encontrando-se melhor aparelhados quanto aos instrumentos jurídicos e administrativos necessários para resolvê-las (DULITZKY, 2015).

Em outras palavras, o Estado é o protagonista na promoção e proteção dos direitos humanos dentro do seu território, devendo adotar as medidas – administrativas, legislativas e judiciais – para o seu cumprimento (TEIXEIRA; KÖCHE, 2013), inclusive em atenção ao disposto no artigo 2 da CADH.

Assim, os órgãos internacionais vêm tendo uma atuação diferenciada no que se refere à promoção e defesa dos direitos humanos, reconhecendo direitos, sugerindo medidas para que sejam cessados eventuais descumprimento das obrigações convencionais – no âmbito da Comissão – e impondo penalidades aos Estados em caso de violação dos direitos previstos nos tratados internacionais de Direitos Humanos – no caso da Corte Interamericana[272].

Apresentados os caracteres especiais dos tratados internacionais de Direitos Humanos celebrados pelo Brasil e da atuação dos órgãos que compõem o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, passamos à análise das perspectivas do cumprimento das obrigações convencionais no Brasil contemporâneo.

4 CUMPRIMENTO DOS TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O cumprimento dos tratados internacionais de Direitos Humanos é um assunto que sempre gera alguma polêmica. Apesar de os Estados celebrarem diversos pactos, no plano internacional, visando à proteção dos indivíduos e dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade, tem sido bastante difícil a efetiva implementação dos direitos (HUNEEUS, 2011).

Tal discussão não se limita ao momento político brasileiro atual, tratando-se de uma espécie de tradição brasileira. Nesse sentido, vale lembrar que, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a incorporação da Convenção nº. 158 da Organização

[272] Vale destacar que a Corte IDH não se confunde com um tribunal recursal ordinário, mas sim de um órgão jurisdicional responsável pela interpretação autêntica da CADH e dos demais tratados internacionais de Direitos Humanos, estabelecendo precedentes que vinculam todos os Estados que se encontram sujeitos à sua jurisdição, independentemente de terem ou não sido parte no julgamento internacional (GARCÍA RAMÍREZ, 2015).

Internacional do Trabalho ao ordenamento jurídico pátrio (em abril de 1996), a qual dispõe sobre o término da relação de trabalho por iniciativa do empregador, delimitando suas hipóteses e fixando casos de estabilidade do empregado (BRASIL, 1996a). Alguns meses depois, em novembro de 2019, diante de pressões dos empresariado nacional, o Sr. Presidente da República denunciou o tratado internacional (BRASIL, 1996c).

Ao analisar o cumprimento das decisões proferidas pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, Alexandra Huneeus (2011) apontou que a probabilidade de cumprimento aumenta na proporção inversa da quantidade de agentes estatais que devem atuar no caso concreto. Assim, quando há apenas obrigação de efetuar o pagamento de indenização pecuniária à vítima ou aos seus sucessores, mostra-se mais fácil dar efetividade à decisão interamericana. Por sua vez, quando há necessidade de modificações legislativas, de criação de órgãos públicos, de treinamento de pessoal e de investigação de crimes, há maior dificuldade para que tais penalidades sejam cumpridas.

Raciocínio similar pode ser aplicado para os tratados internacionais de Direitos Humanos: em muitos casos, há apenas a incorporação do texto da convenção ao ordenamento jurídico interno, sem maiores preocupações com sua efetividade. Em outras situações, mostra-se necessário realizar diversos atos – criação de órgãos públicos, treinamento de pessoal, modificações legislativas –, o que dificulta o efetivo cumprimento das disposições convencionais, especialmente diante dos custos necessários para a implementação de tais medidas, especialmente em um quadro de constante escassez de recursos públicos.

Destaca-se o fato de o Brasil ter firmado e ratificado a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (BRASIL, 1996b). No entanto, o cumprimento das obrigações assumidas no plano internacional realizou-se somente em virtude de recomendação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos no Caso Maria da Penha Maia Fernandes (CIDH, 2001).

Houve, no caso, um verdadeiro esforço do Estado como um todo para modificar as estruturas administrativas, judiciais e legais para promover a defesa da mulher vítima de violência doméstica, com a promulgação da Lei Maria da Penha, criação de delegacias de polícia voltadas para tais delitos e de Varas Judiciais com competência para o julgamento dos casos de crimes praticados em situação de violência doméstica, além de treinamento de servidores públicos para o atendimento às vítimas (BRASIL, 2006).

Em sentido contrário, observa-se que as penalidades impostas ao Brasil no julgamento do Caso Gomes Lund ("Guerrilha do Araguaia) vs. Brasil pela Corte Interamericana não foram integralmente cumpridas, sendo notória a controvérsia instaurada entre os julgamentos proferidos em San José, pela Corte IDH (2010), em que foi reconhecida a inconvencionalidade da Lei de Anistia (Lei nº. 6.683/1979), e aquele proferido pelo Supremo Tribunal Federal brasileiro, que declarou a constitucionalidade do referido ato normativo (BRASIL, 2010).

Vale lembrar que ainda não transitou em julgado o acórdão proferido no âmbito doméstico, encontrando-se pendentes de julgamento os Embargos de Declaração opostos pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

A situação política atualmente vigente no Brasil, sob o governo de Jair Bolsonaro, mostra-se refratária ao cumprimento dos tratados internacionais de direitos humanos. O atual Presidente da República pode ser descrito como um "... político nítida e assumidamente de direita, (...) [com] uma pauta de valores ultraconservadora, apoiado em um partido que só existe por força do efeito de arraste de sua candidatura." (ABRANCHES, 2018).

As declarações do Presidente da República, tanto por meio da mídia quanto das redes sociais, tendem para uma postura completamente contrária à promoção e à proteção dos indivíduos e grupos sociais em situação de vulnerabilidade, reconhecendo que "[a] política de direitos humanos estaria destinada a proteger o bandido, o criminoso, enquanto os homens de bem e as forças de segurança estariam desprotegidas..." (GALEGO, 2018, p. 103)

Vale apontar, a título ilustrativo, uma das mais recentes polêmicas criadas pelo Chefe do Poder Executivo brasileiro, relativa à morte de quatro presidiários que estavam sendo transportados de Altamira para Belém, no Estado do Pará, a qual demonstra a desconsideração para com a vida humana e a discriminação em relação àqueles que se encontram sob a custódia do Estado:

> O presidente Jair Bolsonaro (PSL) defendeu nesta quarta-feira, 31, o trabalho forçado para presos no Brasil. Ele ponderou que a Constituição proíbe tal penalidade, mas disse que é seu "sonho" a existência de presídios agrícolas no País. Ele também afirmou que os quatro presos que estariam envolvidos no massacre de Altamira, no sudoeste do Pará, e que foram mortos na noite desta terça-feira, 30, por sufocamento dentro do caminhão-cela que os transferia para unidades de Belém morreram porque "com toda certeza, deviam estar feridos". Segundo o presidente, "*problemas acontecem*".
>
> (...)
>
> Eu sonho com um presídio agrícola. É cláusula pétrea, mas eu gostaria que tivesse trabalho forçado no Brasil *para esse tipo de gente*, mas não pode forçar a barra. Ninguém quer maltratar presos nem quer que sejam mortos, *mas é o habitat deles*, né?, disse (HAUBERT, 2019) (grifei).

Ao menos aparentemente, o Chefe do Poder Executivo brasileiro coloca-se em uma posição de superioridade em relação às dos demais agentes políticos, membros do Poder Judiciário e Legislativo, descumprindo o que Conrado Hübner Mendes denomina "regra de ouro da democracia": tanto os vencedores quanto os derrotados em uma eleição respeitem as regras de convivência, de forma que a competição continue na rotina política até que sobrevenha uma nova eleição (MENDES, 2018).

Diante desse quadro, mostra-se pouco provável que os tratados internacionais de Direitos Humanos celebrados pelo Brasil venham a ser cumpridos pelo atual governo brasileiro, cumprindo à sociedade civil, aos advogados e – especialmente – ao Poder Judiciário, somar esforços para proteger os indivíduos e os grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central do presente estudo é apresentar questionamentos sobre o cumprimento, no atual momento político por que passamos, dos tratados internacionais de Direitos Humanos celebrados pelo Brasil.

A eleição de Jair Bolsonaro para o cargo de Presidente da República consolida um movimento à direita na democracia brasileira, fundado em discursos nacionalistas e de proteção aos valores cristãos e da família tradicional, com consequente desconsideração dos indivíduos e grupos sociais vulneráveis.

Por sua vez, os tratados internacionais de Direitos Humanos constituem atos normativos especiais, que representam compromissos assumidos pelo Estado Brasileiro

– e não de um determinado governo – perante a comunidade internacional, e cujo descumprimento pode implicar responsabilização perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Observa-se que o Chefe do Poder Executivo brasileiro tem tomado atitudes que não se coadunam com os deveres de garantir as prerrogativas das vítimas (potenciais e efetivas) de violação dos Direitos Humanos, conferindo legitimidade para discursos e crimes de ódio e outros atos de discriminação contra os indivíduos e os grupos sociais que o Estado comprometeu-se, no plano internacional, a proteger.

Nesse contexto, mostra-se pouco provável que os tratados internacionais de Direitos Humanos venham a ser respeitados no atual contexto político brasileiro, cabendo às entidades da sociedade civil e às instituições democráticas – em especial o Poder Judiciário – promover a proteção daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

O presente estudo não pretende esgotar a matéria. Pelo contrário, procura indicar caminhos para o aprofundamento da questão abordada.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. Polarização radicalizada e ruptura eleitora. In: VÁRIOS AUTORES. **Democracia em Risco**: 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Livro eletrônico disponível em: http://a.co/aaEWUCS.

APPIO, Eduardo. Os Juízes e o Controle de Convencionalidade no Brasil. MARINONI, Luiz Guilherme; MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Controle de Convencionalidade**: Um panorama latino-americano: Brasil, Argentina, Chile, México, Peru, Uruguai. Brasília: Gazeta Jurídica, 2013. p. 181-212.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. **Decreto nº. 678, de 08 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 4463, de 08 de novembro de 2002**. Promulga a Declaração de Reconhecimento da Competência Obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sob reserva de reciprocidade, em consonância com o art. 62 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4463.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

_____. **Decreto nº. 1.855, de 10 de abril de 1996**. Promulga a Convenção 158 sobre o Término da Relação de Trabalho por Iniciativa do Empregador, de 22 de junho de 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1855.htm. Acesso em: 14 nov. 2017.

_____. **Decreto nº. 1.973, de 1º de agosto de 1996**. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. **Decreto nº. 2.100, de 20 de dezembro de 1996**. Torna pública a denúncia, pelo Brasil, da Convenção da OIT nº 158 relativa ao Término da Relação de Trabalho por Iniciativa do Empregador. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d2100.htm. Acesso em: 14 nov. 2017.

_____. **Decreto nº. 7.030, de 14 de dezembro de 2009**. Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concluída em 23 de maio de 1969, com reserva aos Artigos 25 e 66. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº. 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 153**. Tribunal Pleno, Relator: Ministro Eros Grau. Brasília, DF, 29 de abril de 2010. Disponível em: http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=612960. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 466343**, Tribunal Pleno. Relator: Ministro Cezar Peluso. Brasília, DF, 03 de dezembro de 2008. Diário da Justiça Eletrônico. Brasília, 04 jun. 2009. Disponível em: http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=595444. Acesso em: 22 maio 2016.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: A crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. Livro eletrônico disponível em: http://a.co/eAaUIcb.

CIDH. **Relatório Anual 2000 nº 54/01, Caso 12.051**. Maria da Penha Maia Fernandes. Washington DC, 04 de abril de 2001. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm. Acesso em: 12 jan. 2017.

CORTEIDH. **Caso Gomes Lund y Otros ("Guerrilha do Araguaia") vs. Brasil**. Sentencia de 24 de noviembre de 2010 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). San José, 24 de novembro de 2010. Disponível em:

http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_esp.pdf. Acesso em: 20 dez. 2016.

DULITZKY, Ariel E.. An Inter-American Constitutional Court? The Invention of the Conventionality Control by the Inter-American Court of Human Rights. **Texas International Law Journal**. v.50, n.1, 2015, p. 45-93. Disponível em: https://law.utexas.edu/faculty/adulitzky/69-inter-amer-constitutional-court.pdf. Acesso em: 08 jan 2017.

FREIXO, Adriano de; PINHEIRO MACHADO, Rosana. Dias de um futuro (quase) esquecido: um país em transe, a democracia em colapso. PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de (orgs.). **Brasil em Transe:** Bolsonarismo, Nova Direita e Desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 09-24.

GALLEGO, Esther Solano. Quem é o Inimigo? Retóricas de inimizade nas redes sociais no período 2014-2017. PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de (orgs.). **Brasil em Transe:** Bolsonarismo, Nova Direita e Desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 83-98.

GARCÍA RAMÍREZ, Sergio. The Relationship between Inter-American Jurisdiction and States (National Systems): Some pertinent questions. **Notre Dame Journal of International & Comparative Law**. Notre Dame, v.5, n.1, p. 115-152, 2015. Disponível em: http://scholarship.law.nd.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=ndjicl. Acesso em: 15 dez. 2016.

GOMES, Jesus Tupã Silveira. **O Controle de Convencionalidade no Poder Judiciário:** Da hierarquia normativa ao diálogo com a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Porto: Juruá, 2018. 175 p.

HAUBERT, Mariana. 'Problemas acontecem', diz Bolsonaro sobre presos mortos em transferência. **Estadão**. São Paulo, 31 jul. 2019. Disponível em: https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,deviam-estar-feridos-diz-bolsonaro-sobre-presos-mortos-em-transferencia,70002949177. Acesso em: 31 jul. 2019.

HITTERS, Juan Carlos. Control de Convencionalidad (adelantos y retrocesos). **Estudios Constitucionales**. Santiago, v.13, n.1, 2015, p. 123-162. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52002015000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2017.

HUNEEUS, Alexandra. Courts Resisting Courts: Lessons from the Inter-American Court's struggle to enforce Human Rights. **Cornell International Law Journal**. Cornell, v.44, n.3, 2011, p. 493-533. Disponível em: http://scholarship.law.cornell.edu/cilj/vol44/iss3/2/. Acesso em: 14 mar. 2017.

MAIA, Tatiana Vargas; PONTIN, Fabrício. Cidadania, semi-cidadania e democracia no Brasil contemporâneo. **Brasil em Transe:** Bolsonarismo, Nova Direita e Desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 144-160.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 10 ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016. 1.273 p.

MENDES, Conrado Hübner. A política do pânico e circo. VÁRIOS AUTORES. **Democracia em Risco**: 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Livro eletrônico disponível em: http://a.co/aaEWUCS.

MESSENBERG, Debora. A Cosmovisão da "nova" Direita Brasileira. PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de (orgs.). **Brasil em Transe:** Bolsonarismo, Nova Direita e Desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 25-49.

MIGUEL, Luis Felipe. Há solução sem revolução? PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de (orgs.). **Brasil em Transe:** Bolsonarismo, Nova Direita e Desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 99-119.

RAMOS, André de Carvalho. **Processo Internacional de Direitos Humanos**. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2012. 423 p.

SCHÄFER, Gilberto; GOMES, Jesus Tupã Silveira; PREVIDELLI, José Eduardo Aidikaitis. O que há de novo no front? Considerações sobre os tratados internacionais de direitos humanos incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro e a legislação doméstica. **Anais da XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq**. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2017. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_20172/4924/1905/2328.pdf. Acesso em: 07 maio 2019.

TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski; KÖCHE, Rafael. Um Direito sem Estado? Direitos humanos e a formação de um novo quadro normativo global. **Revista de Direito Internacional**. Brasília, v.10, n.2, 2013. p. 86-100. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/rdi/article/view/2561/pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

OS IMPACTOS DA LEI 13.467/2017 NOS DIREITOS HUMANOS DO TRABALHADOR: ANÁLISE DO ACESSO À JUSTIÇA NO TRT-14 (RO E AC) PERANTE O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Eloísa Rocha da Silva
Jorge Emmanuel Dos Santos Marques
André Luiz De Oliveira Brum

1 INTRODUÇÃO

A assistência Judiciária Gratuita é um importante elemento processual que têm em sua função precípua garantir o acesso pleno ao judiciário, englobando pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, a fim de que estes não tenham seus direitos restringidos em razão de sua condição financeira.

Historicamente, desde o ano de 1215, com a assinatura da Magna Carta por João Sem Terra, ficou definido que a sociedade tomaria novos rumos no que tange à eficácia de direitos e garantias aos cidadãos que vivem em determinado regime de organização social, onde há uma hierarquia entre os governantes. Nesse sentido definiu o Professor Pinto Ferreira (1948, p.42) que: "a magna carta encerra uma época histórica e reabre uma outra, devendo ser entendida como a crisálida ou o modelo imperfeito das constituições posteriores."

A partir disso, os povos europeus passaram a se portar de uma maneira que a autoridade do monarca não era mais absoluta e havia garantias e direitos que estavam acima desse poder. Desde então, as revoluções sociais ao redor do mundo foram pautadas na evolução destes direitos, para que toda vez que surja a ameaça de um governo autoritário em um povo, este não ameace a democracia conquistada ao longo dos anos. Posto isso, cumpre trazer à baila, o direito que é o cerne deste trabalho, qual seja o da gratuidade da justiça que foi instituído no ordenamento jurídico brasileiro em 05 de fevereiro de 1950 com o advento da lei 1.060, também conhecida como Lei de Assistência Judiciária Gratuita.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 a gratuidade da justiça foi implementada de forma clara como um instrumento de acesso à justiça, de modo que garante ao cidadão que não possua condições de arcar com as despesas decorrentes do processo possam resolver suas demandas pela via judicial, uma vez que a situação de desigualdade social que assola o país tende a elevar os conflitos e deflagrar as condições desfavoráveis em que pessoas com uma renda menor se encontram.

O objetivo deste artigo é analisar a evolução dos direitos sociais conquistados ao longo dos anos, e como a dita Reforma Trabalhista dizimou muitas pessoas destes direitos, trazendo um evidente retrocesso social, além de restringir o acesso ao judiciário, o que é flagrantemente inconstitucional.

Para tanto, o método utilizado será de pesquisa qualitativa e quantitativa, com dados secundários disponibilizados pela Coordenadoria de Estatística e Pesquisa do Tribunal Superior do Trabalho (TST) mediante solicitação enviada por *e-mail*, além de relatórios estatísticos de desempenho obtidos no próprio endereço eletrônico do TRT-14, e pesquisa bibliográfica acerca do tema proposto.

2 ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA GRATUITA

A gratuidade da justiça foi instituída no dia 05 de fevereiro de 1950 com o advento da lei 1.060, também conhecida como Lei de Assistência Judiciária Gratuita, que seguiu vigente até sua derrogação com a entrada em vigor do Código de Processo Civil de 2015, que passou a tratar da matéria em ser art. 1.072, inciso III.

Neste diapasão, a Constituição Federal de 1988 garante amplo acesso à jurisdição, um importante mecanismo de aplicação deste direito é a assistência judiciária gratuita, que está consagrado na carta magna em seu art. 5º (Rol de direitos fundamentais e cláusula pétrea da CF), LXXIV, e aduz que "O Estado deverá garantir o acesso à assistência jurídica integral, para aqueles que comprovarem sua insuficiência econômica".

Assim, é possível notar a importância que deu o legislador ao se preocupar em garantir o acesso à justiça a todos, consagrando o princípio da inafastabilidade da jurisdição e garantindo a eficácia destes direitos fundamentais.

Nesse sentido, é inegável que a assistência judiciária gratuita é um direito fundamental, como se vê a seguir:

> O acesso à justiça é um direito fundamental da cidadania, que tem sede constitucional e nas declarações internacionais de Direitos Humanos, assim, a Lei nº 13.467/17 não pode impedi-lo. As alterações nas regras processuais, propostas pela Lei nº 13.467/17, precisam ser compreendidas e aplicadas à luz da atual noção do direito de acesso à justiça como um direito fundamental, que é condição de possibilidade do próprio exercício dos direitos sociais. Esse é o referencial teórico que permitirá, também no âmbito processual, o uso das regras dessa legislação "contra ela mesma", construindo racionalidade que preserve as peculiaridades do processo do trabalho e a proteção que o justifica. (MAIOR, SEVERO, 2017, p. 60).

Cumpre aqui ressaltar que a Consolidação das Leis Trabalhistas foi criada em 1943, sob o regime do então presidente Getúlio Vargas durante a vigência do Estado Novo e a partir disso passou por inúmeras modificações a fim de se adequar realidade social trabalhista.

Na CLT, o benefício da justiça gratuita encontra-se previsto no art. 790, §§ 3º e 4º, segundo o qual garante a concessão do benefício à parte que comprovar insuficiência de recursos, conforme se verá a seguir:

> Art. 790. Nas Varas do Trabalho, nos Juízos de Direito, nos Tribunais e no Tribunal Superior do Trabalho, a forma de pagamento das custas e emolumentos obedecerá às instruções que serão expedidas pelo Tribunal Superior do Trabalho. (Redação dada pela Lei nº 10.537, de 27.8.2002) (...).
> § 3º É facultado aos juízes, órgãos julgadores e presidentes dos tribunais do trabalho de qualquer instância conceder, a requerimento ou de ofício, o benefício da justiça gratuita, inclusive quanto a traslados e instrumentos, àqueles que perceberem salário igual ou inferior a 40% (quarenta por cento) do limite máximo dos benefícios do Regime Geral de Previdência Social.(Redação dada pela Lei nº 13.467, de 2017).
> § 4º O benefício da justiça gratuita será concedido à parte que comprovar insuficiência de recursos para o pagamento das custas do processo.

Conforme alhures exposto, em consonância ao disposto na Constituição o Estado prestará assistência judiciária integral aos que comprovarem insuficiência de recursos. Esse benefício engloba o direito à gratuidade de taxas judiciárias, custas, emolumentos, honorários de perito, despesas com editais, entre outros. Nessa seara a justiça do trabalho surge com o propósito de garantir o cumprimento da legislação trabalhista, haja vista que no âmbito da relação entre empregador-empregado existe uma evidente disparidade de armas no processo.

Posto isso, a implementação do judiciário trabalhista surge como importante instrumento de facilitar o acesso à justiça do empregado e garantir a efetividade de um dos princípios que norteiam o Direito do Trabalho, o princípio protetivo.

Uma das principais facilidades constantes na Justiça Trabalhista, era pautada na condição economicamente vulnerável da parte que demanda, geralmente pleiteando verbas de caráter alimentar está pautada na isenção de pagamentos de custas e emolumentos, caso seja parte considerada hipossuficiente consoante aos requisitos previstos em lei.

Portanto, a gratuidade da justiça é de suma importância para garantir o equilíbrio no processo, e cercear esse direito amplamente consagrado no ordenamento jurídico pátrio, além de ser inconstitucional, restringe o acesso à justiça de uma importante parcela da população brasileira.

3 A REFORMA TRABALHISTA (LEI 13.467, DE 2017)

A Reforma Trabalhista foi promulgada em 13 de Julho de 2017, cuja vigência se iniciou em 11 de Novembro do mesmo ano, em um momento de alta instabilidade política no cenário nacional, que se iniciou com o Impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e se agravou no governo de Michel Temer em virtude das inúmeras medidas impopulares a polêmicas propostas por este.

Posto isso, a medida aqui tratada inclui-se nesse Rol pelo modo com que foi aprovada, sem a devida discussão com estudiosos acerca do tema e o próprio debate entre os parlamentares que não foi amplo. Nessa seara, causou grande surpresa a aprovação em tempo recorde do Projeto de Lei e quais seriam suas vantagens de fato, conforme leciona Dorneles (2018, p. 63):

> A Lei 13.467/2017, conhecida como reforma trabalhista, alterou e impactou mais de 200 dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, sob o argumento de necessidade de modernização da legislação trabalhista. As alterações introduzidas pela reforma atingem o direito individual do trabalho, o direito coletivo do trabalho e o direito processual do trabalho, reconfigurando a conformação da teoria da hipossuficiência, da esquematização dos princípios e ordenação de fontes juslaborais, ou seja, uma significativa reformulação teórica do direito do trabalho.

Nessa seara, Vinicius Assis, Thiago Viana e Felippe Roberto (2019, p. 2) também alertam sobre os impactos da reforma em sua obra:

> No Brasil, a edição da Lei nº. 13.467/2017, chamada de reforma trabalhista, impôs uma reformulação teórica do Direito do Trabalho, com relativização de princípios e ordenação de fontes, fundada na estratégia de redução de custos, livre competição, partilhamento de riscos e maior

> flexibilidade organizacional, tudo em detrimento de direitos sociais já consolidados.

Nesse sentido, cumpre trazer à baila uma das principais e mais controversas alterações da referida alteração legislativa, que está prevista no art. 790B caput e §4º e 791-A caput e §4º. O primeiro trata da responsabilidade pelo pagamento de honorários periciais, senão vejamos:

Art. 790-B. A responsabilidade pelo pagamento dos honorários periciais é da parte sucumbente na pretensão objeto da perícia, ainda que beneficiária da justiça gratuita (...).

(...) § 4º Somente no caso em que o beneficiário da justiça gratuita não tenha obtido em juízo créditos capazes de suportar a despesa referida no caput, ainda que em outro processo, a União responderá pelo encargo. (NR).

Não se limitando ao pagamento de honorários periciais, a Reforma ainda trouxe a responsabilidade do beneficiário da justiça gratuita arcar com as custas do processo, caso seja vencida, conforme o art. 791-A, *in verbis*:

Art. 791-A. Ao advogado, ainda que atue em causa própria, serão devidos honorários de sucumbência, fixados entre o mínimo de 5% (cinco por cento) e o máximo de 15% (quinze por cento) sobre o valor que resultar da liquidação da sentença, do proveito econômico obtido ou, não sendo possível mensurá-lo, sobre o valor atualizado da causa (...).

(...) § 4º Vencido o beneficiário da justiça gratuita, desde que não tenha obtido em juízo, ainda que em outro processo, créditos capazes de suportar a despesa, as obrigações decorrentes de sua sucumbência ficarão sob condição suspensiva de exigibilidade e somente poderão ser executadas se, nos dois anos subsequentes ao trânsito em julgado da decisão que as certificou, o credor demonstrar que deixou de existir a situação de insuficiência de recursos que justificou a concessão de gratuidade, extinguindo-se, passado esse prazo, tais obrigações do beneficiário.

Acerca do tema, Jorge Luiz Souto Maior e Valdete Severo (2017, p. 81 e 82) afirmam que aqui talvez se esteja diante de uma das mais nefastas previsões da Lei nº 13.467/17, pois a sucumbência recíproca é a antítese da razão de existência mesma de um processo do trabalho, ao menos nos moldes propostos, isto é, sem o reconhecimento da gratuidade como princípio do acesso à justiça e sem a concessão dos benefícios da assistência judiciária gratuita, ou seja, impondo custos a quem não tem como pagar.

Ao confrontar tais artigos da Consolidação das Leis do Trabalho com a Constituição Federal de 1988, percebe-se que são inúmeras as violações ao texto constitucional, que não deviam ser ignoradas na análise de qualquer legislação e, principalmente, deveriam ter a devida atenção em razão do impacto desse atropelo legislativo também conhecido como Reforma Trabalhista.

Em virtude disso, já existe uma Ação Direta de Inconstitucionalidade que tramita no Supremo Tribunal Federal em virtude dos artigos aqui mencionados, que será julgada em breve, além de outros pontos polêmicos da Lei 13.467.

Nesse sentido, faz-se necessário que haja uma discussão profunda acerca dos prejuízos que podem ser gerados ao trabalhador ao trazer a responsabilidade de arcar com as custas processuais caso seja vencido, mesmo quando beneficiário da justiça gratuita, podendo inclusive ser paga com créditos oriundos de outras demandas. Ademais, cabe aqui ressaltar que na seara da Justiça do Trabalho, as verbas possuem natureza alimentar, por isso é necessário que se trate de uma justiça célere e protetiva ao trabalhador, no que couber.

Posto isso, fica evidente que a legislação trabalhista vai ao sentido contrário ao da evolução histórica dos direitos do trabalhador, uma vez que o cerne do Direito do Trabalho é pautado pelo princípio protetivo, além de não se mostrar razoável que o trabalhador hipossuficiente arque com os gastos das custas processuais e da perícia ao tentar provar seus pedidos, pois, na maioria das vezes trata-se de conceitos subjetivos que são interpretados de acordo com a convicção do magistrado. Neste diapasão será discutido como as alterações legislativas expostas impactam na violação de direitos fundamentais inerentes a todo cidadão, mas principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

3.1 O acesso à justiça do Trabalho e os honorários de sucumbência

Conforme ensina Reginaldo Melhado (2004, p. 1), o acesso à justiça pressupõe liberdade positiva e, com efeito, capacidade e oportunidade de realização de um direito. Nessa perspectiva, ao Estado cabe não só proteger o cidadão, mas promover a efetividade dos seus direitos fundamentais. A questão do acesso à justiça guarda estreita relação com os direitos humanos, assim considerados, em primeiro lugar, os direitos civis, políticos e sociais, incluindo-se nestes últimos os direitos difusos e coletivos. Logo, ele não se realiza pela mera liberdade negativa[273].

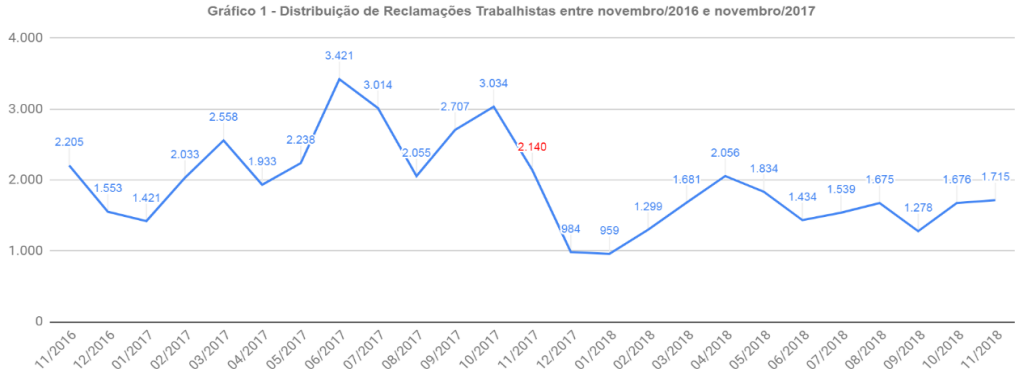
Com o advento da Reforma Trabalhista, diversos artigos foram alterados significativamente em malefício do trabalhador, principalmente no que tange ao pagamento de honorários sucumbenciais. Os honorários de sucumbência não possuíam aplicação na Justiça do Trabalho, pois antes vigorava, como regra, o *jus postulandi*, caracterizado pela possibilidade da parte, tanto empregado quanto empregador, poder atuar em juízo sem a representação de um advogado, salvo algumas exceções previstas na súmula 425 do TST.

A possibilidade de arcar com eventuais despesas caso perca a ação total ou parcialmente é um risco que deve ser considerado ao iniciar uma ação perante o Judiciário. O processo é formado por várias fases e vários são os fatores que influenciam as decisões dos julgadores, que nem sempre é uma decisão justa ou adequada diante daquela situação, dadas às provas que foram produzidas ou demais circunstâncias processuais. Não é possível, por mais óbvio que se pareça, ter certeza da vitória de um processo sem que ele tenha chegado ao fim, sendo assim, as partes ingressam no judiciário com sua pretensão e esperam deste uma resposta adequada ao seu problema, que pode ser ou não satisfatória. Na prática, podemos observar que esse encargo ao trabalhador, assim como as demais alterações danosas trazidas com o advento da Lei 13.467/2017, tem gerado impacto nas ações trabalhistas, gerando uma redução no número de demandas.

É possível observar uma redução de 34% dos processos distribuídos nas Varas do Trabalho do TRT-14 no primeiro ano de vigência da Reforma, (NOV/2017 à NOV/2018) mediante análise dos dados disponibilizados através de *e-mail* pela coordenadoria de Estatística e Pesquisa do Tribunal Superior do Trabalho, através do gráfico a seguir:

[273]Disponível em: https://www.anamatra.org.br/artigos/909-acesso-justica-01520463788435295. Acesso em: 09/09/2019.

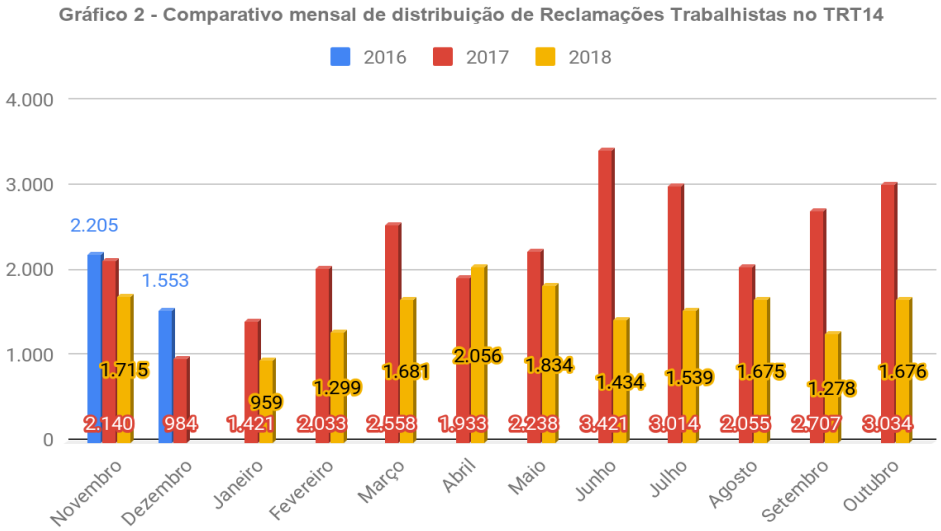
Gráfico 1: Distribuição de Reclamações Trabalhistas entre Novembro 2016 e Novembro 2018



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pela coordenadoria de Estatística e Pesquisa do Tribunal Superior do Trabalho, via solicitação por e-mail.

A média de distribuição mensal no período analisado é de 1.938, podendo-se notar que após a Reforma, apenas no mês de abril/2018 a distribuição ficou acima da média. Por outro lado, antes da Reforma, apenas no período de recesso houve distribuição abaixo da média. Vê-se, ainda, que a média do período anterior à reforma é de 2.348 processos distribuídos por mês. Já a média do período pós-Reforma é de 1.559 processos/mês. Assim, houve uma redução de 788 processos na média mensal, o que representa uma redução de 34%. O Gráfico 1 demonstra que a propositura de ações perante o TRT-14 oscila significativamente a depender do mês em que é analisado. Provavelmente isso decorre da sazonalidade dos serviços Judiciários, que ficam em recesso do dia 20 de dezembro a 20 de janeiro de cada ano. Desta maneira, procurou-se analisar a demanda de cada mês, comparando-se o período anterior e posterior à Reforma. Essa análise consta do gráfico 2:

Gráfico 2 - Comparativo mensal de Distribuição de Reclamações Trabalhistas entre novembro 2016 e novembro 2018.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pela coordenadoria de Estatística e Pesquisa do Tribunal Superior do Trabalho, via solicitação por *e-mail*.

Nota-se que apenas no mês de abril houve aumento de demandas, quando comparados os anos de 2017 e 2018. Em todos os outros meses houve significativa

redução. A Reforma alterou substancialmente o regime econômico do processo, passando a impor às partes, honorários de sucumbência de 5 a 15%. Também houve alteração no que tange a gratuidade da Justiça, de modo que o beneficiário poderá arcar com honorários periciais caso perca no objeto da pretensão da perícia, conforme prevê o artigo 790-B.

Conforme assegura Vólia Cassar Bonfim (2017, p. 97),

> a regra processual trabalhista é mais rigorosa que a processual civil e subverte toda a conceituação de gratuidade da justiça e aparentemente colide com o artigo 5º, XXXV, da CF, que garante o acesso à Justiça.

Na concepção de Reginaldo Melhado (2004, p. 1), o direito de acesso à Justiça pode e deve ser viabilizado por ações concretas como, antes de tudo:

Pela existência de um Poder Judiciário independente e soberano, constituído por um corpo de magistrados nomeados mediante métodos de seleção eficazes e irreprocháveis do ponto de vista moral e técnico;

Pela racionalidade do sistema de custas e despesas, de tal modo que o cidadão não sofra gravame patrimonial injustificável para movimentar a máquina estatal quando procura pelo Judiciário;

Por meio de mecanismos de gratuidade dos serviços judiciários que funcionem adequadamente e que impliquem a atuação eficaz dos serviços cartoriais;

Através de serviços auxiliares do juiz (como cartórios ou secretarias) sendo realizados pelo próprio Estado, através de um corpo de funcionários concursados, com veto à ocupação patrimonialista desses serviços públicos;

E, por fim, através de uma defensoria pública com estrutura humana e material adequada[274]. Nesse sentido, Valdete Souto Severo e Jorge Luiz Souto Maior (2017, p. 65) explicam que o acesso à justiça é um direito fundamental de cidadania, que tem sede constitucional e nas declarações internacionais de Direitos Humanos, assim, a Reforma Trabalhista não pode impedi-lo. As alterações nas regras processuais previstas pela Lei nº 13.467/17 precisam ser compreendidas e aplicadas à luz da atual noção do direito de acesso à justiça como um direito fundamental, que é condição de possibilidade do próprio exercício dos direitos sociais.

É preciso mais do que somente a previsão dos direitos na Constituição Federal, nas leis, e demais disposições trabalhistas e normas internacionais, é necessário que os trabalhadores possam ingressar em juízo para cobrar os direitos que não estão sendo cumpridos, sob pena de serem duplamente lesionados. O receio por parte do empregado em procurar o Poder Judiciário para resolver seus conflitos não fará com que mais direitos sejam respeitados e cumpridos, é apenas mais um pretexto, dentre os tanto já existentes, para que os empregadores continuem violando as normas do Direito do Trabalho.

Diante disso, a luta do trabalhador reflete sua insegurança. Ele busca sobreviver, mesmo que para isso tenha que perder sua dignidade. Submetem-se a trabalhos nas mais variadas condições para ter o que comer, tendo plena consciência de que não se pode dar ao luxo de recusar. O trabalho que hoje ele desdenha pode ser a última chance de estar inserido no mercado de trabalho, mesmo que de maneira informal. Além de que o volume de pessoas na mesma situação que a sua é tamanha, que o indivíduo é mais um em um milhão. Ele é altamente descartável e desvalorizado. O indivíduo é forçado a se sujeitar a

[274]Disponível em: https://www.anamatra.org.br/artigos/909-acesso-justica-01520463788435295. Acesso em: 09/09/2019 as 19:30h.

trabalhos que não condizem com aquilo que está protegido pela legislação. Por ser parte hipossuficiente, ele não possui uma situação favorável para negociação. Logo, aceita o que lhe é imposto, mesmo que isso signifique sacrificar sua dignidade, sendo marginalizado e excluído por meio de práticas laborais desumanas (BOGO; TOSAWA, 2014, p. 6 e 7).

Afinal, se o empregado não pode contar com o Poder Público para fiscalizar suas relações de trabalho e impedir que abusos e explorações aconteçam, nem contar com o Judiciário pra dirimir seus problemas e resolver suas lides quando esses direitos forem violados, o que lhe resta se não aceitar qualquer situação degradante para que continue com seu emprego? Em um país em que o mercado de trabalho se torna cada vez mais exigente e disputado e com a taxa de desemprego em 11,8%, conforme demonstra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua realizada pelo IGBE[275], a Justiça do Trabalho deve ter cada vez mais capacidade e eficiência para proteger os trabalhadores das injustiças sociais e impedir o desrespeito pelo núcleo mínimo de direitos que lhe são assegurados por lei, mas que não são cumpridos.

3.2 Interpretação da Reforma Trabalhista conforme a Constituição Federal

Para Valdete Severo e Jorge Luiz Souto (2017, p. 25), toda interpretação e aplicação de um conjunto de regras deve observar o princípio que o institui, sob pena de perder sua própria razão de ser. Pois bem, o princípio que institui o conjunto de regras trabalhistas no caso do Direito do Trabalho, é a proteção, que se justifica historicamente como uma forma de tentar manter a promessa da modernidade, de que todos são destinatários da norma jurídica.

A necessidade de proteção ao trabalhador é que deu origem e fundamento à Justiça do Trabalho, por ser este parte hipossuficiente nas relações justrabalhistas e, principalmente na década de 40, suscetível às mais diversas formas de tratamentos degradantes e explorações por parte do empregador. Para sua sobrevivência digna e para o próprio desenvolvimento da sociedade, o trabalhador vende sua mão de obra e em troca disso recebe uma contraprestação. Sendo assim, foi necessária a criação de normas que garantam direitos básicos e fundamentais e protejam sua integridade física, psicológica e moral.

Conforme ensina Alvarenga (2007, p. 18):

> A legislação deve compreender um reflexo da realidade e das necessidades de uma sociedade, pois, com o decorrer do tempo, surgem mudanças sociais que devem ser abraçadas pelo legislador. Errôneas, assim, são a análise e a aplicação unitária e isolada de um artigo da lei que contrarie um Direito Fundamental do trabalhador que visa às necessidades humanas reais na sociedade capitalista contemporânea. O intérprete não pode ignorar a realidade social e os valores que engendrariam a atividade judicial e jurisdicional de maior justiça e solidez. A solução contida na lei não é plena, sendo forçoso se recorrer a outras fontes e perseguir o chamado direito justo.

Principalmente por tratar-se de verba de natureza alimentar consistindo em extrema necessidade ao trabalhador, possuindo assim caráter de indispensabilidade, as decisões na seara trabalhista devem ser pautadas em uma interpretação constitucional, evidenciando os princípios do ordenamento jurídico, principalmente os princípios

[275]Disponível em: https://br.advfn.com/indicadores/pnad

aplicáveis ao direito processual e material do trabalho, a fim de minimizar as desigualdades sociais que se tornaram ainda mais alarmantes em decorrência da Reforma Trabalhista.

Rúbia Alvarenga (2007, p. 18) entende que o Direito do Trabalho deve ser interpretado e aplicado em harmonia com o princípio constitucional e fundamental da dignidade humana. Destarte, cumpre ao intérprete e aplicador do Direito do Trabalho a adaptabilidade da norma pela via interpretativa, da correção das desigualdades socioeconômicas que imperam ante o processo econômico neoliberal de desvalorização do ser humano em relação ao poder econômico nacional e internacional, pois o que estamos presenciando no Brasil de hoje são verdadeiras tentativas de fraude à Constituição e aos Direitos Humanos sociais do trabalhador, posto que configuram uma grave ameaça ao Estado Democrático de Direito[276].

A interpretação da CLT e demais disposições trabalhistas deve ser sempre pautada na busca pela justiça social, de forma a amparar o trabalhador que se encontre lesionado, em situação de risco à saúde ou em situação de desemprego, de forma que se essas normas não forem adequadas, elas não devem ser aplicadas ou devem ser mitigadas ao ponto de se tornarem justas e legítimas para o trabalhador diante da realidade social em que vivem.

Para a professora Alvarenga (2007, p. 20):

> Inadiável é a criação de um Direito como instrumento de luta, para reforçar o caráter democrático do Direito do Trabalho brasileiro. Dessa maneira, espera-se que a concepção de justiça se expanda a fim de moldar os Direitos Humanos no Direito do Trabalho, pois esse é o momento de se restabelecer a luta pelos Direitos Humanos sociais do trabalhador. Somente pela constituição sistemática da norma, por intermédio da adaptação da lei ao fim social almejado, é que poderá alcançar a verdadeira justiça social. Temos uma sociedade que clama pela aplicação dos direitos sociais no Direito do Trabalho.

Conforme explica Coutinho (2004, p. 1), é preciso estabelecer uma nova ordem mundial fundada na solidariedade, no respeito aos Direitos Humanos, na justiça social, na liberdade de crença, na distribuição de riquezas entre os mais pobres, e na construção de bases sólidas para a verdadeira paz mundial.[277.]

4 A PROTEÇÃO AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DO TRABALHADOR COMO UM DIREITO HUMANO

Maurício Godinho (2017, p. 86 e 87) preceitua que o Direito do Trabalho corresponde à dimensão social mais significativa dos Direitos Humanos ao lado do Direito Previdenciário. É por meio desses ramos jurídicos que os Direitos Humanos ganham maior espaço de evolução, ultrapassando as fronteiras originais, vinculadas basicamente à dimensão da liberdade e intangibilidade física e psíquica da pessoa humana.

Nas palavras de Fátima Stern (2004, p. 1), seja falando em sistema internacional de proteção aos direitos humanos, seja falando nos direitos fundamentais assegurados na Carta Magna de 1988, salta aos olhos que ambos dedicam tratamento privilegiado ao ser humano como trabalhador. Não foi sem propósito que a Constituição cidadã os retirou do

[276]Para mais: ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **Hermenêutica Jurídica e Direitos Humanos Sociais do Trabalhador. 2007.**

[277]Disponível em: https://www.anamatra.org.br/artigos/908-governos-do-mundo-desumano-05499916119035255. Acesso em 09/09/2019.

capítulo da ordem econômica e social e os acolheu como direitos e garantias fundamentais. A Carta Magna oferece os instrumentos necessários para afirmação do bom Direito do Trabalho na perspectiva dos direitos humanos, dos direitos fundamentais. A dignidade da pessoa humana e a exaltação do valor social do trabalho fundamentam o Estado Democrático de Direito do Brasil, conforme prevê os incisos III e IV, de seu artigo 1º.[278].

Prevê ainda a Constituição Federal em seu artigo 3º os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, sendo eles a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais a fim de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que o Estado garanta um núcleo mínimo de direitos sociais aos trabalhadores de acordo com a realidade da nossa sociedade. O trabalho constitui o principal meio de integração do ser humano na sociedade, pois tudo decorre das relações trabalhistas. Essa relação, muitas vezes, começa com as primeiras linhas de produção, permeando as demais eventuais fases e terminando com o oferecimento dos produtos e serviços no mercado, sendo necessário, por óbvio, que se tenha dinheiro para que se possa consumir.

Por vezes o trabalhador escolhe abrir mão de seus direitos mais necessários e básicos se submetendo a situações desfavoráveis como jornadas excessivas, horas extras que não são pagas, não recebendo férias e demais direitos, além de vivências de coação moral e física, para que não perca o emprego atual ou com medo de que tal conflito com o patrão prejudique futuros empregos, principalmente pelo aumento do desemprego nos últimos anos, sendo essa prática comum em pequenas cidades e no interior.

Para Delgado (2017, p. 87), o universo social, econômico e cultural dos Direitos Humanos passa, de modo lógico e necessário, pelo ramo jurídico trabalhista, à medida que este regula a principal modalidade de inserção dos indivíduos no sistema socioeconômico capitalista, cumprindo o papel de lhes assegurar um patamar civilizado de direitos e garantias jurídicas, que, regra geral, por sua própria força e/ou habilidade isoladas, não alcançariam. A conquista e afirmação da dignidade da pessoa humana não mais podem se restringir à sua liberdade e intangibilidade física e psíquica, envolvendo, naturalmente, também a conquista e afirmação de sua individualidade no meio econômico e social, com repercussões positivas conexas no plano cultural —, o que se faz, de maneira geral, considerando o conjunto mais amplo e diversificado das pessoas, mediante o trabalho e, particularmente, o emprego, normatizado pelo Direito do Trabalho.

Nesse sentido, explica Alvarenga (2007, p. 27) que:

.

> Como se não bastasse, ainda encontramos, no plano social, a existência de trabalho escravo, a exploração do trabalho infantil, cooperativas fraudulentas, o descumprimento de regras primárias acerca da jornada de trabalho, enfim, uma série de irregularidades que violam os Direitos Humanos do trabalhador. Feitas tais considerações, é preciso reconhecer que, na medida em que a norma fundamental justrabalhista se afasta de sua finalidade social original, ela perde o compromisso de conferir o bem-estar social à coletividade.

[278]Disponível em: anamatra.org.br/artigos/904-direito-do-trabalho-e-direitos-humanos-07222490177697027. Acesso em: 09/09/2019.

Situações de trabalho degradantes e completamente danosas à saúde do trabalhador ainda são comuns no Brasil - e no mundo - mesmo após 76 anos do advento da Consolidação das Leis do Trabalho (1943) e 131 anos após de abolida a escravidão no Brasil (1988). Somente no ano de 2018 ações fiscais da Inspeção do Trabalho do governo federal identificaram cerca de 1,7 mil casos de trabalho escravo no Brasil. A maior parte desses trabalhadores advêm de áreas rurais, onde a prática historicamente é mais comum[279].

Conforme o Senado Federal, em seu relatório sobre o trabalho escravo no Brasil em 2005, a OIT (Organização Internacional do Trabalho) afirma que os piores alojamentos são oferecidos a quem trabalha na derrubada de floresta nativa, em locais inacessíveis, sem transporte para voltar à sede da fazenda. Em geral são apenas barracas de lona ou de folhas de palmeira no meio da mata, em que o piso é a própria terra e a assistência à saúde é quase inexistente. Na fronteira agrícola, doenças tropicais como malária e febre amarela são endêmicas. Também há alta incidência de doenças raras no resto do país, como a tuberculose[280]. Quando sofrem acidente ou ficam doentes, os trabalhadores se tornam estorvo para "gatos" (agentes de recrutamento) e patrões e são deixados à própria sorte. Alguns andam quilômetros até o posto de saúde mais próximo. Aqueles em estado mais grave esperam meses até que melhorem, apareça alguém que possa levá-los à cidade ou morram. Como os índices de desemprego são altos nessas regiões, sempre há pessoas para ocupar o vazio deixado pelos doentes.[281].

A violência também é um dos itens apontados pela OIT. O relatório de 2005 afirma que, muitas vezes, quando os peões reclamam das condições ou querem deixar a fazenda, capatazes armados os fazem mudar de ideia. Raros são os resgatados que não contam histórias de intimidação, ameaça, agressões e mortes nos locais de trabalho. Completa-se então o conjunto de condições que caracteriza o trabalho escravo: endividamento, péssimas condições de alojamento, alimentação e trabalho, isolamento geográfico e ameaça à vida do trabalhador.[282].

Dados extraídos do Observatório Digital do Trabalho Escravo no Brasil revelam que 1,73% dos 35.341 trabalhadores resgatados da escravidão no país entre 2003 e 2017 eram vítimas reincidentes. Isto significa que 613 trabalhadores foram resgatados pelo menos duas vezes no período de 15 anos. Quatro destes trabalhadores foram resgatados quatro vezes e outros 22 foram resgatados três vezes. O Observatório é mantido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Ministério Público do Trabalho (MPT) [283].

Cumpre ressaltar que esses são apenas casos registrados no Brasil no ano de 2018, existindo diversos outros casos escusos por ter o trabalho escravo diversas faces e espécies, atingindo não só a liberdade do trabalhador como também sua dignidade, integridade física e sua saúde.

Segundo Freitas (2004, p. 1), é possível afirmar que a naturalidade com que a informalidade se insere em todos os setores de nossa sociedade já não mais permite ao

[279]Disponível:https://oglobo.globo.com/economia/em-2018-fiscais-identificaram-17-mil-casos-de-trabalho-escravo-no-brasil-23409423. Aceso em 13/09/2019 às 17:34h.

[280]Disponível: https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/relatorio-da-oit.aspx. Acesso em 13/09/2019 às 17:46h.

[281]Disponível: https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/relatorio-da-oit.aspx. Acesso em 13/09/2019 às 17:46h

[282]Disponível: https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/relatorio-da-oit.aspx. Acesso em 13/09/2019 às 17:46h.

[283]Disponível: http://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_616812/lang--pt/index.htm. Acesso em 13/09/2019 às 17:50h.

homem médio discernir quanto ao que seja escravidão e toda a sua conexão com a estrutura invisível de poder, que se encontra na sombra desde a exploração do pau-brasil. Sob este aspecto, o enfrentamento do trabalho escravo não pode nem deve ser visto como algo menos premente e necessário do que o combate ao narcotráfico, ou ao crime organizado, pois a base em que todos se fundamentam é a mesma: o poder paralelo[284].

Conforme pontua Gabriela Neves Delgado (2006, p. 207), não há como se concretizar o direito à vida digna se o homem não for livre e tiver acesso ao direito fundamental ao trabalho também digno. Da mesma forma, não há possibilidade real do exercício do trabalho digno se não houver verdadeira preservação do direito fundamental à vida humana digna. Onde o direito ao trabalho não for minimamente assegurado, como por exemplo, com o respeito à integridade física e moral do trabalhador, o direito à contraprestação pecuniária mínima, não haverá dignidade humana que sobreviva.

Sendo assim, perante o cenário de desigualdade nas relações trabalhistas e situações de miserabilidade em que se encontram milhões de brasileiros onde muitos ainda estão sujeitos a trabalho escravo, ao Estado incumbe à missão de frear e desestimular as práticas lesivas à saúde e a dignidade humana do trabalhador, garantindo seu amplo acesso ao Poder Judiciário e através da criação, interpretação e aplicação de normas justas e atuais que protejam a integridade física, psíquica e a dignidade humana do trabalhador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da realização da presente pesquisa, pode-se compreender que a Justiça do Trabalho prevê o instituto da Assistência Judiciária gratuita como um importante instrumento na garantia do princípio protetivo, e, principalmente no que tange à aplicabilidade da inafastabilidade da jurisdição, amplamente consagrado na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, é preciso ter sempre em mente que a Justiça do Trabalho existe para proteger os trabalhadores das desigualdades sociais existentes nas relações justrabalhistas e garantir direitos para manutenção de uma vida digna. A Reforma Trabalhista dificulta a efetividade dos direitos fundamentais dos trabalhadores ao passo que flexibiliza diversas normas processuais e materiais, limitando um dos direitos humanos mais básicos que existe, o acesso à justiça.

Posto isso, ao analisar a Lei 13.467 em consonância com a Carta Magna, resta evidente que tal inovação legislativa não se pautou na missão de proteger o trabalhador, que na maioria das vezes está em situação de onerosidade excessiva quando resolve demandar na justiça de trabalho, além de violar dispositivos constitucionais consagrados no Rol dos Direitos Fundamentais inerentes a todo cidadão. Sendo assim, é necessário que haja uma interpretação constitucional justa e pautada na dignidade da pessoa humana, com o fito de que as instituições do judiciário sempre trabalhem a fim de reduzir essas desigualdades e efetivar os direitos fundamentais constantes no Estado Democrático de Direito.

Por fim, concluiu-se que a reforma trabalhista e a alteração econômica causada no regime do processo do trabalho, retirando direitos e onerando o trabalhador com o pagamento de custas caso seja vencido, além de causar uma redução no número de demandas perante à justiça do trabalho, o que não é um sinônimo de que as condições de

[284]Disponivel em: https://www.anamatra.org.br/artigos/905-ampliar-a-justica-010756237814907206. Acesso em: 09/09/2019.

trabalho melhoraram e menos direitos estão sendo lesionados, é também um retrocesso social, além de ser flagrantemente inconstitucional por violar os dispositivos alhures apresentados.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Rúbia Zanotelli de. **Hermenêutica Jurídica e Direitos Humanos Sociais do Trabalhador.** Revista eletrônica: acórdãos, sentenças, emendas e informações. Rio Grande do Sul**.** p. 18-27, 2007.

ASSIS, Vinicius de; VIANA, Thiago da Silva; PESTANA, Felippe Roberto. **O contexto sócio-político da Reforma Trabalhista e uma análise do princípio da intervenção mínima na autonomia da vontade coletiva**. Rondônia. p. 02, 2019.

BOGO, Ana Paula; TOSAWA, Suelyn. **Direito fundamental ao trabalho digno versus precarização e terceirização: um debate contemporâneo.** Ed. CONPEDI, p. 6 e 7**,** 2014. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6c6d15562b486b1d. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

CASSAR, Vólia Bomfim. **Comentários à Reforma Trabalhista**. Rio de Janeiro, Forense; São Paulo: Método. 2017. p. 97

COUTINHO, Grijalbo Fernandes. **Governos do mundo desumano**. Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho. 2004. p. 1. Disponível em: https://www.anamatra.org.br/artigos/908-governos-do-mundo-desumano-05499916119035255. Acesso em: 09 set. 2019.

DELGADO, Gabriela Neves. **Direito Fundamental ao Trabalho Digno**. São Paulo: Editora LTr, 2006.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. 16. ed. rev. e ampl..— São Paulo : LTr, 2017. P. 86-87.

DORNELES, Leandro do Amaral D. A reforma trabalhista: algumas repercussões na propedêutica juslaboral. P. 63. In: STÜMER, Gilberto, 2018. DORNELES, Leandro do Amaral D. (Org.). **A reforma trabalhista na visão acadêmica**. Porto Alegre: Verbo Jurídico. 2018.

FERREIRA, Luiz Pinto, **Princípios gerais do direito constitucional moderno.** Recife. Editora: Jornal do Commercio. 1948. p. 42.

FREITAS, Alexandre Teixeira. **Ampliar a justiça**. Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho. 2004. P. 1. Disponível em: https://www.anamatra.org.br/artigos/905-ampliar-a-justica-010756237814907206<. Acesso em: 09 set. 2019.

MAIOR, Jorge Luiz Souto; SEVERO, Valdete Souto. O acesso à justiça sob a mira da reforma trabalhista - ou como garantir o acesso à justiça diante da Reforma Trabalhista. **Revista Eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da Bahia**. Ano V, n. 9. p. 57-89. Out. de 2017.

MELHADO, Reginaldo. **Acesso à justiça.** Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho. 2004. p. 1. Disponível em: https://www.anamatra.org.br/artigos/909-acesso-justica-01520463788435295. Acesso em: 09 set. 2019.

SEVERO, Valdete Souto; MAIOR, Jorge Luiz Souto. **Manual da Reforma Trabalhista. Pontos e contrapontos.** 1ª edição Porto Alegre – São Paulo Ed. Sensus. p. 25-81, 2017.

STERN, Fátima. **Direito do Trabalho e Direitos Humanos**. Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho. 2004. Disponível em: anamatra.org.br/artigos/904-direito-do-trabalho-e-direitos-humanos-07222490177697027. Acesso em: 09 set. 2019.

O GOVERNO TEMER, O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO E O ATAQUE AOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL (2016-2018)

Monique Cittadino

1 INTRODUÇÃO

O golpe de 2016, responsável pela deposição de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), e pela posse de Michel Temer, seu vice-presidente, na qualidade de novo presidente da República, abriu espaço para a plena implementação do neoliberalismo no Brasil, através da implementação do programa de governo peemedebista intitulado "Uma Ponte para o Futuro", lançado oficialmente pelo PMDB em 2015. Com a justificativa de que o desequilíbrio fiscal dos governos anteriores teria levado o país à grave crise econômica em que se encontrava mergulhado, marcada, dentre outros aspectos, pelo aumento da inflação, pela severa recessão que afetou o setor privado da economia, pela queda do PIB e de outros indicadores da saúde econômica, a proposta do novo governo baseou-se, dentre outros aspectos, na implementação de uma política econômica fundada no controle dos gastos públicos como forma de solucionar a crise fiscal e na adoção de reformas que seriam capazes de recuperar a capacidade de investimento do setor privado e de combater as principais causas do desequilíbrio orçamentário. Neste sentido, a busca da aprovação de medidas como a Proposta de Emenda Constitucional 241/55, também conhecida como a "PEC do Teto dos Gastos", e as reformas trabalhistas e previdenciárias tornou-se o fundamento das ações governamentais ao longo do seu curto governo. Vitorioso nas suas pretensões, o governo Temer aprofundou o desemprego no país, alargou a desigualdade social e remeteu milhares de brasileiros a uma situação de fome e de miséria. Na perspectiva de Alves e Casulo (2019, pp. 50-51), é a plena instalação da "barbárie social", entendida como,

> a deformação espiritual dos sujeitos humanos por conta da crise dos parâmetros sociometabólicos da civilização humana. É o produto histórico da crise estrutural do capital, ampliada e intensificada com a crise do capitalismo global a partir de 2008. No caso do Brasil, ela é produto da dialética complexa (e particular/concreta) entre "miséria brasileira", caracterizada pela *cultura do irracionalismo social*, traço ontogenético da formação histórica colonial- escravista do Brasil, e a cultura do capitalismo neoliberal, intensificada e ampliada pelo choque da modernização capitalista (a partir da década de 2000). (grifos do autor).

O trabalho aqui desenvolvido visa a analisar como as diversas medidas presentes no documento "Uma Ponte para o Futuro" e que foram objeto de discussão e votação pelo Congresso Nacional, a partir do momento em que foram implementadas (excetuando-se a reforma previdenciária, cuja aprovação ainda não está finalizada), repercutiram negativamente na sociedade brasileira, constituindo-se em sérios ataques aos direitos sociais duramente conquistados desde 1988. Assim, procuraremos neste trabalho discutir seus efeitos em relação às relações trabalhistas e aos direitos dos trabalhadores, ao aprofundamento da situação de pobreza e desigualdade social, e aos impactos sob a saúde pública do país.

2 "UMA PONTE PARA O FUTURO": A IMPLANTAÇÃO DO MODELO NEOLIBERAL

O governo Temer teve como base programática o documento "Uma Ponte Para o Futuro", lançado em outubro de 2015, pelo PMDB, partido a que pertencia o novo presidente, e que tinha como fundamento a preocupação com a situação econômica então vivida pelo país, marcada, na ótica dos seus elaboradores, pela crise fiscal e pelas dificuldades existentes para a sua superação. Neste sentido, deve-se destacar que as questões sociais decorrentes desta situação, bem como temas como a desigualdade social e a pobreza, não receberam atenção ao longo do texto. Aliás, quando receberam foi para serem apontados como responsáveis pela situação fiscal deficitária vivida pelo país. Na verdade, o texto tem um perfil claramente vinculado aos ditames neoliberais de um estado mínimo, preocupado com o equilíbrio fiscal, com o bom desempenho da economia e com os interesses da iniciativa privada em detrimento das necessidades que afligem a população. Afinal de contas, como afirma Harvey, no mundo neoliberal

> [...] embora a liberdade pessoal e individual no mercado seja garantida, cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem- estar do mesmo modo como deve responder por eles. Esse princípio é aplicado aos domínio do bem-estar social, da educação, da assistência à saúde e até aos regimes previdenciários (...) O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (HARVEY, 2008, p. 76).

O diagnóstico da situação econômica do Brasil na ótica do PMDB apontava para a existência de uma recessão iniciada em 2014, associada a uma severa crise fiscal marcada por déficts nominais do PIB e pelo crescimento contínuo das despesas públicas acima da renda nacional, levando inexoravelmente à ampliação da dívida pública. Assim, a questão fiscal assumiu um papel fulcral, sendo vista como "...o mais importante obstáculo para a retomada do crescimento econômico (PMDB, 2015, p. 5)". Neste sentido, anunciava-se que a solução para o ajuste das contas públicas, "...será muito dura para o conjunto da população (Idem, p. 05)", requerendo medidas emergenciais e até **estruturais**, e tal anúncio não foi feito de forma velada, ao contrário, se repetiu ao longo da proposta. Nesta lógica narrativa, a principal culpa pelo desajuste fiscal cabia à Constituição de 1988, que criou despesas sociais obrigatórias além de ter indexado rendas e benefícios. Assim, "Uma Ponte para o Futuro" não se furtou em propor modificações legislativas, incluindo alterações na Carta Constitucional, através de uma "decisão política forte e articulada", que implicasse em corte nos gastos sociais:

> O crescimento automático das despesas não pode continuar entronizado na lei e na Constituição, sem o que o desequilíbrio fiscal se tornará o modo padrão de funcionamento do Estado brasileiro. (...) A conclusão inevitável a que se chega é que os principais ingredientes da crise fiscal são estruturais e de longo prazo (...) A solução destas questões não é de natureza técnica: depende de decisão política. Na ausência de uma ação forte e articulada, que conduza a um conjunto de reformas nas leis e na constituição, a crise fiscal não será resolvida. (Idem, p. 07)

Como primeiro passo para reverter os entraves impostos aos ajustes fiscais

necessários à recuperação da economia, o texto propunha uma reforma na legislação orçamentária que pusesse fim às obrigações estipuladas pelas vinculações constitucionais, inclusive aquelas relacionadas à educação e saúde, e implantasse o "orçamento com base zero", no qual todos os programas sociais seriam revistos pelo legislativo a cada ano, ficando a sua continuidade condicionada às condições fiscais:

> Para isso é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação (...). Para um novo regime fiscal, voltado para o crescimento, e não para o impasse e a estagnação, precisamos de novo regime orçamentário, com o fim de todas as vinculações e a implantação do orçamento inteiramente impositivo. (...) Outro elemento para o novo orçamento tem que ser o fim de todas as indexações, seja para salários, benefícios previdenciários e tudo o mais (Idem, p. 10)

Dos aspectos enumerados acima depreende-se que a ideia de um Estado, que por força constitucional garanta os direitos básicos do cidadão, sobretudo os concernentes à saúde e educação, desaparece, assim como a noção de políticas sociais de Estado, de vigência no longo prazo, é substituída pela mera perspectiva de transitórios programas de governo. Como o orçamento de tais políticas seria definido em âmbito do Congresso Nacional, nas palavras do educador Alfredo Gomes (2016, p. 05) as políticas sociais passariam a ser implementadas no "balcão de negócios que caracterizam as barganhas e as negociatas da política partidária brasileira". Posto isto, percebe-se que a proposta trazida pelo programa de governo do PMDB vincula-se à ideia da implantação do Estado mínimo, enxuto, com um orçamento pouco comprometido com despesas sociais, incorrendo em rebates significativos para a população mais frágil da sociedade.

Com relação ao mundo do trabalho, o texto de "Uma Ponte para o futuro" é muito breve, reservando algumas poucas passagens. Em uma delas, a visão neoliberal é explícita, com a perspectiva do abandono das medidas de regulamentação da luta de classes pelo Estado, presente na afirmação de que o salário mínimo "...não é um indexador de rendas, mas um instrumento próprio do mercado de trabalho" devendo ser deixado, portanto, ao sabor das leis do mercado (PMDB, 2015, p. 12). A letra "i" das observações finais do texto, de uma forma bastante sucinta, afirma que é fundamental "...na área trabalhista permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais, salvo quanto aos direitos básicos" (Idem, p. 19). Ou seja, subjaz a esta afirmação a tese da prevalência do negociado sobre o legislado, anunciando-se a implantação da reforma trabalhista.

Para entendermos o caráter francamente neoliberal e defensor da austeridade fiscal favorável ao setor financeiro da economia global, devemos ainda avaliar as escolhas feitas por Michel Temer para a direção do ministério da Fazenda e presidência do Banco Central do Brasil, órgãos fundamentais para a implementação da nova política econômica. Para ambos os cargos foram escolhidos nomes fortemente vinculados aos interesses do mercado financeiro: Henrique Meirelles, para o ministério da Fazenda, e Ilan Goldfajn para o Banco Central. O primeiro teve a sua carreira profissional ligada, essencialmente, ao Banco de Boston, onde chegou à sua

Quanto a Ilan Goldfajn, é um economista cuja trajetória profissional também é vinculada aos bancos privados, além de ter trabalhado na equipe técnica do Fundo Monetário Internacional (FMI). No momento em que foi convidado, ele ocupava o cargo de Diretor do Banco Itaú, onde chegou em 2009 e, nas eleições de 2014, havia contribuído com o programa econômico de Aécio Neves (CARNEIRO, 2016; COSTA; CRUZ, 2016).

Percebe-se na indicação destes dois nomes para os cargos fundamentais na

definição da política econômica do país a clara intenção de se operacionalizar os preceitos neoliberais presentes em "Uma Ponte para o futuro", conforme as palavras do economista Paulo Kliass (2017):

> E assim chegam ao comando da economia dois banqueiros, ambos com larga experiência de vida profissional na defesa aguerrida dos interesses do sistema financeiro (...) Trata-se de uma dupla perfeitamente azeitada e com acurada competência para levar a cabo a estratégia integral do austericídio. Sim aquela perversa combinação de taxas de juros elevadas e cortes nas áreas sociais do orçamento público, que já havia sido iniciada meses antes por Nelson Barbosa e Joaquim Levy.

Poucos dias após sua posse, Temer anunciou a primeira medida encaminhada para conter o avanço da dívida pública, aquela ficou conhecida como a "PEC do teto dos gastos", e que seria aprovada na Câmara dos Deputados, em 25 de outubro, e no Senado, em 13 de dezembro de 2016, consistindo em uma proposta de emenda constitucional condicionando o crescimento dos gastos públicos nos 20 anos seguintes aos índices de crescimento da inflação[4]. Tal proposta estabelecia um teto para os Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social e alcançava todos os órgãos e Poderes da União, atingindo, inclusive, os gastos públicos com saúde e educação, despesas vinculadas para as quais, por força constitucional, o governo é obrigado a destinar um determinado percentual dos impostos arrecadados.

Sem a possibilidade de reajustes reais, levando em consideração apenas o critério das necessidades advindas do crescimento populacional neste período, depreende-se que a "PEC dos gastos" é um claro indicativo de que o Estado brasileiro não só abdica da responsabilidade de investir em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país, abrindo mão do seu papel de indutor do crescimento econômico, como acena para o abandono da sua obrigação de prover as mais básicas necessidades e demandas da sociedade. Com o governo Temer, a ideia do Estado mínimo, panaceia do neoliberalismo, é nítida e, após dois anos, seus reflexos sob as políticas públicas e os direitos sociais se fazem sentir no país.

2.1 O mundo do trabalho sob ataque

A reforma trabalhista, implementada pelo governo Temer através da Lei № 13.467, de 13 de julho de 2017, começou a ter validade em 11 de novembro daquele ano e foi aprovada com a justificativa de que a modernização das leis seria capaz de gerar mais empregos ao "melhorar as condições de contratação para as empresas" (SCHREIBER , 2017). Na verdade, ao romper com os preceitos presentes na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o que o governo apontava como "modernização das leis" representa, nada mais, nada menos, que a supressão de diversos direitos sacramentados na legislação varguista, implementando a flexibilização das relações entre empregados e patrões, o que significa, na prática, a ampliação da fragilização do polo mais fraco destas relações. Um dos pontos fundamentais neste sentido é a prevalência do negociado sobre a lei, ou seja, a admissão de que acordos coletivos ou individuais entre trabalhadores e o empregador possam se sobrepor àquilo que determina a lei em assuntos como jornada de trabalho, banco de horas, trabalho intermitente, insalubridade, demissão e outros (LAURENTIS, PINA e SOARES, 2017; KREIN, 2018). Assim, o papel do Estado legislador como mediador destas relações, servindo de freio e contrapeso ao arbítrio do poder da empresa

capitalista, é fundamentalmente mitigado.

Essa reforma desfigura em definitivo a CLT, ao instituir o preceito do *negociado sobre o legislado*, que elimina o patamar basal dos direitos, e também ao introduzir o nefasto *trabalho intermitente*, além de restringir em muito a abrangência da justiça do Trabalho – cuja extinção é o objetivo verdadeiro do empresariado brasileiro -, entre tantos outros aspectos nefastos. Vale recordar que a Justiça do Trabalho nasceu no Brasil com a missão precípua de "conciliar o capital com o trabalho". Na era da devastação, nem a conciliação está no universo imediato das "classes proprietárias". Talvez seja melhor, então, defini-las como "classes predadoras" (ANTUNES, 2018, p. 293, grifos do autor).

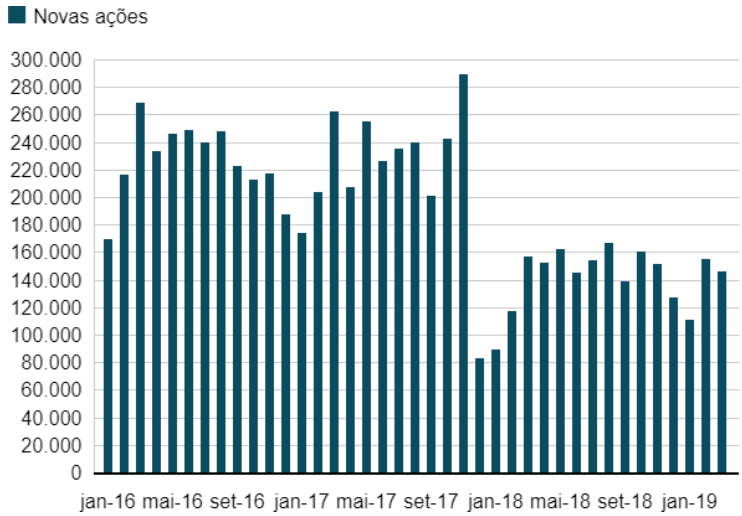
Ao atingir frontalmente os direitos dos trabalhadores, a reforma trabalhista contribuiu não só para a deterioração das condições de trabalho, como também impôs severos óbices à possibilidade de reparação jurídica das violações de tais direitos, atingindo frontalmente a Justiça do Trabalho. A determinação de que o pagamento de honorários periciais, honorários advocatícios de sucumbência e custas processuais ficasse a cargo do trabalhador em caso de derrota de suas reclamações funciona como um elemento de desestímulo a que este ingresse na justiça.

> A aprovação da nova lei inviabilizará o acesso à Justiça do Trabalho para a maioria dos trabalhadores brasileiros pelo custo extremamente alto de se litigar em juízo. O risco de ter que arcar com o pagamento de honorários periciais e advocatícios, custas processuais e multas, certamente cumprirá o papel desejado pelos defensores da reforma, inibindo os trabalhadores brasileiros na busca dos seus direitos trabalhistas usurpados por seu empregador, que descumpre sistematicamente as normas de proteção social (GALVÃO et al, 2017, p. 63).

Além disso, a extinção da responsabilidade solidária entre empresas pertencentes a um mesmo grupo econômico em casos de débitos trabalhistas e a limitação a dois anos da responsabilidade do sócio da empresa em responder por questões trabalhistas abrem grandes brechas ao não pagamento de eventuais condenações na justiça. Somando-se a isto, a existência de cláusulas que limitam e restringem a atuação do juiz e dos tribunais do trabalho é um claro indicativo de um movimento no sentido da extinção da própria Justiça do Trabalho, como apontado anteriormente. Dados do Tribunal Superior do Trabalho compilados pela BBC News confirmam as colocações do Dossiê Reforma Trabalhista ao apontarem para a queda no ingresso de novas ações na Justiça após a aprovação da reforma, conforme Tabela 1, a seguir:

TABELA 1

Nº DE AÇÕES TRABALHISTAS NA JUSTIÇA (2016-2019)



Fonte: Alegretti, 2019.

O Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh), vinculado à Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Ensp), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), aponta os efeitos deletérios da nova legislação para a saúde do trabalhador. Ao promover mudanças na jornada de trabalho, reduzindo e excluindo intervalos no seu interior, a exemplo da redução no horário do intervalo do almoço, e eliminando do cômputo da jornada o tempo de deslocamento entre a casa e o local de trabalho, a reforma trabalhista amplia a exploração do trabalhador, incidindo diretamente na sua saúde e qualidade de vida:

> As alterações citadas, além de reduzir os chamados "custos" com o pagamento aos trabalhadores desses tempos (deslocamentos, intervalos e pausas) antes computados na jornada de trabalho, estão relacionadas à eliminação dos "poros" ou "tempos mortos" no interior da jornada de trabalho. A intensificação do trabalho realizada por meio destes dispositivos significa trabalhar mais no mesmo tempo, isto é, gastar mais energia física, psíquica e mental durante o trabalho. Portanto, desgastar-se mais (EBERHARDT; PEDROSA, 2018).

Além dos ataques aos direitos dos trabalhadores verificados após a aprovação da Reforma Trabalhista, as políticas de austeridade implementadas pelo governo Temer atingiram fortemente a classe trabalhadora brasileira, agravando a situação verificada em decorrência da crise econômica iniciada em 2014. Analisando-se os dados do IBGE presentes na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), percebe-se que as condições do mundo do trabalho no país deterioraram-se ainda mais a partir de 2016, o que se expressa tanto pelo violento aumento do desemprego no período, como pela substancial piora das condições de trabalho em si, o que se traduz na queda do trabalho formal, com a contrapartida do aumento do subemprego e do trabalho por conta própria.

Uma primeira leitura dos dados nos mostra que entre 2014, ano que registrou os menores índices de desemprego da série histórica iniciada em 2012, e 2018 houve uma maciça expansão do contingente de desempregados que passou de 6,7 para 12,8 milhões, quase duplicando seu valor (IBGE, 2018). No ano de 2016, a taxa média de desempregados elevou-se para 11,5% correspondente, em números absolutos, a 11,8 milhões de pessoas

desempregadas. Em 2017,o desemprego continuou elevando-se, atingindo a taxa de 12,7 % da população com mais de 14 anos. Em 2018, após um pico nos índices que chegaram a 13% ao cabo do primeiro trimestre, o ano findou com uma taxa de 12,2%, correspondente a 12.8 milhões de desocupados (Tabela 2).

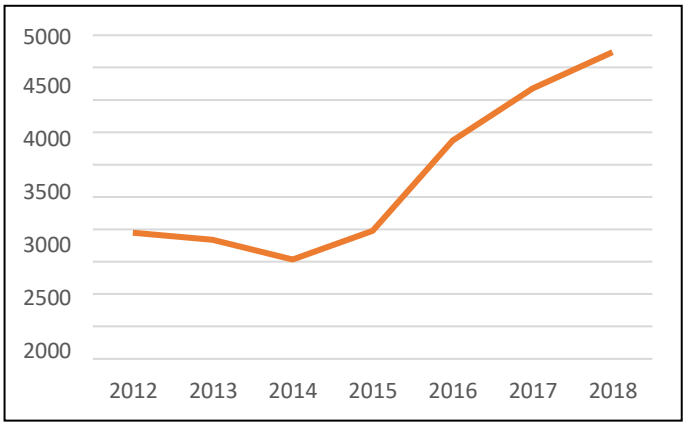
TABELA 2
PESSOAS DE 14 ANOS OU MAIS DE IDADE, DESOCUPADAS NA SEMANA DE REFERÊNCIA – BRASIL (EM MIL PESSOAS)

ANO	População Desocupada	Taxa de Desocupação (%)
2012	7.100	7,3
2013	6.969	7,1
2014	6.743	6,8
2015	8.585	8,5
2016	11.760	11,5
2017	13.234	12,7
2018	12.836	12,2

Fonte: PNAD Contínua - Retrospectiva 2012-2018 (Distribuição das Populações) Elaboração própria.

Contudo, esta pequena queda de 3,0% do desemprego entre 2017 e 2018 não é significativo de uma melhoria na situação do mercado de trabalho, haja vista que os dados referentes à população desalentada, ou seja, daquelas pessoas disponíveis para trabalhar, mas que haviam desistido de procurar emprego, só fez aumentar no período. Frente a 2014, menor ano da série histórica, o desalento aumentou 272%, em 2017, e 309 %, em 2018, passando de 1,532 milhão de trabalhadores em 2014, para 4,177 milhões em 2017 e 4,736 milhões em 2018 (Gráfico 1), indicativo do agravamento da situação da classe trabalhadora nestes dois anos após a implantação de "Uma Ponte para o Futuro". Tomando-se a evolução entre 2017 e 2018, obtém-se um acréscimo de 13,4%.

GRÁFICO 1
EVOLUÇÃO DO DESALENTO – 2012-2018 (EM MIL PESSOAS)



Fonte: PNAD Contínua - Retrospectiva 2012-2018 (Distribuição das Populações) - Elaboração própria

Ao somarmos o contingente de trabalhadores desempregados e daqueles que desistiram de buscar trabalho (os desalentados) verificamos que tal soma cresceu

progressivamente entre 2016 e 2018, em um indicativo de que a classe trabalhadora brasileira teve a sua situação agravada ao longo deste período, encontrando-se substancialmente alijada de um dos seus direitos fundamentais, qual seja, o de acesso ao trabalho (Tabela 3).

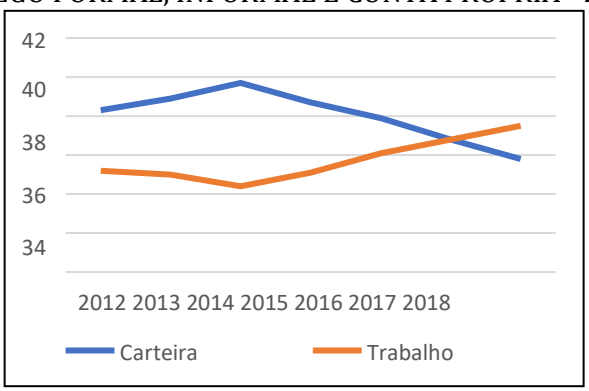
TABELA 3
TRABALHADORES DESEMPREGADOS E DESALENTADOS 2014-2018

	DESEMPREGADOS	DESALENTADOS	TOTAL
2014	6743	1532	8275
2015	8585	1977	10562
2016	11760	3371	15131
2017	13234	4177	17411
2018	12836	4736	17572

Fonte: PNAD Contínua – Retrospectiva 2012-2018 (Distribuição das Populações) - Elaboração Própria

Ao mesmo tempo em que se observa um aumento no número de pessoas desempregadas/desalentadas, observa-se também um movimento de precarização das condições de trabalho, com a substituição de empregos formais pelo trabalho informal ou por conta própria. Tomando-se o Gráfico 2, a seguir, o que se percebe na distribuição dos trabalhadores a partir de 2015, repetindo-se nos anos seguintes, é a queda no percentual de trabalhadores com carteira de trabalho assinada e o aumento no conjunto de trabalhadores precarizados (sem carteira + conta própria). Em termos absolutos, entre 2016 e 2018, o número de empregados com carteira de trabalho cai de 34,2 para 32,9 milhões de trabalhadores. Ao mesmo tempo, a tendência de queda do emprego sem carteira de trabalho assinada, que se verificava até 2015, é revertida, e o ano de 2018 se encerra com 11,2 milhões de empregados sem carteira de trabalho assinada, o maior valor da série histórica. No que se refere ao trabalho por conta própria, também se verificou um aumento entre 2016 e 2018, cujo número saltou de 22,5 para 23,3 milhões.

GRÁFICO 2
EMPREGO FORMAL, INFORMAL E CONTA PRÓPRIA - 2012 – 2018 (%)



Fonte: PNAD Contínua - Retrospectiva 2012-2018 (Distribuição daS Populações) - Elaboração própria.

Para além das repercussões verificadas acima com relação ao mundo do trabalho formal e mesmo, do informal, o contexto político e econômico de avanço das premissas neoliberais entre os anos de 2016 e 2018 aponta para o recrudescimento de uma prática ilegal, absurda e desumana que, desde o final do século XIX, deveria ter sido abolida das relações trabalhistas no Brasil: o trabalho escravo. A expressão "trabalho análogo ao de escravo" foi introduzida no Código Penal Brasileiro em 1940, através do seu artigo 149,

para tipificar os crimes que vinham ocorrendo no meio rural de superexploração e confinamento de trabalhadores através do que se tornou conhecido como "sistema de barracão" ou "servidão por dívidas" (GOMES e GUIMARÃES NETO, 2018, p. 12). A conceituação adotada pelo Estado brasileiro se baseava não apenas na premissa da ausência de liberdade do trabalhador, mas tinha um escopo extremamente mais amplo, ao enfatizar a existência de condições degradantes impostas ao indivíduo:

> Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo- o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto (BRASIL, 1940).

É importante destacar que a grande maioria dos casos de trabalho escravo contemporâneo no Brasil continua a ocorrer em áreas rurais, sobretudo nas atividades de pecuária, agricultura, produção de carvão e madeireiras. Contudo, as situações de trabalho escravo urbano, em atividades como a construção civil, a indústria têxtil e a exploração sexual estão se ampliando, de forma que, em 2014, o número de trabalhadores libertados em áreas urbanas superou o daqueles libertados em áreas rurais (FREITAS, 2016).

Como aponta a matéria do jornal Nexo, o Brasil foi, em 1995, um dos primeiros países a reconhecer a existência do trabalho escravo e, entre 1996 e 2013, mais de 50 mil trabalhadores foram identificados em situação de trabalho análoga ao da escravidão, sendo, em seguida liberados. Contudo, poucos patrões foram condenados pelo crime e nenhum cumpriu pena até o final. Ou seja, a situação prevalente nestes casos é a da impunidade para os responsáveis (IDEM). Mas, a situação agravou-se ao longo do governo Temer. Em outubro de 2017, o Ministério do Trabalho, atendendo à pressão da bancada ruralista e de empresários do setor, editou a portaria Nº 1.129 que tornou mais burocrática a fiscalização das situações de trabalho escravo e, fundamentalmente, dificultou a caracterização desta prática ao incluir na sua conceituação a necessidade da existência das seguintes situações: ameaça de punição e uso de coação sobre o trabalhador, emprego de vigilância armada, além do confisco dedocumentação pessoal do empregado para garantir a sua retenção em função de dívidas contraídas com o empregador (FERNANDES, 2017). Muito embora a portaria tenha sido suspensa pelo STF uma

semana após a sua publicação e o governo tenha publicado em dezembro uma nova portaria restabelecendo os critérios anteriores, registrou-se em 2017 uma queda nas operações de fiscalização pelo Ministério do Trabalho em função de cortes operados no orçamento. Segundo matéria do El Pais, o Ministério só utilizou 1,6 milhões de reais do montante de 3,2 milhões previstos para as fiscalizações (EL PAIS, 2017).

Não bastasse isso, em março de 2017, o governo conseguiu do presidente do Tribunal Superior do Trabalho, Ives Gandra Filho, a suspensão de uma liminar da Justiça do Trabalho de Brasília que o obrigava a publicar a chamada "Lista Suja" do trabalho escravo, rol de empresas flagradas em ações de fiscalização com a adoção de práticas de trabalho análogo ao de escravidão. Esta lista, publicada anualmente havia 10 anos, era considerada um importante instrumento de constrangimento das empresas e de divulgação para a sociedade civil, e permaneceu, de 2014 a 2017 sem vir a público. Há que se salientar que desde a posse de Temer, em maio de 2016, isto se deu em decorrência das medidas adotadas pelo governo visando postergar tal publicação.

O presidente do Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (Sinait), Carlos Silva, participando de audiência pública da Comissão de Direitos Humanos do Senado em maio de 2018, explicitou não só o recuo da atuação do Estado frente ao combate ao trabalho escravo, decorrente do processo de desmobilização imposto pelo governo Temer às instâncias responsáveis, como também se referiu ao imbróglio envolvendo a questão da divulgação da Lista Suja pelo governo:

> A questão da publicação da "Lista Suja" remonta ao final de 2014, quando o ministro do STF, Ricardo Lewandowski, a pedido da Abrainc (Associação Brasileira de Incorporadoras Imobiliárias) e outras empresas já autuadas, determinou a não divulgação da lista. Em maio de 2016, já no governo Temer, a ministra Carmem Lúcia, relatora desta ação no Supremo, derrubou a decisão de Lewandovski, liberando a divulgação o que, entretanto, não ocorreu. Em dezembro deste ano, uma ação civil pública movida pelo Ministério Público do Trabalho obteve decisão favorável da Justiça do Trabalho em Brasília para que a lista fosse publicada pelo governo. Entretanto, a União entrou no Superior Tribunal do Trabalho recorrendo dessa decisão e, em março de 2017, obteve voto favorável do ministro Ives Gandra Filho. Apenas em outubro, em função de decisão da Justiça do Trabalho do Distrito Federal, o governo cedeu e fez publicar a lista com a presença de 131 empregadores que submeteram empregados a condições análogas à escravidão (LUPION, 2017; INSTITUTO WLADIMIR HERZOG, 2017; VASSALO, 2017).

A Comissão Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo está sendo esvaziada. O Grupo Especial de Fiscalização Móvel, que já foi composto por nove equipes, hoje tem quatro equipes, pois não tem orçamento suficiente. A Lista Suja vive uma batalha judicial. O governo só divulga porque tem que cumprir uma decisão judicial mediante ação civil do Ministério Público. O seguro desemprego do trabalhador resgatado é sempre objeto de contingenciamento. A nossa vida de auditores fiscais do trabalho é de resistência (AGÊNCIA SENADO, 2018).

E as consequências do esvaziamento das ações de fiscalização e de combate ao trabalho escravo continuam a ser vistas ao longo de 2018. Entre 2008 e 2014, período em que foi registrado um importante crescimento da fiscalização frente aos anos anteriores, a média anual de inspeções realizadas pelos Grupos Especiais de Fiscalização Móvel do Ministério do Trabalho foi de 305,5, com a liberação de uma média de 2.991 trabalhadores. Já em 2018, o número de inspeções realizadas caiu para 231, com a identificação de 1,7 mil casos e a liberação de um total de 1,1 mil trabalhadores (O GLOBO, 2019). É evidente que em um contexto de crise econômica, de avanço da informalidade e de precarização das relações de trabalho, caso as ações de fiscalização não tivessem sofrido uma redução em seu número, as situações identificadas de trabalho análogo à escravidão deveriam ter sido superiores às registradas, o que, lamentavelmente, não se deu.

2.2 Recrudescimento da miséria e da fome

O pífio crescimento econômico do país em 2017 e 2018, na casa de 1% do PIB em cada um destes anos, percentual inferior às taxas de crescimento populacional, paralelamente ao agravamento da situação verificada no mercado de trabalho, trouxe severas consequências no que se refere à ampliação da população em situação de pobreza

e de miséria, com fortes indicativos do retorno do país ao mapa da fome. Documento do Banco Mundial divulgado em abril de 2019 enfatizou a tendência verificada na América Latina, Brasil incluído, de que os níveis de desemprego e de pobreza monetária acompanhem mais de perto as variações dos ciclos do Produto Interno Bruto (PIB) do que o que ocorre em outros países. O documento ainda apontou que quase a metade da queda da pobreza monetária verificada na América Latina na chamada Década de Ouro (2003 a 2013) deveu-se a fatores relacionados com o aumento geral da renda proveniente da fase de crescimento do ciclo econômico e apenas cerca de 20% foi fruto de ganhos permanentes, sustentáveis, independentes das rendas cíclicas. Com isto, seus autores apontam para a possibilidade de reversão de tal quadro em fases recessivas da economia, como o que aconteceu com o Brasil entre 2015 e 2016:

Por lo tanto, existiría la possibilidade de que este grupo corra el riesgo de caer nuevamente em la pobreza a medida que se disipenlas ganancias temporárias obtenidas durane la fase expansiva del ciclo econômico (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 44).

A estes dois fatores (débil recuperação econômica em 2017 e 2018 e aprofundamento da crise no mercado de trabalho), há que se somar os efeitos oriundos da aprovação da "PEC do Teto dos Gastos" (EC 95/2016) e dos cortes efetuados nos benefícios do programa Bolsa Família, consonantes com a lógica neoliberal de arrocho fiscal que demanda a redução das despesas governamentais, para a configuração do quadro de ampliação da pobreza e da miséria no país.

Até 2014, o Brasil havia conseguido atingir várias metas da ONU para a redução da fome e da pobreza, e alcançou, naquele ano, o Objetivo do Desenvolvimento do Milênio de reduzir a fome e a pobreza no país. Entretanto, a partir desse ano, tal tendência foi revertida, como veremos a seguir. Uma vez que o Brasil não apresenta uma única linha oficial de delimitação do conceito de pobreza ou de extrema pobreza, o IBGE em suas pesquisas trabalha tanto com alguns parâmetros internacionais, como também com limites estabelecidos pelo governo para concessão de benefícios como o BPC (Benefício de Prestação Continuada) ou o Bolsa Família. Assim, tomando-se os extratos com as menores faixas de remuneração no país, observou-se o incremento do número de pessoas nestas situações. Ao se analisar os indivíduos cujos rendimentos não superam o valor de ¼ do salário mínimo, limite para concessão do BPC, observou-se um aumento progressivo do percentual desta população a partir de 2015, que passou de 9,2% neste ano para 12,6% em 2016, e 13,0% em 2017. Levando-se em conta o limite estabelecido pelo Banco Mundial para definição de extrema pobreza global, no valor de US$ 1,90 diários per capita em Paridade de Poder de Compra (de R$ 140,00 ao mês), percebe-se que entre 2016 e 2017 o número de pessoas cujos rendimentos estavam abaixo deste patamar também se elevou. Assim, no ano de 2016, um percentual de 6,6% das pessoas estava inserido na faixa de extrema pobreza (13,5 milhões de pessoas), percentual este que se elevou para 7,4% (15,3 milhões) em 2017. Isto representa, em termos percentuais, um aumento de 13,3% na população em situação de extrema pobreza no país, o que, em termos absolutos, significa que um total de cerca de 1,7 milhões de pessoas passou para o patamar de miseráveis ao longo destes dois anos (IBGE, 2016, 2017).

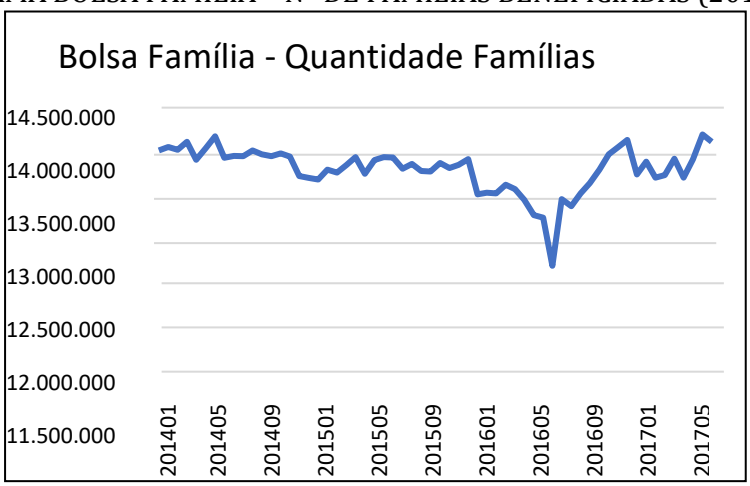
A população na faixa da pobreza, de acordo com os critérios do Banco Mundial (limite de rendimentos de US$ 5,5 diários ou R$ 406,00 mensais), também se ampliou, de forma que este número passou de 25,7% em 2016 para 26,5% em 2017, o que corresponde a um aumento de 3,1%. Em números absolutos, tal população foi ampliada de 52,7 milhões de pessoas em 2016 para 54,8 milhões em 2017, um acréscimo de 2,1 milhões de pessoas (Idem, 2016, 2017). Não se pode falar acerca da população em situação de pobreza e extrema-pobreza no Brasil sem se referir ao papel desempenhado

pelo programa social Bolsa Família, de profundo caráter redistributivo, instituído em 2004, para minorar tais condições. Afinal de contas, no Brasil, 21% da população vive com os benefícios do programa. Amplo estudo realizado por Ribeiro, Shikida e Hillbrecht (2017), no qual foram revisados os resultados de diversas pesquisas econômicas sobre os efeitos do PBF, confirmou o impacto do programa para o decréscimo da desigualdade e da pobreza no país, assim como para a melhoria da condição alimentar das famílias por ele beneficiadas.

Contudo, o governo Temer, em sua ânsia de reduzir os gastos do governo a fim de promover o propalado ajuste fiscal, efetuou os dois maiores cortes na história do programa, nos meses de junho-julho de 2017 e de maio-abril de 2018, conforme se pode ver pelo gráfico Nº 3, a seguir. Assim, de uma média mensal verificada entre os anos de 2014 e 2016 de 13,913 milhões de famílias beneficiadas, em consequência dos cortes determinados pelo governo ao longo de 2017, tal média cai para 13,469 milhões neste ano, recuperando-se apenas em 2018, quando volta para a média de 13,954 milhões, praticamente no mesmo patamar dos anos anteriores.

Simultaneamente ao aumento da população vivendo em situação de pobreza ou de miséria, verificou-se uma ampliação do contingente de pessoas padecendo de insuficiência alimentar, o que colocou o Brasil sob risco de voltar ao "Mapa da Fome". O conhecido mapa é um relatório divulgado periodicamente, desde 1990, pela FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação), listando os países nos quais mais de 5% da população ingere menos calorias do que o recomendado internacionalmente. Em 2014, o Brasil havia deixado de constar no Mapa da Fome, uma vez que reduzira este percentual para 3% da sua população. Contudo, em 2017, o economista Francisco Menezes, especialista em segurança alimentar e coordenador do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e consultor da ActionAid Brasil, enfatizou os cortes orçamentários do governo e as reduções nos programas sociais como importantes fatores capazes de trazer novamente a ameaça da fome às populações mais vulneráveis do país:

GRÁFICO 3
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA – Nº DE FAMÍLIAS BENEFICIADAS (2014 - 2018)



Fonte: Painel de Dados Abertos da Matriz de Informações Sociais, disponível em http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi-paineis/analise_dados_abertos/. Elaboração própria.

> Estive agora debruçado sobre a proposta de orçamento para 2018 e ela assusta bastante. Muitos cortes previstos têm um impacto direto no agravamento da situação de pobreza. Como exemplo, eu citaria a redução de 92% das verbas do programa de cisternas no semiárido e de 99% dos recursos voltados para a aquisição de alimentos da agricultura familiar para distribuição em áreas mais carentes. Nós somos observadores e temos que dizer: medidas como essas nos levam à situação de fome (REVISTA ISTO É, 2017).

No mesmo sentido, em 2018, o diretor geral da FAO, o agrônomo brasileiro José Graziano da Silva, voltou a apontar para o risco que o Brasil corria de voltar a integrar o Mapa da Fome em função da piora de indicadores relacionados à insegurança alimentar, como o desemprego e o subemprego, além da ampliação do,

> número de pessoas sem nenhuma forma de rendimento e que não se beneficiam de nenhum dos programas públicos de transferência de renda, como o Bolsa Família e a aposentadoria rural. De acordo com esses dados oficiais, são mais de 7 milhões que estão nessa situação. Se não passam fome, essas pessoas só estão provavelmente conseguindo sobreviver seja por meio de doações de instituições de caridade ou religiosas, seja por transferências internas geralmente de familiares próximos (AZEVEDO, 2018).

2.3 A saúde na mira do mercado

Um terceiro aspecto a ser destacado com relação aos ataques aos direitos sociais decorrentes da política neoliberal radicalizada com o governo Temer é o sistema de saúde pública, que se torna, de forma desmedida, alvo da cobiça dos grupos empresariais nacionais, associados ao capital financeiro industrial internacional, que atua nas áreas médica, hospitalar, farmacêutica e de insumos (BRAVO, PELAEZ, PINHEIRO, 2018, p.09). A dimensão do sistema de saúde pública brasileira torna o setor um espaço estratégico para a extração de vigorosas taxas de lucro, sobretudo em um momento de crise de acumulação de capital. Com isto, passa a ser orquestrada uma atuação conjunta entre o governo, através do Ministério da Saúde, nas mãos de Ricardo Barros, representante dos grupos privados de saúde, e tais setores, visando a perpetrar um processo de desmonte do pilar fundamental da saúde pública no Brasil, que é o Sistema Único de Saúde (SUS), implementado em 1988 (SOUZA et alli, 2018). Em uma das suas primeiras entrevistas, o ministro Ricardo Barros, ao ser questionado acerca do direito à saúde, enfatizou o colapso do Estado no atendimento a tais direitos: Infelizmente, a capacidade financeira do governo para suprir todas essas garantias que tem o cidadão não são suficientes. Não estamos em um nível de desenvolvimento econômico que nos permita garantir esses direitos por conta do Estado (COLLUCCI, 2016).

E culpabilizou a Constituição de 1988, sugerindo a necessidade de cortes nos direitos garantidos no corpo constitucional:

> só tem direitos lá [na Constituição], não tem deveres. Nós não vamos conseguir sustentar o nível de direitos que a Constituição determina. Em um determinado momento, vamos ter que repactuar, como aconteceu na Grécia, que cortou as aposentadorias, e outros países que tiveram que repactuar as obrigações do Estado porque ele não tinha mais capacidade de sustentá-las. Não adianta lutar por direitos que não poderão ser

> entregues pelo Estado. Temos que chegar ao ponto do equilíbrio entre o que o Estado tem condições de suprir e o que o cidadão tem direito de receber (Idem).

O processo de desmonte do SUS teve como fundamento o corte de recursos destinado ao setor, o que é favorecido pelas restrições orçamentárias decorrentes da EC 95, e significou o sucateamento progressivo do atendimento à saúde pública no país. Em decorrência da adoção das contenções orçamentárias decorrentes do Teto dos Gastos, estudo realizado pelo IPEA estimou que a perda de recursos federais destinados ao SUS nos 20 anos de validade da emenda corresponderá a R$ 654 bilhões, em um quadro de crescimento do PIB na casa dos 2,0%, podendo atingir valores ainda mais elevados caso o crescimento econômico do país se dê em maiores proporções (VIEIRA, SÁ; BENEVIDES, 2016). Além da perda decorrente da necessidade de ajustar os gastos públicos com os limites impostos na EC 95, no ano de 2018, em decorrência da greve dos caminhoneiros e da necessidade de concessão de um subsídio ao diesel pelo governo, houve um corte adicional nos gastos com a saúde na casa de R$ 179 milhões, dos quais a maioria seria destinada "...para as chamadas 'ações de fortalecimento do SUS', área que visa melhoria da estrutura e qualidade dos serviços de saúde" (CANCIAN, 2018).

Ao mesmo tempo em que o governo promovia o sucateamento do atendimento gratuito à saúde pública no país, em agosto de 2016 criou um Grupo de Trabalho vinculado ao Ministério da Saúde e voltado para realizar estudos de viabilidade técnica e financeira para implantação do chamado "Plano de Saúde Acessível". Em setembro do ano seguinte, a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) aprovou o início da comercialização de tais planos no país, muito embora, em função da pressão popular e de posicionamentos da Justiça, o Congresso Nacional, que chegou a criar uma comissão para discutir o assunto, não colocou o projeto em votação[11]. Mas, na proposta encaminhada pelo ministro Ricardo Barros, tais planos, cobertos por uma legislação mais frouxa quanto à sua regulação, caracterizavam-se pela redução do rol de procedimentos que constituem a cobertura mínima obrigatória a ser oferecida, estavam autorizados a cobrar por uma coparticipação em percentual superior ao determinado em lei, além de estarem desobrigados a cobrir a internação de emergência de seus usuários nas primeiras 24h (OLIVEIRA, 2017). Na argumentação do ministro, com isto os custos de financiamento do SUS seriam minorados, aliviando a carga que incide no sistema. Contudo, como tais planos não incorporavam procedimentos de maior complexidade, os seus usuários continuariam a recorrer ao SUS nestas circunstâncias, o que significaria que não haveria a desoneração do sistema. Assim, para o médico e professor Alcides Silva de Miranda, o objetivo dos grupos financeiros ligados ao mercado da saúde privada não é o de privatizar ou extinguir o SUS, e sim, mantê-lo de forma complementar e subsidiária ao sistema privado:

> Em função de subfinanciamento crônico e de sucessivos erros estratégicos de políticas governamentais (alguns intencionais), o SUS se tornou "complementar" ao setor privado (constitucionalmente deveria ser o inverso). Mais do que isso, tornou-se convenientemente útil para a transferência de custeios. Por exemplo, para o mercado especializado em doenças o SUS tem sido convenientemente útil para arcar com despesas de alto custo (transplantes, hemodiálises, outras terapias excepcionalmente caras) que gerariam eventuais prejuízos financeiros. (...) Com tal utilidade acessória, a "privatização" do SUS seria inconveniente para o mercado especializado em doenças, melhor seria mantê-lo como se encontra: instrumentalizado e parasitado. Mantendo a

> circunscrição acessória e complementar do SUS, nada impediria que o mercado especializado em doenças abrisse campo para a massificação e venda de "planos meia boca" e "populares" (SANTOS, 2019).

Outro ataque à saúde pública promovido pelo governo Temer foi perpetrado contra o Programa Farmácia Popular do Brasil, criado em 2004, através da Lei Nº 10.858, com o propósito de oferecer medicamentos considerados essenciais à população, atendendo, sobretudo as pessoas que não faziam uso do SUS e aquelas de mais baixa renda. O Programa funcionava através de rede própria de farmácias, sob responsabilidade da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), disponibilizando a preço de custo um rol de 112 itens e, em 2006, foi expandido, passando a utilizar a rede varejista de farmácias existentes no mercado que distribuíam, entretanto, apenas 42 itens. No governo Dilma Rousseff, medicamentos como os destinados ao tratamento da hipertensão, diabetes e asma passaram a ser disponibilizados gratuitamente, na ação denominada Saúde Não Tem Preço, o que provocou, após um ano, a queda de 20% do número de internações hospitalares por hipertensão e de 16% por crises asmáticas (FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PETROLEIROS, 2018).

Contudo, em março de 2017, sob o pretexto de que parcela substancial de gastos com a rede própria correspondiam a custos administrativos, o governo Temer decidiu pela extinção da rede, o que significou o fechamento de 400 unidades, ficando mantida apenas a rede de farmácias comerciais. Mas, essa também sofreu sérios ataques, com o descredenciamento sumário de 3.500 unidades acusadas de fraudes nos contratos, mesmo sem conclusão das investigações, além da redução dos valores dos medicamentos repassados à estas farmácias, o que significa a inviabilidade comercial de manutenção do convênio. Com isto, segundo dados do próprio Ministério da Saúde, compilados pelo jornalista Diego Junqueira, do Repórter Brasil, entre 2017 e 2018, o programa, nas duas modalidades, deixou de atender 7 milhões de pessoas e, entre 2016 e 2018 sofreu um corte de 21,8% no orçamento executado, passando de R$ 3,2 bilhões para R$ 2,5 bilhões (JUNQUEIRA, 2019).

A importância do programa foi alvo da análise do economista Pedro Américo de Almeida Ferreira, que estimou os impactos das farmácias populares sobre a taxa de mortalidade por determinadas doenças, bem como sobre a taxa de internações hospitalares, o que põe em relevo as danosas consequências da restrição ou da suspensão do programa para a população de mais baixa renda. Segundo dados levantados pelo pesquisador, a instalação de uma farmácia popular por 100 mil habitantes diminui a taxa de mortalidade por doenças circulatórias em 1,3 morte também por 100 mil habitantes, sendo capaz de reduzir as taxas de internação em -3,5 para diabetes e -4,5 para hipertensão. Se pelo aspecto meramente financeiro, como aponta Ferreira, tais dados são indicativos de como a existência do programa repercute substancialmente nos custos do sistema de saúde, tornando a relação custo-benefício de sua manutenção extremamente positiva para a situação fiscal do país (FERREIRA, 2015, pp. 42 e 70), para a sobrevivência e para qualidade de vida da população que faz uso das farmácias populares, a sua existência significa a garantia do direito à saúde e à própria vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política econômica de caráter marcadamente neoliberal adotada pelo governo Temer e baseada nos pressupostos presentes no documento "Uma Ponte para o Futuro", somada às reformas da Constituição de 1988 aprovadas no Congresso Nacional tiveram

um forte impacto nas políticas públicas do governo e nos programas sociais de amparo à população mais desfavorecida da sociedade, significando um expressivo ataque aos direitos sociais no país.

Ao levarmos em conta a situação do mundo do trabalho, a condição de pobreza da população e o quadro da saúde no Brasil, objetos de análise neste trabalho, verificamos um processo de desorganização de instituições públicas garantidoras dos direitos da população, a exemplo da Justiça do Trabalho e do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como um profundo retrocesso no panorama nacional de seguridade e proteção sociais. O Estado, ao longo do governo que resultou do golpe contra as instituições democráticas do país, abriu mão do seu papel de promotor da justiça e de indutor da superação das desigualdades sociais, para atuar em função dos interesses do mercado financeiro globalizado. Nesta conjuntura, os direitos sociais foram duramente atingidos.

Com relação ao mundo do trabalho, observou-se que a reforma trabalhista proposta pelo governo e aprovada pelo Congresso Nacional promoveu uma severa supressão de numerosos direitos garantidos até então pela CLT, configurando-se em uma importante ferramenta para o retrocesso nas relações capital – trabalho no país; ao mesmo tempo, os impactos sobre a Justiça do Trabalho e sobre a possibilidade dos trabalhadores reivindicarem juridicamente direitos afrontados pelos patrões é mais uma afronta aos direitos dos trabalhadores. Ainda, há que se perceber os reflexos da imposição dos preceitos neoliberais na economia através do avanço do desemprego e das situações de precarização do trabalho, além do recrudescimento de situações de trabalho análogo ao da escravidão.

No que se refere aos índices de pobreza, miséria e fome, os dados apontam que tais indicadores cresceram ao longo dos dois anos após o golpe de 2016, com um montante de 1,7 milhões de pessoas que voltaram a um patamar de miséria no Brasil, o que levou o país novamente a integrar o Mapa da Fome divulgado pela FAO.

Finalmente, a saúde também não foi poupada da sanha dos interesses mercadológicos: o SUS foi alvo sistemático de uma política de desmonte e desorganização, ao mesmo tempo em que o governo apoiava as empresas privadas de saúde vinculadas ao mercado financeiro. O descaso do governo com a saúde da população também pode ser visto pelo enxugamento do programa Farmácia Popular, responsável pela melhoria na saúde e na qualidade de vida de inúmeras pessoas, mas que, na lógica que coloca os determinantes do ajuste fiscal à frente dos interesses sociais, não pode ser visto como prioritário.

REFERÊNCIAS:

ALEGRETTI, Laís. **Reforma trabalhista reduz processos e muda vida de advogados**: 'Fonte secou'. BBC Brasil. Londres, 8 jul. 2019. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48830450. Acesso em: 15 set. 2019.

ALVES, Giovanni e CASULO, Ana Celeste. Capitalismo, precarização do trabalho e saúde: breve ensaio sobre a barbárie social no Brasil. In: MELLO, Lawrence; CALDAS, Josiane; GEDIEL, José Antonio. (Orgs.). **Políticas de austeridade e direitos sociais**. Curitiba: Kaygangue, 2019, pp. 50-65.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. O novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, Guilherme. **Crise faz crescer risco de o Brasil voltar ao Mapa da Fome, diz ONU**. UOL, 17 out. 2018. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/10/17/jose-graziano-fao-onu-mapa-da-fome-brasil-obesidade.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BANCO MUNDIAL. **¿Cómo Afecta el Ciclo Económico a los Indicadores Sociales en América Latina y el Caribe?** Cuando los Sueños Enfrentan la Realidad. Informe Semestral. Oficina del Economista Jefe Regional. Abril 2019, p. 44. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31483/9781464814143.pdf?s equence=7&isAllowed=y. Acesso em: 10 set 2019.

BRASIL. Decreto Lei 2848/40, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal Brasileiro**. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10621211/artigo-149-do-decreto-lei-n- 2848-de-07-de-dezembro-de-1940. Acesso em: 10 set. 2019

BRAVO, Maria Inês S.; PELAEZ, Elaine J. e PINHEIRO, Waldimir N. As contrarreformas na política de saúde do governo Temer. In: **Argumentum**. Vitória, v.10, n.1, pp. 9-23, jan./abr.2018. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/19139-56545-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

CANCIAN, Natália. **Cortes devem agravar situação do SUS, dizem entidades**. Folha de São Paulo. 31 maio 2018. Disponível em**:** https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/cortes-devem-agravar-situacao-do-sus- dizem-entidades.shtml. Acesso em: 20 set. 2019.

CARNEIRO, Mariana. **Economista Ilan Goldfajn é o escolhido para chefiar o Banco Central**; veja perfil. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 maio 2016. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/05/1772032-economista-ilan-goldfajn-e-o- escolhido-para-chefiar-o-banco-central-veja-perfil.shtml. Acesso em: 18 jun. 2018.
CASTRO, José Roberto. **A trajetória de Meirelles, candidato do MDB à Presidência**. Nexo Jornal, 12 ago. 2018. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/08/12/A-trajet%C3%B3ria-de-Meirelles- candidato-do-MDB-%C3%A0-Presid%C3%AAncia. Acesso em: 05 maio 2019.

COLLUCCI, Cláudia. **Tamanho do SUS precisa ser revisto, diz novo ministro da Saúde**. Folha de São Paulo. 17 maio 2016. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/05/1771901-tamanho-do-sus-precisa-ser- revisto-diz-novo-ministro-da-saude.shtml. Acesso em: 20 set. 2019.

Corte no Farmácia Popular ameaça 20 milhões de atendimentos. Federação Nacional dos Petroleiros. 12 abr. 2018. Disponível em http://www.fnpetroleiros.org.br/noticias/4740/corte-no-farmacia-popular-ameaca-20-milhoes-de-atendimentos. Acesso em: 23 set. 2019.

COSTA, Eduardo e CRUZ, Valdo. **Meirelles anuncia equipe econômica**; Ilan Goldfajn é o escolhido para chefiar o BC. Folha de São Paulo, Brasília, 17 maio 2016. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/05/1772036-meirelles-anuncia-equipe- economica-ilan-goldfajn-e-presidente-do-bc.shtml. Acesso em: 18 jun. 2018.

EBERHARDT, Leonardo Dresch e PEDROSA, Kassia. **Reforma trabalhista e mudanças na jornada do trabalho**: intensificação do trabalho. Disponível em: http://www.cesteh.ensp.fiocruz.br/noticias/quinto-artigo-da-serie-reforma-trabalhista-os- impactos-da-reforma-trabalhista-na-protecao>. Acesso em: 15 set. 2019.

Em 2018, fiscais identificaram 1,7 mil casos de trabalho escravo no Brasil. O Globo**.** 28 jan. 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/em-2018-fiscais-identificaram-17-mil-casos-de-trabalho-escravo-no-brasil-23409423. Acesso em: 13 set. 2019.

Entrevista: Brasil pode voltar ao mapa da fome da ONU, diz economista do Ibase. Revista Isto É. 22 out. 2017. Disponível em: https://istoe.com.br/entrevista-brasil-pode-voltar-ao-mapa-da-fome-da-onu-diz-economista-do-ibase/. Acesso em: 15 set. 2019.

FERNANDES, Marcella. **Como a nova regra do Ministério do Trabalho dificulta o combate ao trabalho escravo**. Huffpost. 16 out. 2017. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2017/10/16/como-a-nova-regra-do-ministerio-do-trabalho- dificulta-o-combate-ao-trabalho-escravo_a_23245068/?utm_hp_ref=br-trabalho-escravo. Acesso em: 10 set. 2019.

FERREIRA, Pedro Américo de Almeida. **Efeitos do co-pagamento de medicamentos sobre saúde no brasil**: evidências do Programa Aqui Tem Farmácia Popular. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado em Economia da Indústria e Tecnologia) - Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graducao/ppge/Pedro_Americo.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

FREITAS, Ana. **O trabalho escravo é uma realidade**. Mas as punições, não. Jornal Nexo. 12 abr. 2016. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/explicado/2016/04/12/O- trabalho-escravo-%C3%A9-uma-realidade.-Mas-as-puni%C3%A7%C3%B5es-n%C3%A3o. Acesso em: 10 set. 2019.

GALVÃO, A. et al. **Dossiê reforma trabalhista**. Campinas, Cesit/IE/Unicamp, 2017. Disponível em: http://www.cesit.net.br/dossie-reforma-trabalhista/. Acesso em: 15 set. 2019.

GOMES, A. M. **O que nos reserva "Uma ponte para o futuro"**, 2° Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação (2°ENAPPE), Natal, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304154585. Acesso em: 09 jun. 2018.

GOMES, Ângela de Castro e GUIMARÁES NETO, Regina Beatriz. **Trabalho escravo contemporâneo**: tempo presente e usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

IBGE. **Indicadores IBGE**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Principais destaques da evolução do mercado de Trabalho no Brasil 2012-2018. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-

pesquisa- nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=downloads. Acesso em: 24 maio 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

JUNQUEIRA, Diego. **Alvo de cortes de Temer, programa Farmácia Popular deixa de atender 7 milhões**. Repórter Brasil. 09 abr. 2019. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2019/04/com-menos-recursos-e-sem-coordenador-farmacia- popular-deixa-de-atender-7-milhoes-em-2-anos/. Acesso em: 23 set. 2019.

KLIASS, Paulo. **A missão destruidora de Meirelles e Goldfajn**. Jornal GGN. 31 maio 2017. Disponível em: https://jo/rnalggn.com.br/noticia/a-missao-destruidora-de-meirelles-e- goldfajn-por-paulo-kliass. Acesso em: 19 jun. 2018.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva. Consequências da reforma trabalhista. In **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 1, 2018, pp. 77-104. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ts/v30n1/1809-4554-ts-30-01-0077.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

LARENTIS, Ariane Leites; PINA, José Augusto; SOARES, Manuella. **Contrato de trabalho:** prevalência do negociado sobre a lei. Disponível em: http://www.cesteh.ensp.fiocruz.br/noticias/leia-mais-um-artigo-da-serie-reforma-trabalhista- os-impactos-da-reforma-trabalhista-na. Acesso em: 15 set. 2019.

LUPION, Bruno. **Porque o governo Temer resiste em divulgar a lista suja do trabalho escravo**. Jornal Nexus. 10 mar. 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/03/10/Por-que-o-governo-Temer-resiste-em- divulgar-a-lista-suja-do-trabalho-escravo. Acesso em: 13 set. 2019.

MARCHESINI, Lucas. **Benefícios do Bolsa Família sustentam 21% da população do país**. Valor Econômico. Brasília, 05 fev. 2018. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2018/02/05/beneficios-do-bolsa-familia-sustentam-21- da-populacao-do-pais.ghtml. Acesso em: 14 set. 2019.

Michel Temer suspende divulgação de lista do Trabalho Escravo publicada há 10 anos. Instituto Wladimir Herzog. 09 mar. 2017. Disponível em: https://vladimirherzog.org/michel- temer-suspende-divulgacao-de-lista-do-trabalho-escravo-publicada-ha-10-anos/.

OLIVEIRA, Cida de. **Em novo ataque ao SUS, Ricardo Barros manda ANS avaliar**

planos 'acessíveis'. Rede Brasil Atual**.** 26 jan. 2017. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2017/01/em-novo-ataque-ao-sus- ricardo-barros-manda-ans-avaliar-planos-acessiveis/. Acesso em: 21 set. 2019.

PAULANI, Leda. Uma ponte para o abismo. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.) **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, pp. 69-75.

PEREIRA, Marcelo Sitcovsky Santos. **Bolsa Família e reprodução da força de trabalho no Brasil**. 2010. 222f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE- PARA-O-FUTURO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

RAMOS, Murilo. **Maior doador de campanha do ministro da Saúde é sócio de gigante de planos de saúde**. Época. 17 maio 2016. Disponível em: https://epoca.globo.com/tempo/expresso/noticia/2016/05/maior-doador-de-campanha-do- ministro-da-saude-e-socio-de-gigante-de-planos-de-saude.html. Acesso em: 20 set. 2019.

RIBEIRO, Felipe Garcia; SHIKIDA, Claudio e HILLBRECHT, Ronald Otto. Bolsa Família: Um *survey* sobre os efeitos do programa de transferência de renda condicionada do Brasil.
Estudos Econômicos. vol.47 no.4 São Paulo Out./Dec. 2017. Disponível em**:** http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612017000400805. Acesso em: 17 set. 2019.
SANTOS, João Vitor. **O SUS reduzido a sistema complementar do setor privado**. Entrevista com Alcides Silva de Miranda. Instituto Humanitas Unisinos. 11 set. 2019. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/592475-o-sus-reduzido- a-sistema-complementar-do-setor-privado-entrevista-especial-com-alcides-silva-de-miranda. Acesso em: 21 set. 2019.

SCHREIBER, Mariana. **Reforma trabalhista: o que dizem os que defendem que vai gerar empregos?** BBC Brasil. Brasília, 26 abr. 2017. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39714346. Acesso em: 24 ago. 2019.

SOUZA, Maria de Fátima Marinho de; MALTA, Deborah Carvalho; FRANCA, Elisabeth Barboza e BARRETO, Mauricio Lima. Transição da saúde e da doença no Brasil e nas Unidades Federadas durante os 30 anos do Sistema Único de Saúde. **Ciências saúde coletiva** [online]. 2018, vol.23, n.6, pp.1737-1750. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018236.04822018. Acesso em: 18 set. 2019.

Temer reativa regras para fiscalizar trabalho escravo, mas falta de verba preocupa. El País**.** 29 dez. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/30/politica/1514589772_157662.html. Acesso em: 12 set. 2019.

Trabalho escravo persiste após 130 anos da sua abolição, denunciam debatedores. Agência Senado. 15 maio 2018. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/05/15/trabalho-escravo-persiste-apos- 130-anos-da-sua-abolicao-denunciam-debatedores. Acesso em: 13 set. 2019.

VASSALLO, Luiz. **Governo publica 'lista suja' do trabalho escravo**. Estadão. 27 out. 2017. Disponível em: https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/governo-publica- lista-suja-do-trabalho-escravo/. Acesso em: 13 set. 2019.

VIEIRA, Fabíola Sulpino e SÁ E BENEVIDES, Rodrigo Pucci. **Os impactos do novo regime fiscal para o financiamento do sistema único de saúde e para a efetivação do direito à saúde no brasil**. Nota Técnica Nº 28. IPEA: Brasília, setembro de 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160920_nt_28_disoc.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

O SENSO COMUM NA DEMOCRACIA DA REGRA DA MAIORIA: FISSURAS E CAMINHOS PARA A DESCONSTRUÇÃO

Joyce Kaynara Silva Gomes

1 INTRODUÇÃO

Nos sistemas políticos ocidentais cujas práticas estão assentadas no princípio-regime da democracia, constituída enquanto fundamento e validade essencial das sociedades e, por isso, positivado em suas Cartas Magnas, aplica-se a regra da maioria tanto para eleger àqueles que serão detentores do poder na tomada de decisões que afetam a sociedade, quanto para estabelecer que no sistema de decisões colegiadas sejam essas tomadas mediante a mesma regra.

Decorre daí a *máxima* de que a democracia é regra-da-maioria, como se ambos fossem conceitos extensivos um do outro. A respeito das idas e vindas na relação democracia/regra-da-maioria Gomes, Diniz e Freire comentam:

> O Estado Democrático de Direito é popularmente definido como o sistema político em que o governo age em favor da maioria, contudo, não foi no intento de ser outro tipo de tirania - de modo que a monarquia seria a tirania de uma minoria, e a democracia a tirania de uma maioria - que esta forma de administração foi conquistada mediante lutas populares em diversos países (2017, p. 09).

Relacionar às práticas democráticas a regra da maioria é, todavia, a interpretação equivocada da definição clássica de democracia Grega. “Foram os Gregos que cunharam esse termo, que deriva de *demokratia: demos* (povo) e *krato* (poder), ou seja, poder do povo” (GOMES, 2013, p. 37). Há enormes diferenças entre as ideias clássicas e contemporâneas de Democracia, sendo importante frisar que, por exemplo, na antiguidade o povo/cidadão era formado por poucas pessoas e o sufrágio – enquanto direito e sua representação por meio do voto – não era universal.

Maria Clara Dias (2004), num esclarecimento filosófico, identifica em Ernst Tugendhat a ideia de “a moral do respeito igual e universal” reconhecendo cada ser humano enquanto Sujeito de direitos e deveres, e, portanto, cidadão dotado de valor normativo e fático. É nesse sentido que se diferencia a democracia grega da democracia moderna, que tem por base necessariamente a igualdade entre todos, indistintamente.

> Uma identidade moral na sociedade moderna consiste, assim, na identificação com os princípios de uma moral universal e igualitária, ou seja, uma moral que atribua a todos os indivíduos igual valor normativo. Neste sentido, todas as tentativas contemporâneas de restrição das normas morais aos indivíduos de uma determinada nação ou etnia solapam as bases sobre as quais poderiam ser justificadas, fracassando, assim, na justificação de sua pretensão moral (DIAS, 2004, p. 59).

Bobbio (1986), procedimentalista democrático que aponta as fissuras do sistema da maioria, entende que o estabelecimento daqueles a quem é atribuído o direito ao voto é um processo histórico, tendo o número de votantes sofrido um progressivo alargamento ao longo do tempo.

No que diz respeito às modalidades de decisão, para Bobbio (1986), a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra que estabelece decisões vinculatórias para todo o grupo é aquela cujas decisões são aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão.

Enquanto fundamento de validade a democracia encontra forças na contemporaneidade nas bases da construção da sociedade internacional, tendo em vista que o espaço de expressão de opiniões, para além das fronteiras invisíveis da rede mundial de computadores, se dá no campo dos estados nacionais. Esse aporte e essa tendência é vista já em 1948, no artigo XXI da Declaração Universal dos Direitos do Homem que diz:

> 1.Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios, públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos.
> 2.Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país.
> 3.A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

Bem como no artigo 25 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de 1966 que traz:

> Todo cidadão terá o direito e a possibilidade, sem qualquer das formas de discriminação mencionadas no artigo 2 e sem restrições infundadas:
> a) de participar da condução dos assuntos públicos, diretamente ou por meio de representantes livremente escolhidos;
> b) de votar e de ser eleito em eleições periódicas, autênticas, realizadas por sufrágio universal e igualitário e por voto secreto, que garantam a manifestação da vontade dos eleitores;
> c) de ter acesso, em condições gerais de igualdade, às funções públicas de seu país.

Deste modo, o presente trabalho pretende aprofundar os questionamentos sobre o *senso comum democrático*, questionar a ideia de que o privilégio do consenso das massas é o fundante na democracia, e, por fim, pensar no que tem sido posto, ou seja, pensar a regra-da-maioria como absoluta em uma política cujo cerne não é mais o debate de ideias na condução burocrática de representatividades, mas a condução a um campo *neutro* do jogo de interesses. Propõe, assim, que ao final deste trabalho o leitor poderá pontuar sistematicamente os pontos comuns das produções desses autores e como há um caminho possível para a passagem dos novos tempos.

Para tanto, utilizou-se do levantamento e da revisão bibliográfica, articulando autores e autoras como Chantal Mouffe (2003) e seus expoentes, Boaventura de Sousa Santos (2000; 2002), Luís Alberto Warat (1985; 2003) e Noberto Bobbio (1986; 2001) ,com vistas a construir um caminho possível de interpretação de suas falas e idéias; no caso de Bobbio, especificamente, reiterando as fissuras que ele mesmo aponta na regra-da-maioria como princípio absoluto e dialogando, nesse aspecto, com Gramsci em Canfora (2007) que entende tão somente como elemento numérico resultante da manipulação dos poderes.

2 A REGRA-DA-MAIORIA E O SENSO COMUM DEMOCRÁTICO

É importante delinear o que está sendo posto e questionado. O sentido é buscar concretamente enxergar as fissuras e desconstruir – *em um sentido derridariano* - esta democracia do senso comum para se chegar ao aprimoramento dos próprios processos de escolha na América Latina da atualidade, bem como para o estabelecimento de um pensamento crítico do que é dia-a-dia construído socialmente.

A regra-da-maioria pauta-se na soberania do povo, em um determinado território, sob determinados critério ao qual designa-se por normas, exercida por meio do sufrágio universal, representado através do voto daqueles que detém o *status* de cidadão do Estado e que são tratados isonomicamente– é, assim, a racionalização da expressão da vontade do povo, evitando que ela se exercite em estado puro, limitando as opções de escolha ao que está posto no certame.

Para Bobbio (2001) a regra-da-maioria é *uma* de um conjunto de regras do jogo democrático, sendo fundamental para o cálculo dos votos, mas não pode ser essa considerada como um ideal no qual se sustenta um sistema democrático.

> [...] democracia e regra de maioria, longe de serem conceitos de extensão semelhante, só têm uma parte em comum: esta pode ser superposta, já que, por um lado, podem existir sistemas políticos não democráticos que aplicam a regra de maioria tanto na eleição do órgão decisório supremo como na tomada de decisões de grande importância; e por outro, nos sistemas democráticos há determinações coletivas que não são tomadas com base no sistema de maioria, mas nem por isso esses sistemas deixam de ser democráticos (BOBBIO, 2001, p. 261).

A dimensão e a complexidade do Estado-Nação contemporâneo, para não dizer a vida na modernidade, evoluíram para a forma representativa de democracia na qual poucos representam muitos na esfera decisional de poder, sendo inviável a possibilidade de uma democracia direta, que significaria a participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes, em todos os aspectos da vida política.

> A democracia dos antigos era direta, ou seja, o exercício das decisões era feito diretamente pelo cidadão, sem intermediação de terceiros. Mas isso somente era possível em sociedade pequenas e relativamente homogêneas. Com um progressivo alargamento, ao longo do tempo, do número de votantes, a democracia moderna encontrou como solução a representação política. Uma forma de representação na qual o representante é chamado a perseguir os interesses da nação, não podendo estar vinculado a um mandato (WACHHOLZ, 2014).

Em "Para ampliar o cânone democrático" da obra "Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa", Santos e Avritzer (2002) realizam um contraponto entre as duas formas estabelecidas nos últimos séculos de democracia, sendo elas a representativa *versus* a participativa. No caso da democracia participativa, essas idéias contra-hegemônicas de democracia surgidas pós ditadura deram ênfase a criação de novas gramáticas sociais e culturais, bem como inovações institucionais. Assim, os movimentos sociais desenvolveram um espaço político transformando o jogo e garantindo a inclusão de outras demandas de cidadania. Assim, evidencia-se a chamada democracia participativa, sendo uma concepção a partir da experienciação política de

afirmação do Estado de direito. Farias (2011, p. 70) diz: A democracia representativa trabalhada por esses autores é sinônimo de centralizadora, burocratizada e "elitizada", enquanto a democracia participativa seria descentralizadora, emancipatória e popular.

Canfora (2007) em "Crítica da Retórica Democrática", trazido para a contemporaneidade, faz uma contundente análise do esvaziamento dos fundamentos democráticos por uma retórica corrompida pela supremacia da lógica do mercado, a fabricação de consensos realizada pela classe política e pela mídia, e trata, de certo modo, sobre o que aqui se delimita como senso comum democrático, e, em dado momento comenta:

> O eleitor é coagido – o verbo pode parecer rude, mas é esse o resultado – a escolher, se quiser exprimir um voto útil, não indiscriminadamente, mas entre *aquelas* opções *determinadas*. E, já que as opções "uteis" convergem para o centro – cuja conquista é, nos países ricos, a verdadeira aposta do jogo eleitoral -, a tendência é que os eleitos sejam, em larga medida, expressão das orientações moderadas. (...) Assim se determina, desde o início, a marginalização das camadas menos "competitivas" e o drástico redimensionamento de sua representatividade (CANFORA, 2007, p. 57).

O senso comum democrático reside, justamente, na fabricação dos consensos políticos, na proliferação de um conjunto de opiniões ou ideias em um dado lugar, aceita em um dado tempo e que são totalmente passíveis de manipulação pelo famigerado quarto poder (a mídia), a serviço do mercado, cabendo aqui o senso comum de que a regra-da-maioria é absoluta.

Canfora (2007, p.66) a respeito das análises de Gramsci da formação do consenso eleitoral diz que para ele "os números, mesmo nesse caso, são um simples valor instrumental, que dão uma medida a uma relação". E acrescenta: "Mede-se justamente a eficácia e a capacidade de expansão e de persuasão das opiniões de poucos, de minorias ativas, das elites, das vanguardas, etc." Nasce, assim, no cerne de cada sujeito que o número de votos é a manifestação final de um longo processo de irradiação do centro para as bordas das influências dos mais fortes, "às elites decisivas".

Pela democracia representativa o cidadão se encontra no polo passivo do poder, se limitando ao exercício do voto, que drasticamente é a permissão ao cidadão para escolha de representante que, se eleito por maioria dos votos, tomará as decisões políticas em seu lugar. Essa escolha passa a obrigar a todos os demais, inclusive os que tinham opiniões divergentes, que não escolheram o representante eleito.

Não cabe aqui deslegitimar a democracia representativa e as eleições diretas, mas apontar as fissuras existentes nesse modelo enquanto terceirização das decisões acerca da *polis*, terceirizando, inclusive, de forma inconsequente ou inocente. Julgar a regra-da-maioria como racional e absoluta é corromper a política e a democracia como um todo, vez que alça a um posto quantitativo o que, por natureza, é qualitativo.

Baptista (2003) reitera essas questões ao expor que:

> [...] o fato de a maioria estar com a razão é mera casualidade, nunca uma tendência. Inúmeros exemplos históricos retratam isso, não apenas em guerras e revoluções, nas quais maiorias tomam decisões que violam até direitos fundamentais das minorias, mas também no cotidiano político, em que grupos minoritários são obrigados a assimilar sua vontade, na condição de detentores legítimos do poder (BAPTISTA, 2003, p. 196).

A saída consiste, pelo que se apresenta, de fato, na desconstrução de uma democracia pautada no consenso, limitadora dos corpos e *animus*, e a construção de uma democracia pluralista e integradora, que admite os conflitos e que rejeita discursos de dominação e poda.

A respeito do poder político e, principalmente, da extrapolação ou imposição dos limites Dallari (2007, p.129) comenta que o poder político, segundo Neumann, é um poder social que se focaliza no Estado que trata de obter o controle dos homens para influenciar as diretrizes do próprio Estado. O cerne é a eficácia, é obter e deter a aceitação dos comandos seja por qual modo for, inclusive pelo uso da violência para sedimentação da obediência. Daí a criação de limites jurídicos ou de fazer com que o o próprio povo legitime o poder político para reduzir os riscos.

Dalmo Dallari (2007) comenta também que é necessário ressalvar que o uso do poder político não deixa de ter, necessariamente, o interesse da coletividade ou dos indivíduos que compõe essa coletividade. Muito embora seja utilizado para satisfação da vontade e dos interesses dos que exercitam o poder do Estado em seu nome, isso se constitui enquanto anomalia.

3 A DEMOCRACIA DO CONSENSO *VERSUS* A SOCIEDADE COM VISÕES CONFLITANTES

Chantal Mouffe, em artigo publicado no ano de 2003 sob o título "Democracia, cidadania e a questão do pluralismo", inicia suas reflexões trazendo alguns questionamentos que aqui também são pertinentes.

> O que é uma "sociedade democrática"? É uma sociedade pacificada e harmoniosa onde as divergências básicas foram superadas e onde se estabeleceu um consenso imposto a partir de uma interpretação única dos valores comuns? Ou é uma sociedade com uma esfera pública vibrante onde muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos legítimos? (MOUFFE, p. 11, 2003).

Ao longo do seu trabalho, a escritora dedica-se a argumentar em favor da segunda visão pela qual está plenamente convencida. Mouffe (2003) aponta que é um grande equívoco "acreditar que uma 'boa sociedade' é aquela na qual os antagonismos foram erradicados e onde o modelo adversarial de política se tornou obsoleto" (p. 11).

A despeito disso,do privilégio do consenso, funda-se atualmente o que aqui se denomina de senso comum democrático, não o senso comum sistemático do qual trata Gramsci em vários dos seus escritos, - como sendo uma "filosofia" profundamente vivida, aprendida assim como elaborada em tantos momentos singulares do viver cotidiano -, mas se relaciona com os usos de uma cultura massificada e midiatizada, impregnado de seu imaginário e de ideias convencionais ou preconceituosas: neste caso, senso comum se opondo à razão crítica e ao espírito do iluminismo, como tratado anteriormente.

Também não se trata de deificação do conhecimento científico aplicado a política, ao discurso, à retórica, por exemplo, com o que Santos (2000) chama de hipercientificização, mas como ele mesmo atenta:

> Para sairmos dele e recuperarmos o conhecimento emancipação torna-se necessária uma segunda ruptura epistemológica – transformarmos o conhecimento científico (totalizante e antidemocrático) em um novo

> senso comum. Este novo senso comum é definido como ‘‘conhecimento prudente para uma vida decente” (2000, p. 107).

O senso comum democrático, tal qual se apresenta na contemporaneidade, longe está de um conhecimento ou discurso prudente para uma vida decente, mas se delineia nos discursos fronteiriços apresentando como símbolos de progresso e maturidade, mas escondendo ideias individualistas, homogeneizadoras e sobrepujando a multiplicidade de vozes e ecos que se apresentaram desde os anos setenta e oitenta pelo ocidente, residindo aí um dos perigos da regra-da-maioria, a possibilidade de homogeneizar o que, de todo modo, é plural.

Mouffe (2003, p.13), sobre o complexo emaranhado de construção de identidades políticas coletivas, comenta que as transformações que acontecem atualmente com os processos de globalização exigem uma compreensão da construção das identidades políticas coletivas e dos emergentes antagonismos, sendo “crucial entender que o político não é algo que tem um lugar específico e determinado na sociedade e que todas as relações sociais podem tomar o lócus dos antagonismos políticos.”

É nessa questão de pensamento egoístico-individualístico e da construção de identidades políticas coletivas que reside a possibilidade de realização da democracia e política como o debate e embate de ideias, em oposição a naturalização de uma *(im)*possível neutralidade dos jogos de interesses na condução de um Estado-burocrático. É a qualidade da articulação discursiva que garantirá os sucessos das lutas específicas, gerando modificações dos e nos grupos que participaram do processo.

Há de se saber que na verdadeira democracia o conflito não é de todo maléfico, mas faz, sim, parte de um processo dialético de construção e desconstrução do que foi posto, de ações que são inerentes à vida em sociedade e à evolução de um viver em comunidade.

> Na democracia, a liberdade conferida ao cidadão pressupõe uma ação responsável e comprometida com as suas consequências. Mais do que isso, a democracia exige do seu cidadão típico, além de participação e responsabilidade, uma elevada quota de *tolerância*, pois é nesse regime de liberdades que o cidadão tem que aceitar que nem sempre suas ideias prevalecerão, nem sempre o seu partido sairá vitorioso e muitas vezes suas ideias e propostas serão derrotadas (...). É nesse específico sentido que, na democracia, não se pode aceitar o discurso de quem moraliza a política. A retórica moralizadora pretende qualificar o opositor como inimigo e tratá-lo como “mal essencial”. Coloca do seu lado o bem absolutamente puro e imaculado para situar do outro lado — do lado do opositor —, o mal absolutamente impuro e pecaminoso. A ingenuidade com que o discurso moralizador julga o oponente só não é maior do que a forma benevolente com que analisa o seu próprio comportamento (GUEDES, 2014).

Não muito longe na história da humanidade se percebe os problemas existentes nas más escolhas pela regra-da-maioria e a tentativa de homogeneização social, de simulação da unidade como mecanismo de dominância, e como a construção das instituições democráticas podem ser frágeis ante à condução pelos jogos de interesses. Vários são os exemplos pelo mundo, seja pela democracia com as altas expressões nas urnas de lideranças políticas raivosas (Hitler é um bom exemplo), seja com o fio da navalha da ditadura brasileira, com o golpe dando fortes sinais antes das eleições de 1962.

> As eleições de 1962 emitiram um segundo alerta: o golpismo continuava articulado no país. A característica dessas eleições foi o envolvimento de organismos extrapartidários no financiamento de campanhas, e o mais perigoso deles, o Instituto brasileiro de Ação Democrática (Ibad), funcionava no Rio de Janeiro, desde de 1959, articulando com a Agência Central de Informações (Central IntelligenceAgency, CIA) norte-americana. O Ibad despejou uma avalanche de dinheiro para o financiamento de 250 candidatos a deputados federais e seiscentos deputados estaduais, além de oito candidatos governadores – uma ilegalidade sem tamanho de acordo com a lei eleitoral em vigor. (...) O Objetivo do patrocínio em alta escala era estratégico: construir uma frente parlamentar oposicionista no Congresso, emperrar o governo e abrir caminho para o golpe (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 440).

Esses exemplos são importantes para que se firme o entendimento que só por meio de vozes plurais e da legitimação dos conflitos e das diferenças a democracia é possível, tanto para seu estabelecimento quanto para sua continuidade. Recusa-se, assim, a suprimir o conflito e a impor uma ordem autoritária, supera-se o integracionismo das organizações sociais, galgando o espaço de oportunidade para expressões dos interesses e valores conflitantes (MOUFFE, 2003, p. 17).

A democracia autêntica requer o estabelecimento de debate público vigoroso, dialético e permanente acerca dos problemas relevantes para a vida social. "O que está em questão é a necessidade de reconhecer a dimensão de poder e antagonismo e seu caráter inerradicável" (MOUFFE, 2003, p. 13).

Mouffe (2003),todavia, não nega a possibilidade do consenso e diz:

> Na verdade, acordos são possíveis. Eles são parte de um processo da política, mas deveriam ser vistos como reveses temporários numa confrontação em curso. A democracia pluralista demanda um certo consenso, mas tal consenso diz respeito apenas aos seus princípios ético-políticos constitutivos (p. 16 - 17).

4 DEMOCRACIA PLURALISTA E A POLÍTICA COMO DEBATE DE IDEIAS

Além de Mouffe (2003), Warat já em 1985, enquanto pensador da democratização dos afetos e da carnavalização da democracia na América-latina, traz:

> A ordem da lei, do poder e do saber, inscrita em uma lógica includente do dever, não pode trazer outro resultado que a hipocrisia do Estado e do direito como legitimadores dos incidentes tolerados. Talvez o estágio seguinte ao Estado-de-Direito (na América Latina) seja o Estado-de-Hipocrisia, mas a forma subsequente ao grau máximo de hipocrisia do Estado pareceria ser novamente o Estado-de-Direito. Enfim, uma cadeia muito pouco revolucionária. Uma cadeia que se torna altamente perigosa num estágio de civilização onde o espírito do político tende a ser substituído por "competentes" decisões silenciosas, respaldadas por "normas técnicas". Para sair desse engodo, precisamos conceber as democracias latino-americanas funcionando na procura da liberação de suas proibições, isto é, prolongando, ao máximo, as distâncias entre o dever e o desejo, entre o prazer e suas ficções. Em suma, precisamos provocar a decomposição da mentalidade repressiva ou do dever culposo, os quais funcionam com a ordem que programa totalitariamente

> a vontade unificadora do social. Não podemos deixar escapar aqui a ideia de que a democracia não se atinge pela ordem unificada, e sim por uma ordem do plural (WARAT, 1985, p. 25).

Utilizando o convite que Warat (1985) faz para escapar da ideia de democracia unificada, tem-se que isso só é possível pelo respeito e apego à diversidade, à pluralidade, tal como ele mesmo comenta: "sob um viés carnavalizado".

> A grande questão democrática é como obter o controle social e coletivo da prática política. Para isto, a participação não pode ser pensada só como representação na esfera governamentalista. A participação deve ser situada no bairro, na Escola, na Igreja e no lazer; enfim na vida cotidiana. Dessa forma é que se pode combinar representação com a democracia de base.
>
> Falar de democracia, para o mundo de hoje, implica apelar para o novo. A democracia para este momento precisa inventar novos estilos de convergência entre os processos de participação social e os forçosos mecanismos de delegação de poder, que se necessitam para impulsionar a dinâmica social (WARAT, 1985, p. 106).

Para Warat (1985) a democracia não se dá somente pela concretização do/no voto, na escolha dos governantes e afins, mas se dá, dentre tantas outras formas, na liberdade dos corpos, na linguagem, na literatura, nas artes, em todos os campos abertos às significações.

Mouffe (2003) comenta sobre a necessidade de oxigenar a democracia, estabelecendo novos fronteiras políticas que precisam observar a era do pós e incorporar uma multiplicidade de demandas democráticas, vê-se com ela um claro contraponto a possibilidade de carnavalização *waratiana.* Assim, as vozes e as pautas das minorias étnicas, culturais, sociais, políticas e outras, devem incluídos no espaço da *ágora* na *polis*, devem ser discutidos, argumentados, revistos, isso porque a *ágora* da cidade moderna é a rua, o asfalto, e o sinal verde para a passagem dos blocos e para a produção de novas e próprias crenças.

Tal pluralismo, para Mouffe (2003) está ancorado no:

> (...) reconhecimento da multiplicidade de cada um e das posições contraditórias a que esta multiplicidade subjaz. Sua aceitação do outro não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, sem alteridade e o outro, nenhuma identidade poderia se afirmar. Este é um pluralismo que valoriza a diversidade e o dissenso e não tenta estabelecer uma esfera pública a partir da sua eliminação, uma vez que reconhece neles a real condição da possibilidade de uma vida democrática a ser conquistada (p. 19).

Santos (2003) comenta que a democracia participativa torna-se alternativa que se coloca no campo das teorias não-hegemônicas e espaço da emancipação social pela transformação das relações de poder em relações de autoridade compartilhada, tem experimentado inovações que parecem bem sucedidas, as quais possibilitam a instauração de uma nova determinação política baseada na criatividade dos atores sociais, corroborando com o que Warat (1985) já dizia e o que Mouffe (2003) também comentou.

Para Bobbio (1986), numa concepção democrática liberal, a extensão do sufrágio às classes populares, com base na ideia de que um dos remédios contra a tirania das maiorias é a promoção da participação eleitoral de todas as classes, deveria ter grande valor educativo, com vistas à criação de uma cultura política de educação cidadã.

Isso porque através da discussão política promovida em decorrência da participação política na esfera eleitoral, as classes populares sairiam de uma compreensão limitada (do senso comum democrático aqui já tratado) dos trabalhos repetitivos e concentrados da fábrica para uma compreensão mais ampla de conexão dos eventos que não estão tão distantes assim de seus interesses pessoais, estabelecendo relações com cidadãos diversos daqueles com os quais mantém relações cotidianas, tornando-se, assim, membro consciente de uma comunidade. Aqui vale um contraponto interessante ao que Rawls comenta sobre mínimo existencial, no sentido daquilo que é necessário para que o sujeito alce *status* de cidadão, capaz de exercer a vida política.

Busca-se, assim, formas de poder que sejam compatíveis com os valores democráticos, de modo a construir mecanismos de realização de vontades coletivas não necessariamente escolhidas e acolhidas por uma maioria e que não seja um desvirtuamento ao princípio democrático, mas sim a concretização dele mesmo.

4.1 Questionamentos possíveis sobre a regra-da-maioria

É importante ressaltar que, além de não ser pressuposto para a democracia, como já comentado ao longo do presente trabalho, a regra-da-maioria também sofre várias limitações e é totalmente passível de questionamentos.

Apesar da sua relevância para o bom funcionamento de um sistema político democrático ser inquestionável, não tendo sido encontrada forma mais benéfica, Bobbio (2001) identifica três limitações: o limite de validade, de aplicação e de eficácia.

O primeiro limite de validade da regra da maioria é colocado no problema de saber se a tal vale em qualquer caso, ou seja, se possui uma validade absoluta.Assim, para o autor, quem aceita participar da formação de uma determinada decisão ou eleição, deve aceitar a regra da maioria como um procedimento, que faz parte das regras do jogo (BOBBIO, 2001). Um procedimento, *não o único.*

Os limites da aplicação da regra da maioria devem, assim, ser entendidos tendo em vista a existência de algumas matérias sobre as quais o princípio da maioria não pode ser aplicado na decisão, sob pena de promover uma decisão injusta, inadequada, ou que fira princípios dos direitos humanos ou fundamentais que também compõe a ordem jurídica nacional (BOBBIO, 2001).

A respeito disso, no prólogo do livro "Crítica da retórica democrática" Canfora (2007) lembra da passagem em que Sócrates é condenado por quinhentos juízes da cidade, uma amostra significativa para o caso em questão, cumprindo todas as regras do devido processo cabido à época. Sócrates é condenado por criticar a política ateniense.

> Em linguagem moderna, poder-se-ia dizer que o teatro cômico influenciou fortemente a *opinião pública* contra Sócrates, ou seja, assumiu a função da mídia atual, que orienta o pensamento de uma maneira ou de outra – exceção feita, é claro, a todas as diferenças entre uma sociedade pré-moderna, como a ateniense do século V a.C., e uma complexa sociedade moderna (CANFORA, 2007, p. 13).

Há, ainda, os limites de eficácia da regra da maioria sobre todas as promessas que a aplicação da regra pretendia, mas que acabou não podendo ser cumprida. Uma das promessas não cumpridas seria a possibilidade de reversão das decisões tomadas, assim, caso a minoria se tornasse maioria, seria possível esta nova maioria modificar as decisões anteriores tomadas por aquela outra (BOBBIO, 2001).

Muito se comenta sobre o papel do poder jurisdicional constitucional em equilibrar, de forma justa e adequada, a balança imprecisa da democracia. Mas é importante salientar que o processo de judicialização se dá mediante caso concreto, não podendo ser extensivo ao plano do debate público-político-democrático "de praça".

Sobre a onda de judicialização da política tem-se:

> Por esse conceito, há dois aspectos a considerar em face da judicialização da política. O primeiro refere-se à transferência da tomada de decisão da arena administrativa (Poder Executivo) ou política (Poder Legislativo) para a arena judicial (Poder Judiciário). O segundo diz respeito à propagação do procedimento judicial para outros procedimentos: o administrativo e o legislativo. Judicializar a política, segundo Tate e Vallinder (1995), implica, pois, expandir a área de atuação do Poder Judiciário e valer-se dos métodos e procedimentos próprios do processo judicial para a resolução de conflitos nas arenas políticas distintas daquelas típicas dos tribunais em dois contextos (...): o primeiro contexto resultaria da ampliação das áreas de atuação dos tribunais pela via do poder de revisão judicial de ações legislativas e executivas, baseada na constitucionalização de direitos e dos mecanismos de checksand balances. O segundo contexto, mais difuso, seria constituído pela introdução ou expansão de staff judicial ou de procedimentos judiciais no Executivo (como nos casos de tribunais e/ou juízes administrativos) e no Legislativo (como é o caso das comissões parlamentares de inquérito). Essas duas formas de judicialização da política são chamadas, respectivamente, de fromwithout e fromwithin (MACIEL; KOERNER, apud JUNIOR, 2016, p. 22,).

Assim, no campo das críticas à judicilização da política ao transformar em coorporativo aquilo que deve ser decidido em um claro processo de debate, há outros que acreditam que seja esse um meio possível para balizar justamente as questões postas em litígio.

Para Warat (2003) "é fundamental recuperar o vínculo da vida com a política, tratando de que comece a passar o menos possível com o Direito" (p. 24), isso porque "terminamos com falsificações ideológicas que nos induzem a reivindicar direitos formais como se eles nos levassem a uma melhor qualidade de vida" (p. 24), mas o Direito em seu procedimento-processo estratégico de individuação, nesse sempre estado de litígio já mencionado, dá ao conflito a face dócil e uniforme que distancia do ideal de justiça, e, por conseguinte, de democracia, no qual não há democracia, e até mesmo cidadania, sem escuta; identitária, íntima e emocional, ligada mesmo a ideia *aristotelica* de qualidade de vida. São, assim, antagônicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, fruto de pesquisa bibliográfica, teve por objetivo aprofundar os questionamentos acerca da regra-da-maioria na democracia contemporânea, buscando a partir dos delineamentos de autores como Bobbio, Warat, Mouffe e Boaventura de Sousa

Santos, trazer à tona o que aqui foi chamado de senso comum democrático. Por esse entendeu-se como: a fabricação dos consensos políticos na proliferação de um conjunto de opiniões ou ideias em um dado lugar aceitas e que comumente estão a serviço de cosmovisões imobilizadoras, que desejam sublimar e controlar de modo aparentemente natural e benéfica o espaço político.

Observou-se, também, a falácia posta da relação entre a regra-da-maioria enquanto princípio absoluto, privilégiando o consenso das massas como fundante da democracia, quando, justamente, é no debate, na capacidade argumentativa e na possibilidade de convencimento que centra-se o jogo democrático. Justamente o oposto daquilo que é massificamente difundido.

Viu-se, ainda, que em Bobbio, autor responsável por sistematizar as três fissuras ou limitações principais da desconstrução da regra-da-maioria, quais sejam, o limite de validade, de aplicação e de eficácia, comentando sobre a necessidade de se estabelecer a ideia de Regra da Maioria não como princípio supremo da democracia representativa, mas como uma forma numérica de aferição da vontade de uma massa. A respeito disso, Gramsci dizia que a numeração dos votos é, no final das contas, a manifestação de um processo no qual a influência máxima é, justamente, daqueles que são considerados mais fortes no jogo de poder, e que aqui ficou explicitado enquanto poder de mídia ou do capital, como queiram.

Comenta-se, por fim, que alguns caminhos podem ser traçados nessa ceara da busca pela solidificação da democracia, principalmente na América Latina, sendo elas aqui traçadas principalmente por Warat e Mouffe, quais sejam: a máxima inserção da sociedade em processos de definição de governantes, mas não só isso, como também a transformação da democracia em princípio cotidiano, na transformação das relações, das expressões, das linguagens; aponta-se, também, a carnavalização ou a pluralização dos espaços, permitindo a inserção de vozes dissonantes, questionadoras e inquietas nos espaços de poder e no cotidiano, na clara abertura à construção dialética e democrática da sociedade ao admitir que os conflitos sejam vistos de formas positivas, legitimando-os.

Por isso é importante e saudável a existência de mecanismos que possibilitem o controle, e mais que isso a participação, do sujeito no controle dos poderes, seja na clássica praça política, seja nas novas formas de organização e debate por meio das redes sociais, da rede global. Atentado a lição de Boaventura e Gramsci para a existência de um senso comum democrático iluminado "prudente para uma vida descente".

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, F. P. **O direito das minorias na democracia participativa.** Prisma Jurídico, Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, v. 2, p. 195- 205, 2003.

BRASIL. Decreto n. 592 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação adotado pela XXI assembleia-geral das Organizações das Nações Unidas (ONU), em 16/12/1966. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Executivo, Brasília – DF, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 10 dez. 2017.

BOBBIO, N. **A teoria das formas de governo.** Trad. Sérgio Bath. 1ª Reimp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** Uma defesa das regras do jogo. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 32, 1986.

CANFORA, L. **Crítica da retórica democrática.** Trad. Valéria Silva. São Paulo: Estação Liberdade, p. 120, 2007.

DALLARI, D. de A. **Elementos da teoria geral do Estado**. 27ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DIAS, M. C. **Os direitos sociais básicos:** uma investigação filosófica da questão de direitos humanos. Porto Alegre: EDIOUCRS, 2004.

FARIAS, J. L. C. A dicotomia entre Democracia Representativa e Democracia Participativa e a Educação no Brasil. **Sociedade em Debate.** Pelotas, v. 17, n.1, p. 69-88, 2011

GHETTI, P. S. Democracia radical e oportunidades de justiça. *In:* Desconstrução e ética.

HIJAZ, T. F. A maioria (nem) sempre tem razão: um breve diálogo com Norberto Bobbio. **Revista AmicusCuriae**, v. 7, n. 7, 2011. ISSN 2237-7395. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/amicus/article/viewFile/560/295. Acesso em: 12 dez. 2017.

GOMES, J. J. Direito Eleitoral. 9ª Ed. **Princípios do Direito Eleitoral.** Cap. III, p. 35-62, 2013.

GOMES, J. K. S.; DINIZ, L. A.; FREIRE, L. M. **Cinema como ferramenta de análise do direito de minorias:** juridicidade, representação e a dignidade da pessoa humana. Projeto de Pesquisa. UEPB, p. 9, 2017.

GUEDES, N. A democracia exige tolerância com as ideias do opositor. **Revista Consultor Jurídico**, 2014. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2014-nov-04/constituicao-poder-democracia-exige-tolerancia-ideias-opositor. Acesso em 13 dez. 2017.

JUNIOR, A. T. N. **A judicialização da política no Brasil:** os casos da comissão parlamentar de inquérito e fidelidade partidária. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/26900/judicializacao_politica_brasil.pdf?sequence=4 . Acesso em: 14 dez. 2017.

MOUFFE, C. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: identidade, diferença e mediações. Florianópolis, n. 3, 2003.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 10 dez. 2017.

ROSA, L. A. Senso comum: possibilidades para a construção de uma psicologia política. **Revista de psicologia política**. São Paulo, v.13, n.28, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000300008 . Acesso em: 12 dez. 2017.

SANTILLÁN, J. F. **Norberto Bobbio:** o filósofo e a política: antologia. Tradução César Benjamin e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 532 p. 2003.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Democracia e participação.** Porto: Afrontamento, 2002.

_____. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Para ampliar o cânone democrático (p.39). Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2002.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil:** uma biografia. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WARAT, L. A. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Faculdades de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 1985.

WARAT, L. A. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social:** fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. 2003.

WACHHOLZ, B. R. C. **Uma análise de "O futuro da democracia" de Norberto Bobbio**. Revista Conteúdo Jurídico. 2014. Disponível em: http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,uma-analise-de-o-futuro-da-democracia-de-norberto-bobbio,51692.html. Acesso em: 14 dez. 2017.

A VENEZUELA DE CHÁVEZ, DE MADURO E DOS GRUPOS PARAMILITARES

Polyanna Figueirêdo de Andrade

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se dedica ao estudo da Venezuela de Chávez, de Maduro e dos grupos paramilitares, analisando o processo histórico de implantação da República Bolivariana e de como isso afetou a sociedade local. O problema que o estudo visa entender é o de como um país rico em reservas naturais pôde ter entrado em uma crise econômica e social tão devastadora, protagonizada pelo governo chavista.

Para isso, tem-se como objetivo principal a exposição das instituições e ideologias chavistas, principalmente das atividades ilegais praticadas pelos grupos paramilitares, buscando entender o que as motiva e explicar como essa pretensa democracia populista afetou a vida de milhares de venezuelanos.

Será tomado como ponto de partida a Venezuela após o fim da ditadura militar de Pérez Jiménez e da tentativa de redemocratização do país através do Pacto de Punto Fijo. É importante destacar a extrema relevância de se estudar o passado de um país para se entender como ele chegou em determinado ponto de sua história.

Passado o período de hegemonia do Punto Fijo, serão destacadas as consequências sociais e políticas da implantação do bolivarianismo com a vitória de Hugo Chávez para presidente em 1998 e posteriormente a transição para o mandato de Nicolás Maduro, atual presidente da República Bolivariana da Venezuela, cujo governo está marcado por insurreições desde o seu início, principalmente após uma série de medidas antidemocráticas tomadas para consecução do seu mandato em eleições recentes.

Junto a isso, destaca-se também a participação dos "colectivos" venezuelanos, organizações criadas inicialmente com a finalidade social de fornecer apoio para os bairros onde estavam localizados que, após incentivo do próprio governo, passaram a atuar como legítimos grupos paramilitares, formando a frente de combate desenfreada do populismo autoritário dos governantes chavistas. São eles responsáveis por várias atrocidades cometidas contra civis ao longo dos anos.

Logo, a importância da discussão sobre a atuação do chavismo e sua política é de extrema necessidade para se demonstrar e tentar entender as causas da crise em que o país se afundou. As ideologias bolivarianas não se sustentam no cenário político moderno, a possibilidade de uma milícia comandar e cercear direitos dos cidadãos é uma realidade inconcebível.

A atualidade do tema no cenário internacional é outro elemento que justifica a sua pertinência, dado o que está acontecendo na Venezuela, onde milhares de pessoas já deixaram seu país em busca de asilo, principalmente por estarem sem nenhuma condição humana de continuar vivendo lá e os que estão impossibilitados de deixar sua nação são os que mais sofrem com as consequências de uma política ditatorial e autoritária, que usa do falso populismo para consecução dos seus objetivos.

São estes os argumentos principais deste trabalho, que se encontra dividido em dois tópicos. O primeiro, intitulado "Revolução Bolivariana", visa apresentar as bases históricas da política venezuelana, partindo do ano de 1958, que ficou marcado como o do fim da ditadura militar de Marcos Evangelista Pérez Jiménez, passando pelo acordo de Punto Fijo, que levou a uma alternância de poder durante mais de 40 anos, com a Venezuela sendo comandada pelos partidos da direita. E, culminando com a tentativa de golpe fracasso de 1992, liderada por Hugo Chávez, que alguns anos depois se consagraria

presidente daquele país, representando a vitória do partido de esquerda e da promessa de início de uma democracia voltada para o povo venezuelano.

Por sua vez, no segundo tópico, intitulado "Presidente Nicolás Maduro e a atuação dos 'Colectivos'", será abordado o mandato desastroso de Maduro, seguidor fiel das ideologias chavistas, que, apesar da esperança popular, não conseguiu reverter o quadro de crise do país. Trata ainda do uso dos grupos paramilitares, chamados de "colectivos", como forma de dissolver qualquer tipo de ameaça ou afronta ao seu governo e de se manter no poder.

Ao desenvolver este artigo, optou-se pelo método de abordagem dedutivo. Quanto à forma de abordagem do problema, a modalidade utilizada é a qualitativa, descritiva. Por sua vez, quanto ao procedimento técnico, adotou-se o bibliográfico-documental, pois elaborado a partir de livros, internet e artigos de periódicos.

Assim, espera-se que este trabalho contribua para possibilitar uma visão mais clara da realidade atual da Venezuela. O seu entendimento só será possível se analisados e discutidos todos os pontos principais que geraram essa situação de total descaso com o Estado Democrático de Direito e de respeito aos preceitos de Direitos Humanos.

2 REVOLUÇÃO BOLIVARIANA

Marcada pela chamada "Revolução Bolivariana", a chegada de Hugo Chávez ao poder ocorreu após muitas controvérsias.

A Democracia Venezuelana tem seu marco com a queda da ditadura militar de Marcos Evangelista Pérez Jiménez, ocorrida em 23 de janeiro de 1958 por ação das Forças Armadas. Com o fim da ditadura, foi necessária a criação de uma nova constituição, que desse fim às guerrilhas e estabilizasse o país.

Nas palavras de Amenta (2010, p. 14),

> [...] a Constituição devia colocar as bases de uma nova República, mas de maneira prioritária devia impedir que no futuro pudesse nascer uma nova ditadura. Este foi o fio condutor da Constituição venezuelana que se firmou em 31 de outubro de 1958, em uma casa chamada de 'Punto Fijo', de propriedade de Rafael Caldera.

A nova constituição foi elaborada e redigida por três representantes dos principais partidos venezuelanos daquela época, quais sejam: Ação Democrática (AD), União Republicana Democrática (URD) e Comitê de Organização Política Eleitoral Independente (COPEI); todos com o consentimento do Departamento de Estado.

A Constituição de 1958 se fundava em um acordo mútuo de atuação conjunta daqueles partidos para defesa da ordem constitucional, não usando de meios subterfúgios para mudar possíveis resultados eleitorais. Esse acordo de alternância consensual no poder ficou conhecido até hoje como "Pacto de Punto Fijo" e foi responsável pela manutenção desses partidos no cenário político venezuelano durante mais de quarenta anos, formando, segundo Maringoni (2004, p. 116), "a mais eficiente democracia de fachada do continente sul- americano".

Nesse cenário, enquanto a classe política e empresarial da situação enriquecia às custas do poder público, os civis venezuelanos não tinham nenhum direito efetivo, a não ser o de ter que se virar para sobreviver, sem que com isso causassem qualquer tipo de transtorno para as classes dominantes.

Sobre esse fato, Amenta (2010, p. 16) descreve a realidade daquela época:

> Sindicatos corruptos e sindicalistas ladrões completam o quadro. Um analfabetismo generalizado, para além de 10%, escolas públicas que não prestam, normalmente localizadas em edifícios em ruínas, escolas privadas decentes para os mais ricos. Uma alta mortalidade infantil e de gestantes. Expectativa de vida abaixo dos 60 anos. Aposentadorias ridículas e nenhum plano de seguridade social. Substancialmente, um barril de pólvora estava a ponto de explodir, e inchava cada dia mais.

Como é possível perceber, eram inúmeras as situações que afrontavam os direitos humanos básicos dos cidadãos da Venezuela, que estavam totalmente à mercê dos caprichos e desejos dos poderosos da política dominante naquele país.

Com o país passando por situações de crise cada vez piores, surge uma agremiação política de esquerda, o Movimento Bolivariano Revolucionário 200 (MBR-200). Liderada por um jovem capitão da brigada paraquedista chamado Hugo Rafael Chávez Frías. Criada em 1982, essa agremiação era formada por membros das Forças Armadas, que se reuniam para debater a ideologia bolivariana.

A história de vida de Hugo Chávez não se diferenciava muito da maioria da população do seu país. Nascido de uma família pobre, era filho de professores e trabalhou desde pequeno para ajudar a sua família a sobreviver. Aos 17 anos ingressou na academia militar e de lá só sairia para buscar alcançar o seu sonho de uma democracia populista pautada pelos preceitos do bolivarianismo.

Antes disso, em 1989, Carlos Andrés Pérez assume seu segundo mandato como presidente da Venezuela. Em sua obra, Amenta (2010) destaca que, no início de seu governo, Pérez encontra o país em situação deplorável e, como tentativa de mudar tal realidade, resolve pegar empréstimo junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e assina um pacote de medidas impostas pelo mesmo. Entre elas estavam a desvalorização da moeda nacional, congelamento de salários, redução do gasto público e do crédito, aumento dos preços dos gêneros de primeira necessidade e da gasolina, liberação de preços e aumento das passagens de ônibus.

Essas medidas causaram a revolta da população mais pobre que, em 1989, se rebelaram contra o poder público, em um levante que ficou conhecido como “caracazo”. Juntos saqueavam e depredavam tudo o que viam pela frente. As medidas anunciadas pelo presidente Pérez foram o estopim para uma situação de total descaso em relação à classe mais empobrecida daquele país. (AMENTA, 2010).

A solução encontrada pelo governo foi colocar o exército nas ruas e deter o movimento sob a mira de fuzis. A data ficou marcada pelos milhares de mortos e feridos, além dos que desapareceram naquela data e nunca mais foram vistos. Cessado o movimento popular, Pérez retornou sua política de depredação do patrimônio nacional.

Em 1992, o país continuava a passar por uma de suas piores fases. A pobreza prevalecia, a corrupção era descarada, o Judiciário estava tomado pela parcialidade e o Executivo primava apenas pelos interesses dos mais abastados.

Diante dessa realidade, surgiu no cenário político daquele país uma figura até então estranha para a maioria da população; seu nome era Hugo Chávez, o líder do MBR-200, que comandou a primeira[8] tentativa de golpe de Estado que o governo sofreria naquele ano., foi no dia 3 de fevereiro de 1992 que parte das forças armadas venezuelanas deram início ao plano de golpe, estando naquela ocasião lideradas por Chávez. Apesar do êxito inicial, não conseguiram concluir o planejado, findando com a prisão de Hugo, que após alguns anos de prisão foi anistiado e dedicou-se à vida política.

Embora o fracasso do golpe, Chávez tornou-se figura conhecida no país, e no ano

de 1998 figurou como principal candidato da campanha presidencial. Militar de carreira, não escondia os seus desejos de criação de uma "nova" Venezuela, que primaria pelos direitos da população e da sua aversão pelos preceitos capitalistas.

Com sua vitória, assume a Presidência da Venezuela em 2 de fevereiro de 1999 e uma de suas primeiras medidas foi a convocação de um plebiscito, objetivando saber a opinião do povo sobre a elaboração de uma nova Constituição, pois, segundo o mesmo, a anterior estava ultrapassada e moribunda, não atendendo às necessidades democráticas da nova República.

Seguidor declarado dos pensamentos de Simón Bolívar, Chávez muda, através da nova Constituição, o nome do país que passa a ser chamado de República Bolivariana da Venezuela. Além disso, altera também o mandato do presidente para seis anos, com a previsão de reeleições ilimitadas, dando início ao seu governo hegemônico que durou 14 anos, findando apenas com sua morte em 2013 (AMENTA, 2010).

Conhecido como defensor dos pobres e querendo implantar o socialismo naquela nação, os governos de Hugo Chávez mudariam bruscamente a realidade vivida até então, modificando os setores sociais, políticos e econômicos para que se adequassem à sua política de Democracia populista.

Nos primeiros anos de governo, conseguiu apoio da maioria da população, principalmente, por entregar o que havia prometido durante toda a campanha presidencial. Era um presidente mais aberto e voltado às questões sociais e de melhoria de vida para seu povo. Na economia, nacionalizou toda a exploração do petróleo do país, um dos mais ricos em reserva petrolífera no mundo, mas que mesmo com tantas riquezas naturais, chegou nas mãos de Chávez um Estado totalmente fragilizado tanto econômica quanto socialmente.

Nas palavras de Amenta (2010, p. 265),

> A chegada de Chávez desmonta definitivamente os esquemas políticos existentes e dá voz ao povo que sempre esteve marginalizado. Assim, a luta de classes sai da sombra da clandestinidade e se manifesta em todas as suas trágicas matizes, dando às massas o poder que nunca haviam tido.

Por conta dessa política adotada, foi no ano de 2002 que a República Bolivariana da Venezuela sofreria sua primeira tentativa de golpe. Liderados pela oposição, o golpe durou apenas dois dias, estando Chávez preso durante esse período. Mas usando forças militares o governo conseguiu a retomada do poder (JONES, 2008).

A partir de então, a história da Venezuela sob o comando de Hugo Chávez sofreu uma série de altos e baixos. A economia que parecia promissora e descentralizada, caía novamente em uma crise inesperada.

Adepto do populismo autoritário, Chávez, por meio da Constituição elaborada em 1999, passou a incentivar e a valorar organizações populares como atores aptos para a gestão e controle de suas comunidades, formando a Democracia Participativa e Protagônica da Venezuela, como ficou conhecida.

É no artigo 184 da Carta Magna venezuelana (REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 1999, p. 25) que está determinada a transferência da gestão de determinados serviços públicos, conforme se pode observar:

> La ley creará mecanismos abiertos y flexibles para que los Estados y los Municipios descentralicen y transfieran a las comunidades y grupos vecinales organizados los servicios que éstos gestionen previa demonstración de su capacidad para prestarlos [...].

Desta forma, o presidente transferiu para tais organizações, o controle e fiscalização dos serviços públicos, tais como: programas sociais, educação, saúde, entre outros serviços de ordem pública. Essa foi a forma encontrada para descentralizar o poder dos Estados e Municípios, colocando verdadeiramente o controle nas mãos da população, que, segundo acreditava, era a legítima interessada e mais apta para gerir e reconhecer os pontos frágeis dos serviços públicos.

Foi seguindo esse pensamento que, em 2001, Hugo Chávez decidiu fortalecer as organizações de militância pró-regime, o que deu origem aos chamados "colectivos", que segundo Palacios (2019, p. 6), "[...] pretendiam ser uma base de respaldo social e político ao governo chavista nos bairros das cidades. Sua definição oficial indicava que eram grupos comunitários 'dedicados à promoção da democracia e atividades culturais'".

Como forma de incentivar os primeiros "colectivos", o governo venezuelano patrocinou tais organizações com milhares de dólares, pois elas eram a base de formação de verdadeiros exércitos de civis à serviço do presidente Chávez.

Formados por pessoas comuns, inicialmente os coletivos tinham a pretensão de organizar a prestação de serviços pelo Estado, contudo, com o passar do tempo e diante das insatisfações e protestos da população, sua finalidade tomou outro rumo, transformaram-se em legítimas milícias que atuavam seguindo os interesses da República Bolivariana.

Conforme preleciona Jones (2008, p. 344), "para Chávez, os círculos ofereciam um exemplo da democracia em ação, mas os opositores e os meios de comunicação os descreviam como uma tropa de choque armada e violenta da revolução defendida pelo presidente".

Foi no ano de 2002, após tentativa fracassada de golpe de Estado contra Hugo Chávez e com as sucessivas manifestações contrárias ao governo, que os coletivos passaram a ter uma função mais opressora, entrando em confronto com os opositores do bolivarianismo.

Sobre a atuação dos "colectivos", Coutinho (2018, pp. 196-197) destaca:

> Armados e financiados pelo governo, esses grupos são os operadores da violência paraestatal. Todos os eventos que resultaram em pancadaria e mortes registrados entre 2012 e 2017 tiveram relação direta com a horda chavista. Ainda sob o governo de Hugo Chávez, essas milícias, quando não estavam a serviço do regime em repressão aos protestos de rua, usavam o tempo ocioso para cometer crimes comuns, como sequestros e extorsões. Ao se transformar em patrocinador da violência urbana, o Estado escancarou um dos pontos mais elementares da situação de anomia que tomara conta do país.

Como se percebe, com o passar do tempo essas organizações, que inicialmente se diziam sociais, passaram a pegar em armas e se opor a qualquer manifestação contrária ao chavismo, demonstrando de forma clara a contradição que era sua existência. Não eram, como diziam, movimentos que primavam pelos direitos dos cidadãos e do respeito aos direitos humanos básicos, pois lutavam e defendiam apenas os interesses do presidente, pouco importando o que teriam que fazer para alcançar ou proteger tais objetivos.

O descaso do governo chavista para com suas atuações era tanto, que os "colectivos" mandavam e desmandavam nos bairros onde estavam instalados, controlando a entrada e saída de remédios e alimentos, pondo em risco a saúde e a vida dos que ali moravam.

Uma das principais figuras das milícias pró-governo era a líder Lina Ron, que comandava milícia que circulava por toda a cidade de Caracas em motocicletas. Lina tinha como lema: "com Chávez, tudo; sem Chávez, balas", deixando claro o caráter autoritário do governo populista que estava implantado. Conforme destaca Carroll (2013, pp. 110-111),

> [...] ela liderava seu esquadrão em missões pela cidade, atormentando o gabinete do arcebispo, uma estação de TV, a reunião de um partido de oposição, qualquer instituição que se opusesse à revolução.

A atuação dessas milícias era usada também como ameaça para o caso de ocorrência de algum golpe, levando o próprio presidente a difundir a ordem de que, caso fosse retirado do poder, o país estaria entregue ao caos, violência e mortes, tudo isso a cargo das milícias que estavam espalhas pelo país.

Como se percebe, o próprio povo era a principal arma do chavismo, nada melhor do que os locais para fiscalizar e controlar possíveis revoltas ou manifestações da oposição. Lembrando que tais organizações não fazem parte oficialmente das forças armadas do país, ou seja, o governo poderia executar qualquer plano através de civis sem ser responsabilizado oficialmente por nenhum deles.

Para prosperar e fazer parte do governo chavista era preciso, portanto, lealdade e submissão às vontades do presidente. Foi assim que ganhou espaço no governo Nicolás Maduro, ativista sindical que, após ser eleito para a Assembleia Nacional, não apresentava oposição a Chávez, sempre atendendo a todos seus pedidos que eram encaminhados para a Assembleia (CARROLL, 2013).

Apresentando-se como pessoa de confiança e leal, Maduro conseguiu em 2006 ser nomeado para Ministro das Relações Exteriores, posição que manteve por seis anos. Sobre a atuação de Maduro, Carroll (2013, p. 90) destaca:

> Ele cruzou o mundo de acordo com as ordens de Chávez, seguindo o roteiro de Chávez, sem desvios, sem improvisos, sem sugerir nada por iniciativa própria. [...] qualquer que fosse a ordem, ele acatava. Quando o comandante tratava maduro com condescendência em público [...], ele apenas sorria. [...] Chávez era o único com o direito de brilhar, então Maduro não brilhava. E assim prosperou.

Passaram-se os anos, Hugo Chávez seguia em seu segundo mandato como presidente da Venezuela, mas o cenário de corrupção e pobreza extrema não tinha mudado conforme prometido desde o início de sua vida política. Direitos essenciais estavam cerceados, a imprensa estava oprimida, com apenas um canal de TV, de propriedade do próprio governo, funcionando em todo o país.

Desta forma Chávez seguiu, limitando qualquer atuação que pudesse ameaçar o seu poder e tolhendo qualquer tipo de liberdade que lhe fosse desfavorável. A violência no país era alarmante. A Venezuela estava vivendo uma nova ditadura, semelhante a de Pérez, mas dessa vez, disfarçada de uma democracia populista autoritária.

Em meados de 2011, faltando alguns anos para o fim do seu mandato, o comandante aparentava estar debilitado. Aparecendo pouco em público, nas poucas vezes que surgia, era notório que algo não estava bem. Até que em junho de 2011 veio à tona a informação de que Chávez estava com câncer.

Com Chávez piorando seu quadro de saúde, o palácio presidencial estava preocupado com o que aconteceria nas eleições marcadas para outubro de 2012. Nas

palavras de Carroll (2013, p. 193), “uma revolução decadente, um corpo devastado, um desafiante vigoroso: a situação de Chávez era problemática”.

Mesmo assim, ele seguiu com a campanha rumo a mais um mandato como presidente da Venezuela. Para ganhar o apoio do povo, aumentou salários dos funcionários públicos e dos militares de forma demasiada e congelou valores para ver se conseguia conter a crise e a inflação. Com essas medidas, acabou conseguindo prorrogar o estopim da crise e mais uma vez foi eleito presidente da República Bolivariana da Venezuela.

Tomada a posse, Chávez viu a necessidade de substituir o seu vice-presidente por uma pessoa mais enérgica e com mais credibilidade para ganhar uma eleição e assim o fez, escolhendo seu ministro das relações exteriores, Nicolás Maduro, que contava com o apoio dos civis e dos militares.

Conforme aponta Carroll (2013, p. 200), “De acordo com a constituição, se o presidente ficasse incapacitado ou morresse nos primeiros quatro anos do mandato, o vice-presidente convocaria novas eleições. Se ele morresse nos dois últimos, o vice concluiria o mandato” Essa era a lei a ser seguida e obedecida.

No dia 5 de março de 2013, veio a notícia que muitos chavistas não queriam escutar. Após uma série de tratamentos e recaídas, a saúde do comandante estava muito fraca e o mesmo veio a falecer naquele fatídico dia, com a informação de sua morte sendo dada pelo seu vice, Nicolás Maduro.

3 PRESIDENTE NICOLÁS MADURO E A ATUAÇÃO DOS “COLECTIVOS”

Em eleição acirrada realizada em 14 de abril de 2013, Maduro se consagrou presidente da Venezuela, prometendo realizar em seu governo os planos que Chávez pretendia executar para o país no período de 2013 a 2019. Era um sopro de esperança para perpetração das ideologias do comandante bolivariano e a era pós-Chavez foi iniciada.

Segundo Coutinho (2018, p. 82),

> A chegada de Nicolás Maduro à presidência da Venezuela era fundamental para as organizações criminosas que atuam no país, sobretudo aquelas sustentadas pela receita do tráfico de cocaína [...] As exportações e a escala industrial da cocaína pelo regime serviam, também, para pagar parte das despesas das campanhas eleitorais chavistas.

Mesmo diante de tais atividades criminosas, Maduro seguiu no poder e nos quatro anos que se seguiram à sua posse, conseguiu dar continuidade ao seu mandato mesmo diante de sucessivas notícias de que seu governo tinha chegado ao fim. O país estava em queda livre, Maduro, que era/é totalmente despreparado para assumir um cargo executivo de tamanha importância, recebeu um país com todas as suas instituições depredadas.

Os setores sociais e econômicos tinham sido totalmente minados no governo de Chávez. As ruas estavam tomadas por milícias armadas, que na sua maioria era patrocinada pelo governo. A violência e o tráfico de drogas eram cada vez mais crescentes. O tráfico passou a ser, inclusive, um dos principais meios de angariação de fundos dos chavistas. Uma nação comandada por atividades criminosas, cujo futuro promissor que havia sido prometido parecia cada vez mais uma realidade distante a ser alcançada.

O número de pessoas que passaram a deixar a Venezuela e pedir asilo nos países vizinhos foi crescendo de maneira desmedida. Não era mais seguro viver ali. Os cidadãos mais instruídos e com melhores condições financeiras foram os primeiros a deixar a sua terra natal. Para os mais empobrecidos restou se arriscarem pelas fronteiras em busca de escapar daquela ditadura disfarçada. Os que lá ficaram, estão expostos a situações perigosas diariamente, além de não terem ao seu alcance produtos e serviços básicos, como alimentos, remédios, profissionais da saúde e de saneamento básico.

Sobre a atuação de Maduro no ano de 2017, Coutinho (2018, pp. 193-194) destaca:

> Ao longo de 2017, esses sinais se tornaram gradualmente mais evidentes. Diversos analistas chegaram a anunciar o fim do governo. Mas, a despeito do caos e da crise, Maduro e o chavismo seguiram adiante. A resiliência foi o resultado da combinação do engajamento de fiadores internacionais e do total desrespeito para com as necessidades dos venezuelanos. Para permanecer no poder, o regime foi gradualmente se desfazendo da fantasia democrática que ostentou ao longo dos anos. Os chavistas brutalizaram a relação com a população; a violência aplicada sem limites e a fome como política de Estado subjugaram os venezuelanos.

Além dos danos financeiros causados pela política chavista, outras instituições também foram atacadas por eles, como foi o caso do fechamento da Assembleia Nacional realizado por Maduro, que convocou uma nova constituinte e dissolveu o legislativo do país. A constituinte, criada para aumentar ainda mais os poderes do atual presidente, está composta apenas por apoiadores do seu regime, atitude essa planejada para que nenhum opositor atrapalhasse os planos do executivo. Percebe-se, assim, uma total tomada de poder, excluindo do cenário político nacional os poderes legislativo e judiciário.

Acerca da polarização que tomou conta do país, Coutinho (2018, p. 196) destaca que,

> Valendo-se da profunda polarização da sociedade, o chavismo sequestrou os venezuelanos, e, ao contrário de estabelecer a prometida "nova ordem" social, o Socialismo do Século XXI, como proclamava Hugo Chávez, proporcionou um gradativo processo de desordem e caos. A população foi encurralada pela violência e pela escassez, ao mesmo tempo que ficou sufocada por um Estado que tratava com enorme benevolência seus seguidores e perseguia de maneira implacável seus críticos. O chavismo tomou de assalto as instituições e as utilizou como objeto de sedução e manutenção de aliados.

Maduro encontrava resistência, mas mesmo assim decidiu em 2018 se candidatar para um segundo mandato de presidente. Marcada por escândalos de corrupção, as eleições seguiram e não foi dada a oportunidade de nenhum membro da oposição se candidatar e, assim, Nicolás Maduro alcança a vitória e inicia seu segundo mandato, violando todos os preceitos do que seja uma verdadeira democracia.

Instalada uma democracia de fachada, a Venezuela encontra-se atualmente, assolada pela crise econômica, pela fome e pela violência. Os que não conseguiram deixar o país estão expostos ao crime organizado, ao tráfico de drogas, à violência dos "colectivos" e do próprio exército de Maduro.

O país está um verdadeiro caos, as pessoas seguem morrendo ou estando em condições sub-humanas de sobrevivência. Faltam alimentos, medicamentos, profissionais

capacitados, energia e muitos outros itens indispensáveis a uma vida digna. As liberdades individuais dos venezuelanos foram ceifadas, eles vivem em terror constante, não tendo suas dignidades respeitadas. Visualiza-se, portanto, uma total afronta aos diretos humanos essenciais.

Para se manter no poder e não ceder à oposição, Maduro faz uso de uma força tarefa composta por civis que remonta ao início do governo de Chávez; estas organizações populares recebem o nome de "colectivos" e são a "carta na manga" dos chavistas.

Nas palavras de Palacios (2019, p. 6),

> Atualmente boa parte dos colectivos está motorizada: em duplas, vestindo capuzes, andam em motocicletas e exibem de forma ostensiva fuzis FAL. Denúncias indicam que alguns colectivos tiveram treinamento com a guerrilha colombiana Farc. Os colectivos também são acusados de sequestros e mortes de opositores. Isto é, agindo como grupos paramilitares.

Como se percebe, os "colectivos" passaram de organizações sociais de bairros para um legítimo grupo paramilitar a disposição dos caprichos dos políticos chavistas e que, para defender suas ideologias, tudo podem fazer; desde regular a entrada e saída de alimentos em um determinado bairro até praticar execuções de opositores do governo.

São milhares os números de pessoas que integram os "colectivos" espalhados em todo o território venezuelano. Muitos deles afirmam que os órgãos de defesa oficiais em muitas situações os convocam para dissolver manifestações, intimidar e assustar a oposição, tudo isso como forma de proteger a revolução. Como maneira de resguardar suas identidades cobrem os seus rostos com capuzes pretos.

Entre os "colectivos" existentes na Venezuela, se destacam: Coletivo 4 de Fevereiro, Colectivo Domingo Rebolledo e o Coletivo Guerra até a Morte. Todos os membros dessas milícias se dizem prontos para "pegar em armas e lutar em defesa de Maduro e da continuação da revolução bolivariana". Só assim pra conseguir justificar como o atual presidente da Venezuela consegue permanecer no poder, mesmo diante de tantas revoltas populares e acusações das grandes nações internacionais.

Percebe-se, pois, que a democracia na Venezuela é totalmente inexistente. O governo que lá comanda o país, inúmeras vezes, já deu sinais de desinteresse em seguir os ditames da política ética e seguidora de um Estado Democrático de Direito. Quando a vontade do povo não é atendida e as votações, que deveriam ser o meio de escolha legítima de seus representantes, não seguem a legalidade, pode-se dizer que está instaurado um verdadeiro estado de exceção, através do qual, direitos e liberdades são cerceados e o poder se concentra na mão de uma só pessoa, o governante, que, no caso da Venezuela, está representado por Nicolás Maduro.

Portanto, o que ocorre na Venezuela é uma total afronta aos preceitos dos direitos humanos. Seus nacionais não estão sendo tratados com o mínimo de dignidade e não têm liberdade para expressar abertamente seus pensamentos e descontentamentos acerca do governo. A República Bolivariana da Venezuela de Nicolás Maduro nada mais é que uma ditadura militar disfarçada de democracia populista.

4 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho buscou-se demonstrar como se originou o cenário atual na Venezuela, partindo do final dos anos cinquenta até os dias de hoje. Com o início da revolução bolivariana em 1998, mais de duas décadas se passaram e, mesmo assim, eles não conseguiram alcançar o que pretendiam, muito pelo contrário, o país está totalmente depredado na maioria dos seus setores, se destacando os campos da política, economia e dos direitos sociais.

Quando Hugo Chávez assumiu a presidência da Venezuela, junto com ele estavam depositadas muitas esperanças. Era ele a representação do "salvador da pátria" que iria tirar o país da regressão e aplicaria a sua ideologia bolivariana, trazendo igualdade e melhores condições de vida para toda a população.

Inicialmente prosperou, sua chegada veio acompanhada de uma série de reformas, dentre elas a principal de todas, a criação de uma nova Constituição. Contudo, com o passar dos anos, a democracia populista foi apresentando suas intempéries, não era fácil superar a dívida externa e a recessão interna da Venezuela.

Após a morte de Hugo Chávez em 2013 e com a vitória do seu sucessor do chavismo, Nicolás Maduro, a realidade nacional não mudou, pelo contrário, o atual presidente se mostrava totalmente despreparado e desconhecedor do que seria uma verdadeira democracia. Destaca-se ainda a atuação dos paramilitares venezuelanos, que totalmente fora da lei, agem como milícias executando as vontades do governo e eliminando os opositores da revolução.

Nota-se que o projeto do "socialismo do século XXI" fracassou, Maduro não foi capaz de superar a crise nacional. A corrupção na Venezuela está a cada dia maior. O tráfico de drogas é uma das fontes de renda do próprio governo, a violência aumentou de forma desmedida e junto a ela, a fome assola aquela nação.

Como resultado da política adotada pelo país, o Mersosul votou e decidiu em 2017 pela suspensão da República Bolivariana da Venezuela dos Estados Partes do Mercosul, por motivo de "ruptura da ordem democrática", cuja suspensão só cessará quando forem adotadas medidas eficazes para restauração da ordem e para proteção do povo venezuelano (MERCOSUL, 2017).

Junto a isso, cumpre destacar as sanções financeiras aplicadas pelos EUA ao governo de Maduro, que, impostas pelo atual presidente norte-americano, Donald Trump, proíbem a realização de negócios com o governo bolivariano ou com sua estatal petrolífera, além de proibir seus cidadãos de negociarem títulos da dívida ativa da Venezuela.

Diante todo o exposto, percebe-se que a democracia na Venezuela é totalmente inexistente, pois quando o povo não é ouvido e as eleições não seguem os ditames da legalidade estar-se-á diante de um verdadeiro estado de exceção.

Portanto, a Venezuela está percorrendo um caminho de total desrespeito aos preceitos dos direitos humanos. Seus nacionais não estão sendo tratados com o mínimo de dignidade e o número de pessoas que está deixando o país e pedindo asilo político é cada vez maior. A República Bolivariana está em queda livre, não porque está perto do fim, mas sim porque as ações adotadas tornaram praticamente impossível uma recuperação do país sob o comando deste regime, marcado pela violência, corrupção e desrespeito aos direitos humanos básicos.

REFERÊNCIAS

AMENTA, Núnzio Renzo. **A guerra de Hugo Chávez contra o colonialismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARROLL, Rory. **Comandante**: A Venezuela de Hugo Chávez. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

CASTRO, Maolis. **Grupos paramilitares chavistas semeiam o terror na Venezuela**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/26/internacional/1493159838_141130.html. Acesso em: 19 set. 2019.

COUTINHO, Leonardo. **Hugo Chávez, o espectro**: Como o presidente Venezuelano alimentou o narcotráfico, financiou o terrorismo e promoveu a desordem global. 1ª Ed. São Paulo: Vestígio, 2018.

JONES, Bart. **Hugo Chávez**: da origem simples ao ideário da revolução permanente. 1ª Ed. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008. 569 p.

MARCO, Daniel García. **O que são os coletivos chavistas, "defensores da revolução" que invadiram a Assembleia venezuelana**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40529625. Acesso em: 21 set. 2019.

MARINGONI, Gilberto. **A Venezuela que se inventa. Poder, petróleo e intriga nos tempos de Chávez**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

MERCOSUL. **Decisão sobre a suspensão da Venezuela no Mercosul**. 2017. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/decisao-sobre-a-suspensao-da-republica-bolivariana-da- venezuela-no-mercosul/. Acesso em: 23 set. 2019.

OLMO, Guilherme D. **Crise na Venezuela**: quem são os "colectivos", grupos dispostos a pegar em armas para defender Maduro. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/02/05/crise-na-venezuela-quem-sao-os-coletivos- grupos-dispostos-a-pegar-em-armas-para-defender-maduro.ghtml. Acesso em: 20 set. 2019.

PALACIOS, Ariel. **Seis coisas que você não sabia sobre as Forças Armadas da Venezuela, pilar de Maduro**. Disponível em: https://epoca.globo.com/seis-coisas-que-voce- nao-sabia-sobre-as-forcas-armadas-da-venezuela-pilar-de-maduro-23423109. Acesso em: 22 set. 2019.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Asamblea Nacional Constituyente, 1999. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ven/sp_ven-int-const.html. Acesso em: 20 set. 2019.

A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: POLÍTICA DE HUMANIZAÇÃO PARA QUE TIPO DE POLÍTICA DE SAÚDE?

Marta Pereira Souza da Cruz
Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva
Raiana Umbelina Bezerra de Araújo

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute e analisa criticamente os pressupostos da Política Nacional de Humanização na sociedade brasileira dentro de uma conjuntura neoliberal e, portanto, de contrarreforma do Estado, onde coexistem concepções contraditórias: os princípios promulgados na Constituição Federal de 1988, versus, o novo formato das políticas sociais no neoliberalismo.

O neoliberalismo traz uma perspectiva de sociedade individualista, competitiva e com um livre mercado. Essa estratégia do capital suprime direitos sociais, flexibiliza relações de trabalho, desregula atividades econômicas e desresponsabiliza o Estado para com a maioria da população, fazendo com que este Estado não exerça sua função de proteção social, enquanto investe e favorece as privatizações (BERHING, 2008).

Além disso, o neoliberalismo consegue criar estratégias que mudaram e mudam as relações entre pessoas, controlando-as e guiando-as a uma "nova" percepção sobre o trabalho. Essa nova percepção é debatida na área da qualidade dos serviços, que acabam por controlar o trabalhador, seja através da responsabilização do trabalho, ou como gestão compartilhada e participativa, ou até mesmo, como o trabalho em equipe. Como veremos no decorrer do trabalho, essas estratégias serão absorvidas pela PNH (CASTRO; CASTRO, 2018).

Sabe-se que o setor da saúde pública desde o início das suas ações, programas e até mesmo práticas profissionais oprimiram, excluíram e violaram direitos humanos, seja para controlar epidemias ou simplesmente por ignorância em relação à forma de cuidar.

No Brasil, os direitos humanos emergem com mais intensidade nas décadas de 70 e 80 do século XX, através dos movimentos sociais que lutavam contra a ditadura militar instaurada no país desde 1964. Vários grupos são formados em prol de uma sociedade sem tortura e impunidade; lutavam por melhores condições de trabalho, moradia, saúde, educação, mas principalmente por uma sociedade democrática.

As violações dos direitos humanos são noticiadas diariamente pelos meios de comunicação, como as dificuldades de acesso aos serviços públicos de saúde, as filas intermináveis, má formação de servidores e as péssimas condições de trabalho desta saúde pública. Assim, desde que foi elaborada a Política Nacional de Humanização (PNH) vem se propondo mudar essa realidade utilizando uma estratégia que busca pôr em prática os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), produzindo mudanças nos modos do cuidado e na gestão.

A PNH se afirma como política, em um quadro conjuntural desfavorável à sua implementação, um período em que a Política de Saúde foi colocada como fonte de lucratividade através da expansão do mercado privado, seguindo as orientações dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial.

Posto isto, o trabalho tem como objetivo geral analisar criticamente a partir do contexto sócio histórico, as contradições da humanização na saúde, à luz das mudanças ocorridas a partir da contrarreforma do Estado. Para isso, iremos explicar e problematizar a contrarreforma do Estado brasileiro e seus efeitos para a Política de Saúde identificando

as limitações da Política nacional de Humanização e as do SUS, dentro de uma conjuntura de retrocesso de direitos sociais.

Com a finalidade de alcançarmos os objetivos aqui lançados, o procedimento metodológico utilizado neste trabalho é de caráter, predominantemente, qualitativo, por compreendermos um método que aprofunda a investigação e levanta informações, desvelando questões indispensáveis em torno da problemática que perpassam a nossa proposta de estudo. Ademais, a abordagem da investigação será fundamentada no método materialista histórico dialético, já que este se apoia na concepção de que os fatos da realidade não são partículas isoladas, mas que fazem parte de uma totalidade. Desse modo, levaremos em consideração, a história, a contradição, as relações entre particular, singular e universal, e, sobretudo as metamorfoses da sociedade contemporânea (NETTO, 2011).

O procedimento da pesquisa foi realizado mediante uma revisão bibliográfica e documental, optamos por utilizar a revisão narrativa, aprofundando teoricamente a temática a partir de análises de materiais secundários, coletados em livros, artigos, teses/dissertações e monografias, examinando a partir de pesquisas já realizadas sobre a contrarreforma do Estado e dos direitos sociais, em especial a saúde pública. Para percorrer este caminho, elegemos autores notáveis na área da saúde, políticas sociais e economia política, que exploram, na exata medida, o assunto em estudo, como Tainá Souza Conceição, Ivanete Boschetti, Elaine Rossetti Behring, José Paulo Netto, Marcelo Braz, David Harvey, entre outros.

2 A POLÍTICA DE SAÚDE EM TEMPOS NEOLIBERAIS, A CONTRARREFORMA DO ESTADO E SEUS REFLEXOS PARA A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO

Ao longo dos anos 1990, mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o processo de reestruturação produtiva, através da racionalidade neoliberal, colocou o Brasil no padrão da concorrência internacional. Assim, aquela década até os dias de hoje, tem sido de "reformas", que na verdade se tratou de "reformas" direcionadas para o favorecimento do mercado, sob a justificativa de que os problemas no âmbito do Estado eram considerados a razão da profunda crise econômica e social no qual passava o Brasil desde os anos 1980. Portanto, a política neoliberal[5] disseminava uma ideia de crise fiscal e, por isso, necessitava de uma reforma de Estado como resposta do capitalismo à crise estrutural iniciada nas décadas passadas (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Reformar o Estado expressa as recomendações e exigências das instituições financeiras internacionais (FMI, BM), como condição desse Estado para receber empréstimos e investimentos das multinacionais. Nesse sentido, foram feitos ajustes estruturais nos planos econômico, social e burocrático-institucional para garantir condições atrativas aos investimentos internacionais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Do ponto de vista de Behring (2008), o contexto de reforma do Estado na década de 1990 foi caracterizado como período de contrarreforma, mediante a implementação do projeto neoliberal no Brasil, onde se configura um novo quadro na administração do Estado brasileiro, com ênfase nas privatizações, restrição do gasto-público social, desregulamentação das relações de trabalho, entre outras estratégias. Assim, houve uma espécie de formatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica internacional, no contexto de crise pós 1970. Com o discurso que o Estado era perdulário, as políticas públicas são submetidas ao poder do mercado e para a sociedade civil, ou seja, são incentivadas para intervir nas mazelas sociais, já que o Estado, dentro dessa lógica

capitalista, tem que se eximir das suas responsabilidades com a vida social, tudo isso como estratégia ideológica política neoliberal de governo.

Nesse contexto, com a hegemonia da ideologia neoliberal e as mudanças na organização do trabalho advindas da reestruturação produtiva[6], as políticas sociais serão reconfiguradas, desmontando a seguridade social conquistada pela Constituição Federal de 1988.

O mecanismo criado para essa "reforma" foi o PLANO DIRETOR DA REFORMA DO ESTADO (PDRE/MARE, 1995)[7], expresso nas formulações de Bresser Pereira, Ministro responsável pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). A condição para reconstrução de Estado que garanta a expansão da propriedade privada é um Estado mínimo que valoriza os contratos internacionais e a competitividade (BEHRING, 2008). Desse modo, a orientação geral, foi e tem sido de políticas sociais direcionadas a ações compensatórias, prevalecendo: a privatização, focalização e descentralização.

Conforme Montaño e Duriguetto (2011, p. 204) a "reforma" do Estado foi expressa num ajuste fiscal de Estado, porque, segundo o ex-ministro, Bresser Pereira, os gastos com o social pós Constituição Federal de 1988 superam as receitas, sendo apontado, que o Estado era o grande responsável pelo aumento dos gastos sociais, causando déficit estatal, e por isso, seria necessário reformá-lo.

Do ponto de vista do intelectual, essa crise do Estado era fundamentalmente uma crise fiscal, que era produzida por um Estado imerso em políticas públicas universais, ou melhor, de caráter populista (BEHRING, 2008).

Dessa forma, todos os argumentos de Bresser Pereira são para "reformar" o Estado, tanto é que, suas ideias voltam-se para um modelo de Estado que ele vai denominar de Estado Social-Liberal. Seria uma (in) combinação de concepções do Estado Democrático com o Estado Liberal. Ora, nada mais ilógico para quem tem conhecimento minimamente crítico que essa articulação nunca será homogênea, ou seja, de impossível conciliação, sempre haverá perdas de um lado e ganhos de outro. E como a história nos mostra, sempre quem sai perdendo é a classe trabalhadora, que perde seus direitos sociais.

É nesse sentido que a privatização iniciada ainda no governo Fernando Collor de Melo e progredindo, significativamente, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), entrará em destaque em decorrência da oferta de estatais nos setores de telecomunicação, energia e siderúrgica. Conforme adverte Montaño e Duriguetto (2011), a orientação para essa medida, era dada justamente para gerar superávit primário, que é a diferença positiva das contas públicas, entre a renda e os gastos.

Desse modo, o Brasil nos anos 1990 foi caracterizado pela privatização de várias empresas, Behring (2008) cita a Vale do Rio Doce, vendida ilegalmente, e que era fonte de enormes lucros (1997), o Sistema Telebrás-Embratel (1998), somado a estas também podemos citar a Usiminas (1991), a CSN (Companhia Siderúrgica Nacional) (1994), Embraer (1994). E, ainda sobre as privatizações nesses anos, houve a privatização de bancos estaduais, como o Banerj, Banespa e a Light (1996). Também, foi promovido o desmonte das estatais ferroviárias entre os anos 1996 e 1999.

Os trabalhadores sofrem diante das privatizações, ao mesmo tempo em que se aumenta a produtividade do trabalho, se reduz o quadro de pessoal, isto acaba por ocasionar a acumulação de riquezas por parte do empresariado e em contrapartida, o empobrecimento dos trabalhadores.

Os impactos do processo de privatização sobre a classe trabalhadora encontram-se voltados para os programas de demissões, onde o desemprego é uma estratégia para a

redução de custos, outro impacto imposto é o aumento da carga de trabalho, ocasionando um maior desgaste que, com certeza, causa implicações para a qualidade de vida do trabalhador, e se pode enfatizar, como outro impacto para essa classe a perda de direitos, a precarização do trabalho e a terceirização (BEHRING, 2008).

Portanto, o discurso realizado pelo governo em defesa das privatizações era feito em torno da eficiência, era visto como algo que traria qualidade e menores gastos. A ideia lançada era que as empresas do Brasil eram ineficientes e sem qualidade, no entanto, a estratégia adotada foi a de transferir o patrimônio público para o setor privado.

Foi através do Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRE (BEHRING, 2008) que, de fato, os objetivos de uma reforma administrativa do Estado foram concretizados. O plano volta-se para o gerenciamento, fundamentado em elementos da gerência empresarial, busca também mudar a cultura gerencial e adoção de práticas gerenciais. Prevendo a superação do patrimonialismo e da burocracia, principalmente por meio da descentralização. "[...] A perspectiva gerencial introduz a eficiência e a qualidade como cultura na administração pública [...]" (BEHRING, 2008, p. 179).

Bresser defendia a superação da cultura do patrimonialismo e do modelo burocrático tradicional, que, até então, vigorava no Estado, e, com isso, buscou incorporar a flexibilização na gestão, sem traços formalistas e rígidos. Porque, para ele, até "[...] a legislação que regula as relações de trabalho no setor público é vista como protecionista e inibidora do "espírito empreendedor" (BEHRING, 2008, p. 181).

Essa lógica neoliberal afetará o setor de serviços na área da saúde, sobretudo, com a "implantação de sistemas de garantia ou de gestão de qualidade e de programas de humanização, com vistas a enfrentar os problemas provenientes da crise de saúde" (CASTRO; CASTRO, 2018, p. 45).

Nesse contexto, é a partir da década de 1990 que a "cultura da qualidade" encontrará campo fértil para avançar. Nesse mesmo ano, foi lançado o "Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade" como um programa de iniciativa do governo brasileiro para enfrentar a recessão econômica e colocar o país no movimento da reestruturação do capital (SOUZA, 2011 apud CASTRO; CASTRO, 2018).

Na área da saúde, quem vai trabalhar com esse conceito de qualidade dos serviços é o Departamento Nacional de Auditoria do Ministério da Saúde, que se colocará como o núcleo de propagação e organização gerencial do SUS (PUCCINI, CECÍLIO apud CASTRO e CASTRO, 2018).

Entretanto, Gusmão-Filho (apud CASTRO; CASTRO, 2018, p. 33) coloca que "as iniciativas pioneiras de implementar programas de qualidade foram de hospitais e prestadores de serviços de saúde do setor privado, inspiradas nas experiências da indústria, especialmente as orientadas para a satisfação do cliente".

Esses sistemas aparecem como uma estratégia de gestão do trabalho em saúde, uma vez que, dão ênfase a ação individual do trabalhador e o funcionamento da organização com o objetivo da qualidade total do serviço. Para isso, foram incorporados na área da saúde, a *Internacional Organization for Standardization* (ISO) e a acreditação hospitalar, como um sistema de avaliação e certificação da qualidade de serviços de saúde.

O debate sobre a humanização na saúde com foco na qualidade dos serviços aparece precisamente nesse momento, quando

> No ano de 1992, a OPAS promoveu em Brasília o primeiro seminário sobre acreditação e apresentou o seu manual para acreditação de hospitais. Como desdobramento desse seminário, foi lançado em 1994, pelo Ministério da Saúde, o Programa de Avaliação e Certificado de

> Qualidade em Saúde (PACQS). Calcadas em pilares bem demarcados pela iniciativa privada, tais estratégias de certificação de qualidade passam a ser colocados como essenciais na sobrevivência de empresas de saúde, em um mercado altamente competitivo (CASTRO; CASTRO, 2018, p. 49).

Existe, portanto, uma lógica mercadológica por trás do discurso da qualidade em saúde. A ideia era pensar um modelo que ultrapasse todas as concepções e princípios do SUS, trazendo para a realidade cotidiana, servindo de base para se pensar a questão da humanização. Uma humanização centrada principalmente entre instituição-usuário, focando no indivíduo e suas relações (CASTRO; CASTRO, 2018).

Intimamente relacionado a esse processo, foi o Programa de Publicização implementado durante a "reforma" do Estado, que assegurou a gestão dos serviços públicos, tanto pela esfera pública não-estatal, quanto pela legalização do terceiro setor. Em outras palavras, o Estado delega a gestão dos serviços públicos de saúde para instituições não-estatais, ou seja, organizações sociais, ONGS, instituições humanitárias, filantrópicas, etc., responsabilizando a sociedade civil para execução dos serviços. Contudo tais serviços serão regulados, coordenados e controlados pelo Estado (BEHRING, 2008). Desse modo, as Organizações Sociais são o mecanismo instrumental legal da Publicização.

Daí, há a negação de obrigações com serviços públicos sociais, não só da saúde, mas como da educação, cultura, assistência, entre outros, resultando num esvaziamento do setor público, que acompanhou uma crescente "[...] descentralização, para o "setor público não- estatal", de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem, para os autores, ser subsidiados por ele [...]" (BEHRING, 2008, p. 178).

É possível extrair a partir desse debate que esse programa de Publicização expressou um ataque aos direitos constitucionais e, portanto, aos direitos humanos, trazendo o sucateamento dos serviços públicos sociais, e isso tem significado o desmonte desses serviços, através da "reforma" do Estado, sobrecarregando cada vez mais a classe trabalhadora, configurando uma precariedade e desrespeito maciço na área da saúde. E a mercantilização dos serviços de saúde, trouxe a ideia de que a saúde pública não presta, saúde de qualidade é a do setor privado. Pois, na verdade, há um desprezo para com a área pública de saúde, e isto é estrategicamente proposital.

É certo que, o Estado seguindo as recomendações do Consenso de Washington, coloca a reforma da área da saúde subordinada aos princípios da eficiência, eficácia e da redução dos gastos; orientando e incentivando a criação de planos de saúde privados e a expansão da indústria farmacêutica, a fim de desenvolver a economia e acumular riqueza em detrimento ao preceito constitucional. Colocando o setor privado como uma falsa estratégia para se atingir a qualificação dos serviços (CASTRO; CASTRO, 2018). Na realidade, a indústria farmacêutica e de insumos hospitalares rendem trilhões para o mercado financeiro.

Ademais, segundo Mendes (2015), não podemos esquecer-nos do grande conflito e embate que transcorre sobre o processo de institucionalização do SUS. Sabemos que o princípio da universalidade expressa o direito ao acesso às ações e serviços de saúde a todos os cidadãos, com o uso de recursos financeiros permanentes. Em contrapartida, como já falamos, há o processo de contenção de gastos que defende a redução das despesas públicas, sendo justificado para o combate do déficit público. Em vista disso, se verifica uma grande omissão em tratar o SUS como prioridade, em que, na verdade, o que se processa é uma larga e longa diminuição de gastos com setores essenciais para a vida humana.

Além disso, como parte de um desvio explícito de recursos da seguridade social, tivemos a criação da Desvinculação de Receitas da União (DRU), que tira 20%[8] de todo orçamento da Seguridade Social para o pagamento de pessoal e encargos sociais da União. Só que boa parte do que foi desvinculado pela DRU também estão sendo desviados para a amortização da dívida externa pública (BEHRING, 2008). Essa estratégia contraria profundamente o que foi estabelecido constitucionalmente, sobre a utilização das fontes de custeio da seguridade social, onde é vedada a utilização de despesas distintas daquelas da seguridade social (BRASIL, 1988, art. 167, inciso XI).

Diante da discussão apresentada, temos ainda uma grande tensão que assola o SUS: a contradição existente entre as relações público-privadas dos sistemas de saúde. Segundo Santos (2012), a natureza das relações entre público-privado se expressa na disputa entre espaços públicos e espaços de acumulação do capital.

Portanto, entra em curso no Brasil um amplo processo de reatualização da hegemonia burguesa de pensamentos privatistas e "criação" do cidadão consumista. A saúde foi a política que mais sofreu com a "reforma" do Estado, pois, a universalização foi vista como a causa do déficit público. De acordo com o documento intitulado "Efetivação da acessibilidade e humanização da atenção à saúde no SUS" da Conferência Nacional de Saúde (CNS), tem-se, então,

> [...] 39 milhões de brasileiros cobertos por planos privados de saúde, ao passo que cerca de um terço da população brasileira não tem serviço de saúde de uso regular, por indisponibilidade de senha ou vaga ou por falta de médicos (principais motivos indicados), dificuldade de transporte para chegada ao local de atendimento ou falta de recursos para pagá-lo e incompatibilidade entre horários de atendimento e trabalho (BEHRING, 2008, p. 269).

Por tudo isso, os cidadãos usuários do SUS que não conseguem as soluções para as suas demandas, resta acionar a justiça para conseguir o direito à proteção social garantido pelo Estado, esse acionamento é chamado de "judicialização da saúde" (RIBEIRO, 2014), ou seja, quando um determinado serviço do SUS, não está disponível, resta ao usuário reivindicar seu "direito de acesso universal à saúde" entrando na justiça. Infelizmente, essa situação é humilhante e degradante, uma vez que, além de estar doente, o usuário ainda precisa enfrentar uma ação judicial. Sem contar, aqueles que não fazem ideia de que podem acessar esse processo judicial. O direito deveria ser algo natural, automático e coletivo, mas, acaba tornando-se individual, só para aqueles que o judicializa, e não é acessível diante da necessidade de usufruí-lo.

Se na década de 1980 a 1990, temos um embate entre o projeto de Reforma Sanitária que corresponde ao SUS legal, com base no Estado Democrático de Direito e como premissa a saúde como direito e dever do Estado, e o Projeto Privatista, que tem por base o Estado Mínimo para os investimentos públicos sociais, e como pressuposto as privatizações. A partir do governo de Lula da Silva tem-se um novo projeto em disputa, o SUS possível. O SUS adaptado ao modelo econômico, ao Projeto de saúde Flexibilizado, ou melhor, à Reforma Sanitária Flexibilizada, que tem como premissa o SUS possível, diante dos problemas de gestão (SOARES, 2010). Tornou-se uma política pobre para os pobres.

> Nesse sentido, o panorama do país, considerando-se inicialmente, o governo Lula e, na sequência sua sucessora, está longe do que os intelectuais petitas têm defendido. Isso significa que, ao menos do ponto

> de vista estritamente econômico, não há como sustentar a tese de que o país estaria experimentando um pós-neoliberalismo [...] (SITCOVSKY, 2013, p. 126).

O governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) foi marcado por ser um governo de continuidade do governo de Lula da Silva, no qual se deu sucessão às políticas prioritárias (Brasil Sorridente, Farmácia Popular, SAMU), com mudanças apenas incrementais. Ademais, as UPAs (Unidades de Pronto-Atendimento) que já existiam, foram expandidas, e, além dessas ações, o governo Dilma lançou o Programa Mais Médicos que tem como objetivo levar médicos para as regiões mais distantes e vulneráveis do Brasil, sendo essas áreas caracterizadas pela dificuldade em manter tais profissionais. Todavia, esse Programa foi criticado por trazer a parceria com médicos cubanos. Nesse ano de 2019, (já na gestão do atual presidente Jair Bolsonaro) com a exigência da validação dos diplomas, Cuba encerrou a parceria com o Brasil, em consequência disso, debilitou ainda mais os atendimentos em vários pequenos municípios e localidades, muitas vezes em razão dos profissionais brasileiros recusarem se deslocar para lugares afastados dos centros urbanos.

Em um momento de recrudescimento do autoritarismo do Estado, com a retirada da presidente Dilma Rousseff, a questão da saúde pública sofreu um dos maiores desmontes até hoje, principalmente com as medidas tomadas desde a posse em 31 de agosto de 2016 de Michel Temer. A aprovação da Emenda Constitucional 95 rompe com o que foi estabelecido de percentuais mínimos de recursos para saúde, pois é instituído o congelamento do teto dos gastos primário por 20 anos. Sem dúvida, essa restrição orçamentária por 20 anos fere a universalidade do acesso à saúde e reforça o subfinanciamento do SUS (SOARES, 2018).

A proposta de Planos Populares de Saúde também é uma marca do governo de Temer. O Ministério da saúde argumenta que todos devem colaborar diante da "crise da saúde", mediante a compra de um plano popular. Essa proposta evidencia a negação do SUS e a concepção do direito à saúde pública (SOARES, 2018). Ademais, outras medidas tomadas pelo governo Temer retrocede ainda mais o Sistema Único de Saúde como: "a alteração na Política Nacional de Atenção Básica em Saúde, e as alterações na política de saúde mental, precisamente na Rede de Atenção Psicossocial [...]" (SOARES, 2018, p. 26).

É nesse cenário, caracterizado como um *continuum nos governos* que, as propostas de humanização são tecidas para a saúde. O Banco Mundial, em parceria com o Ministério da Saúde, criou o QualiSUS. Uma política que "surgiu com o discurso da necessidade de se elevar a qualidade da assistência prestada na área da saúde, tendo como pilar a humanização" (CASTRO; CASTRO, 2018, p. 63). Assim,

> a humanização atravessa o SUS, como uma estratégia de controle do sistema, estabelecendo as maneiras de relacionamentos e funcionamento do trato entre os usuários, gestores, e trabalhadores da saúde, incorporando as orientações da flexibilidade do trabalho, sobretudo, no que se refere à qualidade da prestação de serviço.

Mediante o exposto, depois de sintetizarmos a natureza conservadora da contrarreforma do Estado brasileiro, cabe no próximo subtítulo delinear as propostas de humanização para a saúde pública.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO: LIMITES E DESCAMINHOS

Antes de iniciarmos nossas discussões sobre a Política Nacional de Humanização é preciso, antes de qualquer coisa, entendermos que não há uma unanimidade em relação ao conceito de humanização, pois existem várias concepções acerca do tema (CASTRO e CASTRO, 2018). Nesse sentido, o termo humanização é sem dúvida, polissêmico, percorrendo os mais variados campos.

> [...] Na atenção à saúde, este discurso organiza-se em torno ora da política de defesa dos direitos de cidadania, ora de uma discussão que alcança a ética. Na área da administração, a base discursiva é a da qualidade total e a da felicidade na empresa, visando à otimização do trabalho. Na economia, a ideia é resgatar a identificação do homem com o seu trabalho, base para desconstruir a alienação produzida pela mais-valia. Já na área de serviços como a de transportes, bancos, comércio etc. encontramos a ideia de humanização associada à melhoria do acesso (escadas, rampas, elevadores) e à sua qualidade, enfatizando: a pontualidade nos horários, redução do tempo de espera, respeito aos idosos, gestantes e deficientes, e o investimento em sinalizações, conforto e ambiência (SOUZA; MOREIRA, 2008).

Além disso, esse termo está atrelado ainda a uma perspectiva caritativa, messiânica, alicerçado a uma conotação moral que relembra valores humanitários, como solidariedade, compaixão, bondade, empatia (RIOS, 2009). E por essa razão, se torna difícil trabalhar esse tema, haja vista que o discernimento sobre o objeto se esbarra no senso comum, na valorização da subjetividade, no tratar bem, principalmente na área da saúde, que será o nosso foco.

O termo "humanização" está presente atualmente nos principais debates da Política de Saúde do Brasil. Porém, desde o século XX vem sendo discutido pela literatura brasileira, apesar de não apresentar, naquela época, a mesma proporção de hoje. De acordo com Lopes (2016), esse debate a respeito da humanização começa a revelar seus traços desde a década de 1950,

> [...] por meio do movimento feminista, que apresenta entre suas bandeiras, a humanização do atendimento, ao questionar os valores instrumentais e masculinos da sociedade industrial, criticar a medicalização do parto e a transformação do nascimento em modelo biomédico [...] trata o parto como um evento patológico e arriscado, que utiliza tecnologia agressiva, invasiva e potencialmente perigosa (LOPES, 2016, p. 16).

No Brasil, o movimento pela humanização no parto, ganha força a partir dos anos 1970, através de algumas práticas isoladas realizadas, especificamente, por obstetras e profissionais da área da saúde. Em consequência, em 1993 foi criada a Rede pela Humanização do Parto e do Nascimento (Rehuna)[9] que denuncia as "[...] as circunstâncias de violência e constrangimento em que se dá a assistência, especialmente as condições pouco humanas a que são submetidas mulheres e crianças no momento do nascimento" (DINIZ, 2005 apud LOPES, 2016, p. 17).

Sem dúvida, a humanização em saúde está intimamente relacionada com os direitos humanos, tanto é que, de acordo com Conceição (2009), o debate sobre a humanização na saúde recebe influências e contribuições da Declaração Universal dos

Direitos Humanos, do movimento feminista[10], e da luta antimanicomial. Segunda a autora mencionada, esse último movimento foi mais um dos grandes colaboradores para a construção da subsequente Política Nacional de Humanização e baseava-se

> Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que inicia uma discussão a respeito da Saúde Mental no Brasil. Esse movimento ganha expressão em 1970, a partir da grande mobilização de setores da sociedade civil organizada, em um momento de luta pela redemocratização do país. Esse movimento pressupunha, entre outras coisas, a extinção de castigos corporais, mentais, psicológicos, considerados tratamentos, bem como do uso abusivo de medicamentos (CONCEIÇÃO, 2009, p. 198).

De forma geral, no Brasil as práticas de "desumanização" na saúde ganham repercussão a partir do Movimento da Reforma Sanitária nos anos 1980, que passou a apresentar a realidade brasileira quanto à "crise da saúde pública" e as péssimas condições de vida que se encontrava a sociedade. Foi no bojo desse movimento que emergiram críticas em relação a qualidade dos serviços de saúde, como também do exercício dos médicos e de suas precárias condições de trabalho, tendo em vista que, esse setor foi assolado por uma política governamental privatizante, que promovia a mercantilização da medicina.

Destarte, esse modelo político, econômico e social vigente na sociedade converte a saúde e a vida social em mercadorias, desconsiderando os valores humanos e, consequentemente, prejudicando o processo de consolidação do SUS que, por sua vez, é pautado na solidariedade social, na universalidade do acesso e na integralidade da atenção (CASTRO; CASTRO, 2018).

Ademais, de acordo com Conceição (2009), é somente a partir da década de 1990 que essa temática ganha mais ênfase nos debates de saúde, "[...] embora já fossem realizadas algumas experiências isoladas, como o Hospital Amigo da Criança; Método Mãe- Canguru, bem como, o acolhimento nas recepções, e outros" (ibid., p. 79).

Nessa mesma década de 1990, vimos uma virada teórica na área da saúde, o projeto de reforma sanitária é abalado com a contrarreforma do Estado brasileiro, que teve como objetivo colocar o país na direção da pós-modernidade, disseminando a necessidade de pensar a saúde sob uma nova concepção mercadológica. Abandona-se o referencial marxista, que sustentou a reforma sanitária da década de 1980, colocando em foco outro referencial, que não mais analisa a história e nem a sociedade capitalista em sua totalidade. Esse novo referencial é denominado "pós-moderno"[12] (ibid., p. 91). Sobre isso, Evangelista (apud CASTRO; CASTRO, 2018, p. 91) demonstra que nesse momento "[...] muitos intelectuais ex-marxistas e/ou pós-marxistas passam a ocupar cargos governamentais e, sem dramas de consciência, são responsáveis pela aplicação do receituário neoliberal".

A partir disso, é dada ênfase a fatores considerados positivos na recuperação da saúde, como, ética, cordialidade, crenças, otimismo, pertencimento a grupos, redes; terapias alternativas, entre outros. Mesmo expressando um chamamento a princípios relevantes, coloca em questão a razão "[...] opera a despolitização do trato da questão saúde, que passa a ser tratada no campo da micropolítica [...], refletindo na ausência de um projeto coletivo para a saúde e a sociedade" (CASTRO; CASTRO, 2018, p. 109).

Assim, são evidenciados somente os aspectos subjetivos da humanização, desconsiderando sua dimensão objetiva, que contempla recursos financeiros, materiais e humanos, de qualidade, em que a política de saúde tenha todas as condições efetivas para

desenvolver-se com plena qualidade e otimização trazendo resolutividade para todas as demandas postas.

Dessa forma, nos anos 2000, o debate sobre a humanização na saúde é retomado para dar respostas a frágil relação dos profissionais em saúde com os usuários; as dificuldades de acesso aos serviços; as enormes filas de espera; as precárias condições de trabalho, entre outros. A humanização é requerida para fazer com que os princípios do SUS sejam efetivos. Por um lado, muitos usuários reclamavam uma atenção e acolhimento satisfatório, por outro, os trabalhadores da saúde reivindicavam melhores condições de trabalho. A humanização é tratada, portanto, sem uma análise dos processos estruturantes da sociedade, com debates esvaziados da realidade, que resultou no enfraquecimento da reforma sanitária.

> Recusou-se, assim, o entendimento da humanização limitada a uma coletânea de ações para a amenização das contradições sociais. Este caminho não difere do movimento da "Qualidade Total" e não traz nada de novo em relação a ele, acrescentado apenas um toque romântico e sensível no seu proceder (PUCCINI; CECÍLIO, 2004, p. 1348).

A legitimidade do debate sobre a humanização para o SUS é alcançado na 11ª Conferência Nacional de Saúde (CNS) realizada em Brasília, no ano de 2000, que discutiu sobre a efetivação do SUS – Acesso, Qualidade e Humanização na Atenção à Saúde com Controle Social (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

Como resultado desse processo, nesse mesmo ano, o ministro da saúde José Serra instituiu o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH), onde sua intervenção estava centrada apenas nos hospitais, local de relações verticalizadas. Esse programa foi instaurado devido às inúmeras queixas dos usuários relativas ao péssimo atendimento nos hospitais. Para tanto, como "respostas" a essas necessidades, o governo tomou como iniciativa convidar inúmeros profissionais da área de saúde mental para a elaboração de uma proposta de trabalho destinada à humanização dos serviços hospitalares públicos (BRASIL, 2001a).

Os profissionais de saúde fundaram um Comitê Técnico que elaborou o PNHAH com o propósito de promover a transformação no atendimento de saúde brasileiro. Esse programa, através de um conjunto de ações integradas, propôs modificar a qualidade e a eficiência dos serviços prestados pelos hospitais públicos, visando melhorar a assistência aos seus usuários (BRASIL, 2001, p. 7).

Portanto, as respostas governamentais para a humanização na saúde foram muito diferentes da perspectiva de humanização que tivemos na área da saúde mental, do movimento pela humanização do parto e do próprio Movimento de Reforma Sanitária (MRS). Tais movimentos visavam além da eliminação de castigos físicos, uso abusivo de medicamentos, procedimentos não autorizados pelos usuários, entre outros, criticavam o modelo hospitalocêntrico e pleiteavam uma saúde pública de acesso universal, integral e equânime.

Contudo, conforme, Deslandes (2004 apud CASTRO; CASTRO, 2018, p. 51) afirma que,

> [...] o programa se colocou muito mais como uma diretriz de trabalho do que como um aporte teórico-prático. No Entanto, a partir da análise dos documentos oficiais do PNHAH (BRASIL, 2001, a, b), é possível verificar a concepção de humanização. Essa aparece limitada a uma mudança da cultura, centrada na qualidade do fator humano e no relacionamento

> estabelecido entre profissionais e usuários no processo de atendimento. A valorização humana e subjetiva é posta como central para contribuir para a requalificação dos hospitais públicos e promover uma nova cultura de atendimento.

Parece exatamente o mesmo discurso do processo de reestruturação produtiva, quando apregoa a colaboração, o trabalho em equipe e a criatividade para ampliar a acumulação capitalista. Com efeito, Souza (apud CASTRO; CASTRO, 2018, p. 32) esclarece que é no uso desse ideário dito humanista que o neoliberalismo busca sua legitimidade, na medida em que, "[...] supõe o respeito do capital à condição humana do trabalho. Na verdade, ele tem um mero efeito manipulador diante do princípio objetivo da lucratividade capitalista".

No PNHAH, é possível identificar elementos que simplificam a concepção de humanização não vinculada diretamente às reais necessidades da população. O que avança é uma concepção de humanização na perspectiva da qualidade do trabalho, a partir de uma lógica privatista que se concretizou com a criação de outros programas e ações anteriores ao PNHAH, como, o Programa de Garantia e Aprimoramento da Qualidade em Saúde, o Programa Nacional de Avaliação de Serviços Hospitalares (PNASH), o Programa de Modernização Gerencial dos Grandes Estabelecimentos de Saúde, Organização Nacional de Acreditação - ONA, entre outros.

Segundo Castro e Castro (2018), a Organização Nacional de Acreditação (ONA) em parceria com o Ministério da Saúde e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) faz a operacionalização dos serviços de saúde, com o propósito de levá-los a padrões elevados de qualidade, principalmente pelo processo de acreditação hospitalar.

É nesse sentido que as propostas de humanização na saúde avançaram nos anos 2000, sem problematizar as questões estruturais de um país fundado na extrema desigualdade social, decorrentes da lógica liberal e neoliberal, sendo a saúde tratada como base central de desenvolvimento capitalista (na lógica privativa). E, ainda mais, uma concepção de humanização que molda as subjetividades do profissional e do usuário, o que implica mudar os sujeitos, para que tudo permaneça igual.

Posteriormente, em março de 2003, no governo do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Saúde realiza, em Brasília, *a Oficina Nacional Humaniza SUS: Construindo a Política Nacional de Humanização,* que modifica a condição da humanização.

Nessa perspectiva, esse evento aponta a importância de alterar o caráter de programa que se dava através do PNHAH para o de política, não deixando de lembrar que o conceito de humanização passa a ser "ampliado", não sendo mais restrito somente à assistência hospitalar e passando a amparar a gestão e a atenção em saúde. Assim sendo, em 2003, é instituída a Política Nacional de Humanização (PNH) que é caracterizada por ser uma política transversal, isto é, que atravessa as diferentes ações e instâncias gestoras do SUS. Como afirma Conceição (2009, p. 82),

Na leitura do documento da PNH são identificadas algumas temáticas tidas como centrais na política, que irão nortear a implementação desta, com o objetivo de seguir na qualificação do SUS. Alguns eixos centrais terão como finalidade: o cuidado em saúde; a valorização do trabalhador; trabalho em equipe; ambiência; gestão participativa e cogestão; protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos e defesa dos direitos dos usuários (BRASIL, 2004).

O cuidado em saúde é caracterizado como práticas cuidadoras comprometidas com as necessidades dos usuários. Um cuidado articulado com o acolhimento, através de

uma escuta qualificada, oferecidas pelos trabalhadores da saúde, considerando as preocupações e angústias dos pacientes, possibilitando analisar suas demandas (BRASIL, 2004). É indiscutível a importância do cuidado materializado em um bom acolhimento para uma política de saúde pública. Entretanto, esse elemento não pode ser esvaziado "[...] de uma análise crítica dos serviços de saúde e das dificuldades de se viabilizar essa "perspectiva cuidadora" em um contexto de relações e de condições materiais precarizadas" (CASTRO; CASTRO, 2018, p. 136).

Nessa perspectiva a valorização do trabalhador é ressaltada na PNH como uma necessidade de colocar o trabalhador como central no processo de cuidado, mas também o colocando como responsável pela qualidade dos serviços prestados. Ainda se tem uma preocupação com as condições de trabalho adequadas. No entanto, quatro anos depois da criação da PNH, o Banco Mundial faz um relatório para o Brasil (n. 36601-BR) com um teor extremamente recessivo para os trabalhadores, pois o relatório impõe um discurso que, "há um peso significativo com gasto de pessoal no orçamento total da saúde [...]" (CASTRO; CASTRO, 2018, p. 140). Podemos imaginar o que vem depois disso, uma onda de demissões, contratações, exigências de qualificação, ou seja, mais um reforço à flexibilização do trabalho.

O debate sobre trabalho em equipe também é frisado na PNH, tanto como trocas solidárias de saberes, como na perspectiva de empenho ao trabalho, estimulando a transdisciplinaridade e grupalidade. Acontece que, o trabalho em equipe inscrito na PNH será alinhado aos pressupostos da qualidade total, na medida em que, incentiva o comprometimento do trabalhador. "Comprometer-se com o trabalho em equipe, de modo a aumentar o grau de corresponsabilidade, e com a rede de apoio profissional, visando a maior eficácia na atenção em saúde" é colocado como uma diretriz específica na atenção básica (BRASIL, 2004, p. 13). Além disso, na prática, sabe-se que o trabalho em equipe é tensionado pela especialização, a medicalização e a formação particularizada superestimada até os dias de hoje, com a figura do médico (CASTRO; CASTRO, 2018).

As condições de trabalho adequadas são abordadas na PNH como uma questão de ambiência, que nada mais é que, o fomento de criação de salas de conversas, espaços de conforto, mobília adequada, comunicação visual, etc., que acarretaria na mudança nas atividades dos trabalhadores da saúde. Na verdade, a temática da ambiência é derivada do modelo japonês, especificamente da qualidade total dos serviços, por meio da orientação de uma ambiência organizacional (CASTRO; CASTRO, 2018).

Como mais um eixo estratégico, podemos citar a gestão participativa e a cogestão. De acordo com a PNH, essa estratégia é de suma importância para o desenvolvimento da humanização em saúde, pois envolve a inclusão[13], de novos atores sociais nos processos de análise e decisão no tocante à gestão, ou seja, essa política defende a proposta da participação coletiva na perspectiva de democratizar a gestão da saúde. Percebemos então, que de acordo com a PNH a gestão participativa não é exercida somente no âmbito do SUS, mas também se refere ao cuidado num contexto mais amplo (CASTRO; CASTRO, 2018). Assim, segundo Brasil (2009) esse elemento é relevante para o processo de transformação das práticas de gestão e saúde, uma vez que, contribui para construir um atendimento efetivo.

São por esses direcionamentos que a PNH irá propor em seus vários documentos o protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos, pensando os indivíduos como sujeitos autônomos, considerando-os como protagonistas nos coletivos de que participam, corresponsáveis pela produção de si e do mundo em que vivem. Conceição (2009) defende que, é complicado imputar somente aos sujeitos sociais as responsabilidades para a mudança da política de saúde pública. É preciso pensar a

realidade histórica, social, política, econômica e cultural, que estão assentados, mas, principalmente avançar nos marcos dos direitos já amparados pelo SUS, como: controle social, participação, suficiência de recursos, formação contínua, entre outros. Sem isso, é impossível pensar um sistema de saúde humanizado.

Segundo o Manual da PNH, como diretriz dessa política, está a defesa dos direitos dos usuários, onde o conhecimento, por parte dos usuários desses direitos, deve ser estimulado pelos serviços de saúde, garantido que eles sejam realmente executados, desde o momento da recepção até a saída do usuário, isto é, em todas as etapas do cuidado. Aqui, os profissionais devem estar comprometidos com ética e com a defesa da vida (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010 apud CASTRO; CASTRO, 2018).

Todavia, o que temos visto, atualmente, é o desconhecimento dos direitos por parte dos usuários, e, em razão disso, segundo a opinião de Castro e Castro (2018) se deve desenvolver um trabalho que articulado às necessidades da sociedade, incentive a participação popular e o controle social.

Além disso, a conjuntura atual revela um cenário de grande disputa política, já que vem sendo impactada com o processo de ataque aos direitos sociais por parte do Estado neoliberal, rompendo com os direitos garantidos e estabelecidos através do aparato institucional.

Todas as premissas tratadas até agora indicam que a PNH está deslocada do conceito de saúde, inscrito na constituição Federal de 1988, mas, principalmente, das determinações e relações vinculadas a sociedade capitalista. A PNH foca na "individualidade, a subjetividade, os símbolos e o diálogo na construção das relações sociais, não sendo problematizados outros determinantes sociais, econômicos e culturais" (CASTRO; CASTRO, 2018, p. 158). Essas determinações, particularmente na década de 1990, impacta o tratamento da humanização na saúde por uma perspectiva crítica.

Com certeza, defendemos uma humanização na saúde que levem em consideração a equidade e integralidade da atenção, integrando profissionais, usuários e a gestão. Mas uma humanização que vai além da compreensão restrita da subjetividade, das situações de relacionamentos entre sujeitos e das estratégias de qualidade total. Uma humanização que problematize as dificuldades estabelecidas em uma sociedade desigual, com relações sociais antagônicas e de constantes "reformas".

Deste modo, não podemos atribuir aos profissionais da saúde a responsabilidade pela garantia de uma melhoria no SUS, sem ao menos entendermos as suas reais necessidades, ou seja, se de fato eles têm como garantir o funcionamento dos atendimentos de forma qualificada, sabendo que muitos profissionais estão inseridos em um mundo de trabalho precarizado com péssimos salários, sobrecarga de trabalho, carência de recursos materiais e de pessoal e infraestrutura sucateada. Essas são problemáticas frequentes na saúde, na qual a PNH ainda não apresentou solução, porque são problemas frutos da exploração do trabalho, próprio da sociedade capitalista.

Sem dúvidas a humanização nos serviços de saúde é primordial, tendo em vista que seu foco é o cuidado com vidas humanas. Porém, o que não podemos deixar de lembrar é que as propostas de humanização que são destinadas hoje à área da saúde no Brasil, se mostram como sendo estratégias de suporte à crise do capital, no qual é norteada pela sua lógica, e, com isso, acaba promovendo parcerias entre os setores públicos e privados, a desresponsabilização do Estado e responsabilização e/ou culpabilização dos trabalhadores e usuários pela qualidade dos serviços fornecidos (CASTRO; CASTRO, 2018). Em outras palavras, a autora quis dizer que, como meio de combate à crise do capital, a humanização na verdade se manifesta como uma estratégia de "maquiagem" da mercadorização da saúde.

Para analisar a trajetória e o papel da atuação da PNH nesses últimos tempos, podemos perceber que essa política apesar de ter se institucionalizado não conseguiu fazer o SUS dar certo. Como confirma Lopes (2016, p. 30) "[...] parece que a PNH acabou encobrindo os princípios do SUS, deixou eles atrás da cortina ao invés de evidenciá-los e reivindicar sua implementação". À propósito, mesmo tendo seu conceito ampliado, essa política ainda é pautada pela ideia de supervalorização da subjetividade.

Diante da desresponsabilização estatal no que se refere às políticas sociais, a própria sociedade civil passa a ser responsabilizada pelo provimento das suas condições objetivas e subjetivas de vida. É nesse sentido que, os cidadãos têm seus direitos universais enfraquecidos, já que, a eles é posto a responsabilidade pelas suas ações e seu bem-estar, assim, o sucesso ou fracasso dessas ações é atribuído aos próprios sujeitos, ou seja, o Estado tende a psicologizar a vida social ao centralizar na sociedade e nos aspectos subjetivos a responsabilidade do sujeito singular pelo seu destino pessoal (CASTRO; CASTRO, 2018).

Tem-se por pressuposto que a PNH só será efetivada por meio de um vasto grupo organizado, através de uma agenda propositiva que no mínimo indague a cultura política da crise realizada pelo grande capital, e combata todo tipo de alienação pós-moderna e lute pela ampliação do Projeto de Reforma Sanitária.

Fica claro, portanto, a necessidade de combater práticas que valorizam as subjetividades e se dizem "humanizadas", com o foco nos sujeitos sociais ou com aquelas associadas com a vertente religiosa, associada com a bondade, caridade e beneficência, bem como, a hilaridade dos palhaços e Doutores da Alegria. A humanização dentro da perspectiva crítica pressupõe a superação desses conceitos, para uma humanização que prevê um atendimento e informação de qualidade, a defesa dos direitos sociais garantidos, e isso implica proteção estatal, ou seja, é preciso colocar a humanização dentro das questões objetivas da realidade social.

4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa evidenciou que o Estado é fortemente cooptado pelo neoliberalismo, ao diminuir suas funções para com os direitos sociais, ao mesmo tempo em que maximiza suas funções para o capital através de isenções fiscais, desregulamentações, privatizações, possibilitando uma indomável liberdade ao capital. Para os sujeitos, a racionalidade neoliberal tem um efeito manipulador, uma vez que, estimula no trabalhador a excelência no trabalho, ao trabalho em equipe e a qualidade total, por meio de um discurso de colaboração e solidariedade que nega a condição de classe e fortalece as formas de alienação.

Não há dúvidas, como esse discurso irá refletir nos serviços de saúde, dentro de uma perspectiva de "humanização do capital", forjando a necessidade de humanização do SUS, sem problematizar as questões estruturantes da sociedade capitalista.

É diante desse quadro que o Ministério da Saúde lança a PNH com a finalidade de efetivar os princípios e diretrizes do SUS, assegurados na Constituição Federal de1988. No entanto, apesar dessa política ter sido criada para transformar a produção de saúde por meio do incentivo dos trabalhadores, usuários e da gestão, existe, na verdade, uma lógica mercadológica por trás do discurso de qualidade em saúde.

Nesse sentido, a PNH atribuiu a responsabilidade pela produção da saúde aos atores sociais da rede SUS, em busca de uma transformação na produção de saúde que implicasse na construção de um novo aspecto de atenção aos usuários e da gestão dos processos de trabalho. Só que, falar em humanização é preciso considerar conjuntamente,

fatores, como: participação, direitos, qualidade de vida, competência gerencial e de profissionais da saúde, como também recursos financeiros, humanos e materiais. É necessário construir novas relações entre os trabalhadores da área da saúde, da gestão e os usuários, bem como proporcionar as condições estruturais para que isso seja efetuado, por meio de reformas efetivas no mundo do trabalho, que tragam mais justiça social e menos desigualdade social.

Enfim, não se trata apenas de uma questão de compromisso entre os envolvidos, é importante refletir sobre todo o contexto de contradições históricas presentes na sociedade brasileira. As problemáticas que se fazem presentes no cenário da saúde demonstram, na verdade, a negação da universalidade, integralidade e equidade, que são garantidas pela Constituição Federal de 1988, de fato, violando os direitos humanos que são inerentes a todo o ser humano.

Portanto, para uma política que veio fazer o SUS dá certo, é preciso ter muito claro, questões como: a intersetorialidade como articulação entre políticas; as tecnologias leves (acolhimento, escuta qualificada, vínculo), devem vir acompanhadas de tecnologias que, de fato, tratem e curem os usuários; educação e informação da saúde na perspectiva de garantir o direito e orientar os sujeitos da importância da participação da comunidade nos conselhos e nas conferências de saúde. Se esses elementos não existirem a Política Nacional de Humanização (PNH) jamais alcançará êxito.

Podemos então concluir, através desse estudo, que apesar do esforço contínuo de buscar inovar na produção de saúde, gestão e cuidado, através dos seus princípios e diretrizes, a PNH é frágil e enfrenta limites e desafios como: a falta de qualificação e formação dos profissionais de saúde; má gestão e carência de recursos destinados à saúde; falta de motivação dos profissionais em virtude das péssimas condições de salários e dos espaços físicos. Desse modo, se faz necessário problematizar o verdadeiro paradoxo que existe entre teoria e prática, quando nos referimos aos princípios e diretrizes do SUS e a Política Nacional de Humanização.

Assim sendo, devemos chamar a atenção, para a importância da participação popular na PNH, pois é essencial que o comprometimento da sociedade seja reforçado, haja vista que, representa um mecanismo de luta e resistência acerca dos interesses contraditórios à política de saúde.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contrarreforma:** Desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. **Humanização na saúde**: um novo modismo? Interface. v.9, n.17, p.389-394, mar./ago. 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 de março de 2019.

CASTRO e CASTRO, Marina Monteiro de. **Humanização em saúde**: intencionalidade e fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

CONCEIÇÃO, Tainá Souza. **"Fazer mais e melhor com o pouco que eu tenho"**: um estudo da Política Nacional de Humanização implementada em Manaus. 2009. 266f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3364. Acesso em: 29 mar. 2019.

CORREIA, Ludmila Cerqueira. **O movimento antimanicomial:** movimento social de luta pela garantia e defesa dos direitos humanos. 2006. v.5. nº 8. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primafacie/article/view/7186/4326. Acesso em: 09 abr. 2019.

REHUNA. Quem somos. [2015?]. Disponível em: http://www.rehuna.org.br/index.php/quem- somos. Acesso em: 31 mar. 2019.

LOPES, Vanusa Floriani. **As ações do Serviço Social em relação à Política Nacional de Humanização em Hospitais.** Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. 2016. Disponível: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/166078/TCC%20Vanusa%20F%20Lo pes.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 abr. 2019.

MENDES, Raiana Siqueira; VAZ, Bruna Josefa de Oliveira; CARVALHO, Amasa Ferreira. **O Movimento Feminista e a luta pelo empoderamento da mulher**. Gênero e Direito, v. 7, nº 3, 2015. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/viewFile/25106/14464. Acesso em: 10 abr. 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE**. HumanizaSUS:** Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_documento_gestores_trabalhadores_ sus.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Assistência à Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Brasília, 2001a. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf. Acesso em: 31 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Gestão Participativa e Cogestão.**

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria Executiva. **Acolhimento com avaliação e classificação de risco**. Brasília: Ministério da Saúde. 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

MONTANÕ, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular: 2011.

PUCCINI, Paulo de Tarso; CECÍLIO, Luis Carlos de Oliveira. **A humanização dos serviços de saúde**. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro. 20(5):1342-1353, set-out, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n5/29.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

RIBEIRO, Danielle, Sachetto. **O direito à saúde em tempos neoliberais:** a judicialização da saúde como estratégia para a garantia de direitos? Dissertação. Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2014. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppgservicosocial/files/2014/01/danielle_ribeiro.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

RIOS, Izabel Cristina. **Humanização**: a essência da ação técnica e ética nas práticas de saúde. Revista Brasileira de Educação Médica. [online]. 2009, vol.33, n.2, p.253–261. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33n2/13.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

SANTOS, Joseane Santos. **"Questão Social"**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SITCOVSKY, Marcelo. **Dez anos de governo do Partido dos Trabalhadores**: pós-neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, transferência de renda e hegemonia. Revista Praia Vermelha, Rio de Janeiro, v. 23, n.1, p. 01-320, jan/jun. 2013.

SOARES, Raquel Cavalcante. **Governo Temer e contrarreforma na política de saúde:** a inviabilidade do SUS. Argum., Vitória, v.10, n.1, p.24-32, jan./abr.2018.

SOARES, Raquel Cavalcante. **A contrarreforma na política de saúde e o SUS hoje:** impactos e demandas ao serviço social. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9499/1/arquivo6539_1.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

SOUZA, Waldir e MOREIRA, Martha Cristina. "**A temática da humanização da saúde**: alguns apontamentos para o debate". In: Revista Interface - Comunicação, saúde, educação. [online]. 2008, v.12, n.25, p.327-38. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n25/a08v1225.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

"NINGUÉM DERRUBA MEU PRESIDENTE, SÓ DEUS!" OU "NÃO SOU OBRIGADO A PAGAR SEUS ESTUDOS!"- ARGUMENTOS QUE DISFARÇAM E CARACTERÍSTICAS QUE MARCAM O CONSERVADORISMOSO SOB A ÓTICA DE FLORESTAN FERNANDES ENTRE AS JUSTIFICATIVAS DOS BOLSONARISTAS.

Ana Paula Campos Lima

1 INTRODUÇÃO

O atual governo do Presidente do Brasil, eleito em outubro de 2017, causa polêmica desde o tímido lançamento de sua candidatura. Jair Bolsonaro representa uma extrema direita, que prega a economia neoliberal, e defende pontos de vista de cunho conservador, assumidamente preconceituoso e ditatorial.

Para traçarmos a trilha de caminhada da pesquisa de campo, a escolha diante de uma infinita teia de possibilidades não foi tarefa simples. Por se tratar de um tema histórico, o conservadorismo, do surgimento da sua análise com Eduard Burke até as discussões atuais e sua caminhada para o fascismo, são infindáveis. Optamos por analisar o caso em questão a partir do olhar do sociólogo Florestan Fernandes.

A vasta e complexa produção literária de Fernandes, atrelada ao curto tempo para ler, refletir e discutir parte da obra do autor, não nos permite um mergulho mais profundo em toda a sua literatura. Porém, buscaremos aqui a conexão com textos que nos remetam à discussão mais imediata sobre os ideais conservadores e autocráticos, que flertem e sinalizem com o fascismo e seus desdobramentos, para que possamos caminhar em busca de uma compreensão do que se passa atualmente com a educação pública nas universidades federais e como elas são vistas hoje no Brasil por pessoas que apoiam o governo federal em vigor e suas ações na pasta.

A ideia foi dividir o conteúdo do artigo em duas etapas: na primeira, expor a reflexão de Florestan sobre o conservadorismo, o pensamento burguês e elementos que definem algumas das principais características do fascismo. Na segunda, verificar se é possível categorizar em linhas de pensamentos predominantes os comentários no perfil do Instagram do veículo de notícias online Diário de Pernambuco, a partir desses conceitos elencados no primeiro momento do estudo.

Na primeira etapa, trabalhamos com os textos: A Revolução Burguesa no Brasil; Notas sobre o fascismo na América Latina; o artigo presente na coletânea *Brasil: em compasso de espera* (que trata da autocracia burguesa); Apontamentos sobre a "Teoria do autoritarismo"; e o texto *Existe uma crise da democracia no Brasil?* (presente no livro "Mudanças sociais no Brasil"), que fala sobre a necessidade de formação de personalidades democráticas.

A partir das leituras desses textos, obtivemos as pistas iniciais para classificar e, na medida do possível, analisar os comentários presentes no veículo de notícias previamente selecionado, sempre relacionados aos informes sobre as ações do Ministério da Educação, quando ele determinou o corte de 30% no orçamento de todas as Universidades Federais[285] . Selecionamos a coleta de dados entre 26 de abril e 16 de maio de 2019, dia seguinte às manifestações em defesa das universidades federais.

[285] Em um primeiro momento o corte anunciado havia sido apenas para a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Brasília e a Universidade Federal Fluminense, justificando "balbúrdia" nessas UFs, sem apresentar nenhum dado concreto. Vale mencionar um fato contraditório: as três instituições se destacam nos rankings internacionais de avaliação. (SAYURI, 2019)

Para a pesquisa de campo, a primeira ideia era escolher um único veículo de notícias online para analisar, a partir das matérias relacionadas ao ensino gratuito superior, os comentários de apoio às medidas do governo. Percebemos que alguns dos veículos trazem vieses políticos claros, outros não noticiam tudo que é realizado e proposto pelo ministro, e outros retiram as matérias e comentários com muita rapidez das páginas online, o que dificultava a coleta de dados e o devido acompanhamento dos comentários. Após avaliar tais aspectos, escolhemos trabalhar com o Diário de Pernambuco online, a plataforma definida foi a rede social Instagram. Nossa amostra foi definida como não probabilística intencional por acessibilidade e conveniência (GIL, 1999), pois o jornal em questão é pernambucano, sendo o mais antigo do Estado, o que para nós, de certa maneira, reforça a sua credibilidade. Caso fosse necessário quaisquer esclarecimentos por parte do veículo de notícias quanto à veracidade dos dados coletados ou possíveis dúvidas a serem esclarecidas, isso seria mais fácil estando na mesma cidade do jornal. Vale lembrar que o presidente eleito ganhou a eleição em 2018, no segundo turno, em quase todas as regiões do Brasil, exceto no Nordeste. A derrota local não aconteceu em todos os estados da região, mas em Pernambuco especificamente sim.

Durante o período de coleta, foram publicadas 24 notícias, que versavam sobre os seguintes temas (8 no total):

> declarações do segundo Ministro da Educação e do próprio presidente incentivando que professores fossem filmados pelos alunos no exercício de suas atividades acadêmicas, e que o material fosse posteriormente enviado à Ouvidoria do MEC para que providências fossem tomadas (a justificativa seria uma possível atividade de doutrinamento por professores "comunistas e esquerdistas";
> anúncio de corte de verbas para cursos da área de Ciências Humanas (sendo citados especificamente Filosofia e Sociologia), e em Universidades Federais específicas: UFBA (Universidade Federal da Bahia), UnB (Universidade Federal de Brasília) e UFF (Universidade Federal Fluminense). A justificativa: balbúrdia.
> • Extensão do corte de 30% das verbas de todas as federais;
> • Consequências dos cortes nas UFs e IFs em Pernambuco;
> • Protestos em frente a Colégio Militar no Rio de Janeiro, durante a visita do presidente da república;
> • Reuniões entre reitores das UFs de Pernambuco para pensar em ações e consequências diante dos cortes de verbas;
> • Paralisação nacional contra os cortes de verbas anunciados pelo Ministério da Educação, no dia 15 de maio de 2019;
> • Reações do presidente da República diante dos protestos de estudantes e professores.

Encerramos nossa contagem em 31 de maio de 2019. Elegemos para a amostra a ser analisada 8 matérias (1/3 do total de 24 publicadas no período da análise), sendo ao menos uma de cada tema mais comentado, e as mais polêmicas entre os internautas).

Com tais pontos definidos, utilizando a reflexão de Florestan Fernandes, traçamos um paralelo em alguns pontos entre o golpe de 1964, analisado na obra pelo autor, e a situação política que vivemos atualmente, em 2019.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como já dito, nosso eixo central para levantar no atual cenário os argumentos de apoiadores do atual governo que tentem justificar as ações contra a educação pública gratuita no Brasil busca aporte no pensamento de Florestan Fernandes, um passeio que se inicia com o que o autor traz em *Brasil em compasso de espera*, mais especificamente do capítulo *Revolução ou contrarrevolução*? Só então fomos em busca de possíveis pontos que relacionassem o golpe de 1964, vivido e posteriormente analisado no texto por Florestan, e a política do governo atual através de seu Ministério da Educação, no goverdo de Bolsonaro (2019).

Mesmo tendo muito claras as consideráveis diferenças entre essas duas fases históricas, é interessante relacionar as condições do contexto histórico-político brasileiro do Golpe Militar de 1964 analisado por Florestan Fernandes, com o atual cenário político, pois alguns fatores dos dois períodos trazem semelhanças muito próximas, podendo até confundir o leitor quanto à temporalidade do texto em questão. Florestan descreve que a Ditadura Militar de 1964 (FERNANDES, [1977] 1980).

> Surgiu como uma contra-revolução, no sentido específico, porque não se tratava realmente de uma 'auto-defesa da democracia contra o comunismo internacional'. Esta representação constituía um puro mascaramento ideológico e não passava de uma manifestação da *propaganda política* mais grotesca (FERNANDES, [1977] 1980, p. 113) (grifo do autor).

A tal ameaça política por um regime supostamente comunista que invadiria o Brasil foi amplamente alarmada na propaganda política obrigatória do candidato vitorioso Jair Bolsonaro, mesmo sem nenhum sinal claro disso. Tal terror uniu eleitores, com mote religioso e tradicionalista, em defesa de valores como família, Deus, entre outros, na derrocada de um inimigo possivelmente imaginário.

O que de certa forma parece apenas a defesa de um determinado ponto de vista mais ligado à direita, pode nos fazer refletir mais, se levarmos em conta que, apesar de derrotados os regimes fascistas de Hittler e Mussolini, é preciso considerar que o embrião da ideologia que justifica o racismo seguiu vivo (FERNANDES, [1971] 2015).

Atualmente percebemos no âmbito político uma forte retomada de fôlego de uma extrema direita, com valores conservadores, que vem democraticamente ocupando espaços e retomando o poder. O fascismo persiste nos dias atuais não só de maneira difusa mas também como uma "poderosa força política organizada".

> Uma nova manifestação do fascismo toma corpo através de traços e mesmo de tendências mais ou menos abertas ou dissimuladas, a versão industrialista 'forte' da *democracia pluralista* contém estruturas e dinamismos fascistas (FERNANDES, [1971] 2015, p. 33, grifo do autor)

É latente no comportamento e falas de pessoas que apoiam o atual governo um inconformismo com questões ligadas à defesa dos Direitos Humanos e de tentativas de corrigir injustiças históricas (perceberemos isso nos comentários das notícias sobre as ações do Ministério da Educação). Mesmo eleito democraticamente, a história parece se repetir, e mesmo sendo legal agora, Florestan Fernandes afirma que

> O golpe do Estado [...] encerra toda uma etapa agitada porém superficial de expansão da 'democracia burguesa' – a democracia possível no Brasil, um país de origem colonial, saído recentemente do regime de trabalho escravo e fortemente preso à dominação imperialista. Ele não retoma os fios do passado. Ao contrário, conduz a um novo estilo de ditadura de classe, a qual exige, por sua vez, um Estado ditatorial próprio, que designei como Estado autocráticoburguês (FERNANDES, 1980, p. 114).

O Estado autocráticoburguês (sic) trilha uma caminhada que se sustenta em poucos argumentos (geralmente extremistas), sem comprovações, retirando conquistas e as possibilidades de ação das classes populares, em defesa de valores tradicionais, sempre inflamados por um inconformismo e revolta possivelmente por privilégios perdidos.

Dois aspectos que ocorrem na ordem política identificados por Florestan Fernandes chamam atenção:

> O enfraquecimento da ordem política como uma fonte de dinamismos comunitários e societários de 'integração nacional e de revolução nacional', e o uso estratégico do espaço político para ajustar o Estado e o governo a uma concepção nitidamente totalitária de utilização de poder. [...] A ordem política estabelecida institucionalmente [em todos os casos] como sendo democrática, 'republicana' e 'constitucional' é permanentemente distorcida por e através de objetos totalitários dos setores sociais dominantes (FERNANDES, [1971] 2015, p. 39).

O que acontece aqui, como já foi dito por nós, é legal, pois há uma manutenção da constituição e dos códigos. No entanto, eles só permanecem funcionais única e exclusivamente para as reais minorias (numericamente falando) e, "se for imperativo, recebem inovações que neutralizam suas garantias políticas e legais, de acordo com algum modelo da 'democracia autoritária', 'corporativa' e 'nacional' [...]" (FERNANDES, 2015, p. 42).

Mas o autor nos tranquiliza afirmando que tal situação não tem o poder de 'paralisar' o processo histórico em curso, tal autocracia burguesa não dura eternamente, e que o capitalismo segue impondo as transformações à sociedade. Ritmos esses que serão únicos em cada classe social. E assim, Florestan Fernandes destaca um importante paradoxo: "As mesmas condições que precipitam a contra-revolução contêm os germes de sua fraqueza e derrocada" (FERNANDES, 1980, p. 115).

Tratando do recorte observado por nós, as mudanças propostas pelo presidente Bolsonaro, por meio do Ministério da Educação e na pessoa do atual ministro Abraham Weintraub, cortam verbas vitais para o funcionamento e manutenção básica das universidades e institutos federais. Ao contrário do que se esperava a partir de promessas anteriores do Ministro da Educação, a verba não estaria sendo redistribuída para a melhoria do ensino fundamental, nenhum projeto ou dado tratou claramente disso. O que se viu foram ações dirigidas a cursos e a três instituições federais de ensino superior específicas num primeiro momento, mas após uma enxurrada de críticas e questionamentos por parte de autoridades no tema e da própria Opinião Pública, as ações de cortes de verbas foram ampliadas para todas as universidades federais do país.

O anúncio da ação dos cortes (bem como todas as tentativas de esclarecimentos feitas por Wentraub[286]) foi estopim para uma mobilização nacional contra o que foi

[286] É necessário mencionar aqui um vídeo postado no dia 09 de maio de 2019 (na *live* semanal, na conta do presidente Jair Bolsonaro no Facebook) onde aparece o ministro Weintraub junto com o presidente para

considerado um possível "desmonte" das instituições públicas de ensino superior, favorecendo assim as instituições privadas de ensino superior. Os cortes soaram como um recado a população de baixa renda que almejava estudar na universidades públicas federais, o que nos remete às seguintes palavras de Fernandes:

> Essa fascistização sem fascismo é muito perigosa pois o fascismo mascarado fomenta a guerra civil e é capaz de passar do estado de exceção para a 'normalidade constitucional' sem permitir que se destrua o elemento autocrático que converte o Estado em bastião da contrarrevolução (FERNANDES, 2015, p. 54).

Com o mote do fascismo, seria relevante apresentar aqui alguns dados que justificam a indignação e espanto de muitos diante das propostas da pasta da Educação em tão pouco tempo de gestão. Uma das notícias por nós levantadas para o estudo trata da proposta do Ministro da Educação (com total apoio do Presidente da República) para que alunos filmem seus professores no exercício da atividade de ensino. Sobre isso a legislação brasileira garante a liberdade de cátedra dos professores:

> Constituição Federal:
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; […]."
> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96:
> "Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância; […]." (apud AMORIM, 2018, grifos do autor)

Quando observamos tais direitos sendo claramente desrespeitados pelo atual governo, vem à mente dois aspectos que ocorrem na ordem política identificados por Florestan Fernandes que chamam atenção: "O enfraquecimento da ordem política como uma fonte de dinamismos comunitários e societários de 'integração nacional e de revolução nacional', e o uso estratégico do espaço político para ajustar o Estado e o governo a uma concepção nitidamente totalitária de utilização de poder" (FERNANDES, [1971] 2015, p. 39).

Na busca pela compreensão do que justificaria ações do governo sem dados plausíveis que as respaldem, destacamos, entre os inúmeros comentários de seguidores/leitores do Diário de Pernambuco, as poucas falas encontradas (diante de uma

explicar os cortes de verbas para o ensino público superior, ilustrando tal medida com chocolates (que foram comidos por Bolsonaro durante a explanação). Tais ações de esclarecimento costumam confundir ainda mais ao invés de esclarecer e rapidamente se tornam piadas na internet. Outro vídeo/esclarecimento do ministro que merece menção aqui é o publicado na conta do próprio Weintraub, em 30 de maio de 2019, em que ele entra com um guarda-chuva em punho, ao som do clássico "Singin'in the rain", para explicar que está chovendo fake News contra o Ministério da Educação. Os vídeos citados e todos os outros produzidos pelo atual governo podem ser facilmente assistidos no Youtube.

maioria esmagadora de críticas às ações governistas) que seriam vozes de apoio e seus argumentos.

De fato, na amostra coletada não há argumentos com dados que corroborem os discursos. O que há são repetições de justificativas usadas pelos simpatizantes do governo. Entre as categorias criadas, pensamos em "ignorância", mas ela permeia todas as outras categorias, então, apesar de não estar categorizada, será possível percebê-la em todos os comentários de apoio. Uma arrogância burguesa autocrática também se apresenta em algumas entrelinhas, possível de farejar a partir da reflexão de Florestan Fernandes, além de comentários preconceituosos.

Foi possível classificar os comentários da seguinte forma (cada cor estará ao lado das falas com as quais estão relacionadas):

Revolta com a educação, que não se justifica na construção das ideias expostas, mas sinaliza para uma indignação com o funcionalismo público, mais especificamente com professores e administradores das instituições públicas de ensino (acredito que há aí também uma possibilidade de enxergar aí uma insatisfação com a política de cotas nas universidades, mas para isso precisaríamos aprofundar a reflexão).

Repetição de discurso do governo, tendo como base unicamente um discurso construído e repetido pela atual gestão, sem dados ou argumentos relevantes, que de fato deem sustentação. Revolta com viés político contra o PT e uma possível ameaça comunista, esquerdista, marxista etc. Viés religioso, que também não apresenta argumentos, apenas se repete cegamente.

Desconfiança de dados apresentados nas matérias analisadas, em prol de uma opinião particular, que não apresenta embasamento algum.

A seguir a amostra coletada:

MEC estuda tirar dinheiro de áreas de humanas (26/04/2019)



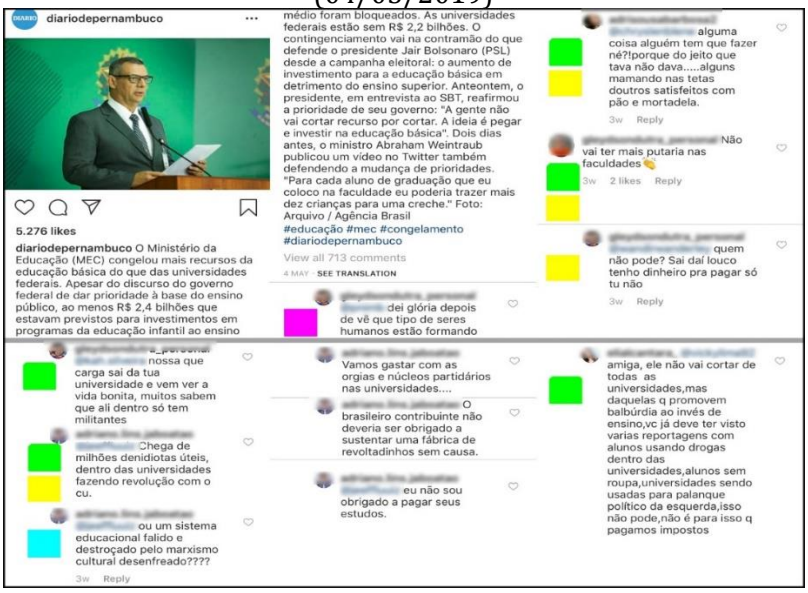
Filmagem de professores em sala de aula (29/04/2019)



As três universidades acusadas de “balbúrdia” tiveram melhora de avaliação em ranking (01/5/2019)



MEC congelou mais recursos da educação básica do que das universidades federais (04/05/2019)



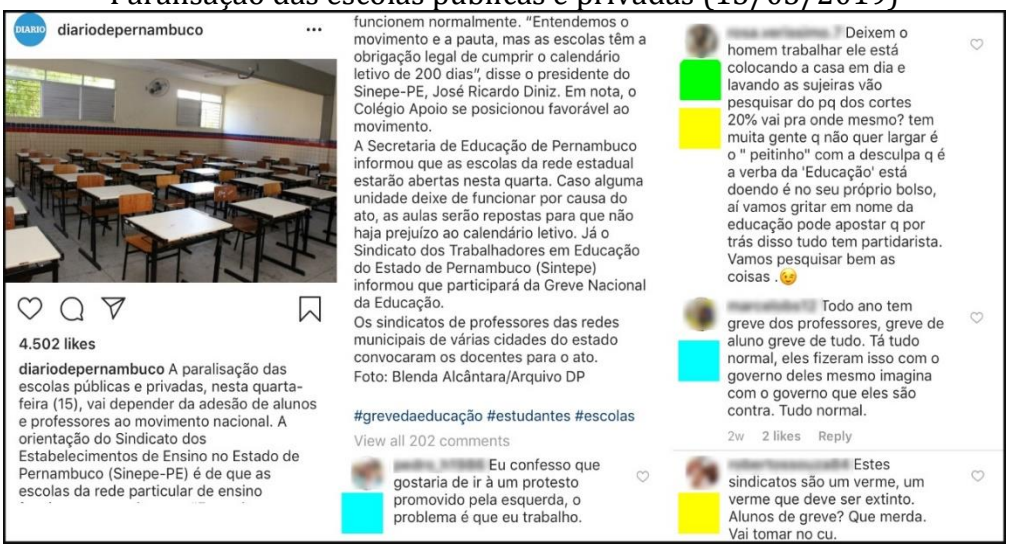
O contingenciamento de R$ 7,4 bilhões do MEC será discutido por reitores de instituições federais de Pernambuco (06/05/2019)



"Vergonha, ser inimigo da educação pública" disse ex-aluna de colégio militar (06/05/2019)



Paralisação das escolas públicas e privadas (15/05/2019)



O presidente Jair Bolsonaro chamou manifestantes de “idiotas úteis” (15/05/2019)



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi coletado e apresentado, percebemos um doutrinamento, só que às avessas: o discurso de que nas universidades públicas (mais especificamente na aréa das Ciências Humanas) há uma catequização de estudantes por parte de professores de cunho político esquerdista e “marxista”, não se sustenta.

Pelos comentários dos internautas, o que se lê nos remete facilmente a uma “lavagem cerebral”, um discurso sem argumentos e repetido à exaustão. Tais falas de apoio às ações contra o ensino público superior são tão somente uma repetição de um discurso reverberado pelo governo, sem fundamentos: não se apresentam dados que justifiquem ações como o corte de 30% das verbas das universidades públicas. Se fala em balbúrdia, mamata, cursos sem utilidade imediata, alunos drogados ou nus nas instituções (quanto a esse último tópico foram disparadas diversas fake news com fotos de pessoas despidas em supostas universidades federais brasileiras, no entanto depois foi comprovada a falta de veracidade das matérias inescrupulosas).

Fernandes fala sobre as faces (que formariam um Frankenstein) do Estado autocrático burguês. A face autoritária diz respeito à atuação do Estado definindo as regras gerais para proteger o lucro e instituir uma infraestrutura da economia de monopólio. Outra face é a fascista, que é

> [...] vinculada à coexistência de uma ordem constitucional e legal ritualizada e de uma *ordem institucional* efetiva, pela qual o despotismo de classe deixa de ser uma ‘emergência’ e passa a ser uma *necessidade fundamental do equilíbrio político* (FERNANDES, 1980, p. 121) (grifos do autor).

Em suma, uma burguesia cegamente conservadora conta com um Estado autocrático-burguês como uma terceira mão armada, repressiva e opressora. (FERNANDES, 1980, p. 125).

A presença de um discurso de ódio e intolerância causa medo e nos mostra algo que, em princípio, parece indefinível mas volta a remeter ao conservadorismo (principalmente em seu apelo religioso) e nos faz pensar no que produz o chamado totalitarismo de classe, que consegue gerar um fascismo próprio "que é difuso [e não sistemático], que é fluido [e não concentrado], em suma, um fascismo que tem seu nexo especificamente político *dentro do Estado e do governo*, mas que impregna socialmente todas as estruturas de poder *no seio da sociedade*." (FERNANDES, [1971] 2015, p. 39-40, grifos do autor).

Nossa intenção com o presente levantamento foi trazer dados para reflexão, a partir das falas construídas pelos internautas leitores do Diários de Pernambuco que apoiam as medidas governistas no âmbito da Educação. Os comentários permitem análises diversas, e aqui traçamos um paralelo com as reflexões propostas por Florestan quanto a um fascismo (que por vezes mostra sua crueldade disfarçada de indignação e revolta com um inimigo imaginário), o conservadorismo e o Estado autocrático-burguês. Quanto a esse último, o autor adianta um spoiler, que não deixa de ser um alento diante de tudo que foi aqui apresentado:

> O Estado autocrático-burguês surge como um gigante de pés de barro. O desgaste é tão natural [...] quanto a sua implantação. Ao começar, ele não pode ser detido: sua tendência é que avance gradualmente até um pico, a partir do qual o desmoronamento se configura como um processo *ultra rápido*, como se esse Estado forte não passasse de um castelo de cartas. (FERNANDES, 1980, p. 122) (grifo nosso).

REFERÊNCIAS

AMORIM, Arnon. **A liberdade de cátedra e os direitos do professor em sala de aula em tempos de perseguição, 2018**. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/70034/a-liberdade-de-catedra-e-os-direitos-do-professor-em-sala-de-aula-em-tempos-de-perseguicao. Acesso em: 20 mar. 2019.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Globo, [1975] 2006. [Introdução, Cap. 5, 7].

FERNANDES, Florestan. Notas sobre o fascismo na América Latina. In: **Poder e contrapoder na América Latina**. São Paulo: Expressão Popular, [1971] 2015. p. 33-58.

FERNANDES, Florestan. Padrões de dominação externa na América Latina. In: **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, [1970] 2009.

FERNANDES, Florestan. Repensando "A Revolução Burguesa no Brasil". In: **Brasil: em compasso de espera**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, [1979] 2011. p. 99-107.

FERNANDES, Florestan. Revolução ou contrarrevolução? In: **Brasil em compasso de espera**. São Paulo: Editora Hucitec, [1977] 1980.

FERNANDES, Florestan. Reflexões sobre as “Revoluções Interrompidas” (uma rotação de perspectivas). In: **Poder e contrapoder na América Latina**. São Paulo: Expressão Popular, [1981] 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAYURI, Juliana. **O governo contra as universidades, em dados e análises**. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/05/04/O-governo-contra-as-universidades-em-dados-e-an%C3%A1lises. Acesso em: 6 maio 2019.

TRABALHO ENQUANTO DIREITO HUMANO: NOTAS SOBRE SUA EXCEÇÃO

Mylena Serafim da Silva

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar os apontamentos para se pensar sobre o acesso ao trabalho como exceção e não como um direito, faz-se necessário um recorte do sentido da escrita de um modo geral. É fato que a categoria trabalho pode ser depreendida sob diversas perspectivas, bem como por várias óticas existentes no campo da ciência e do conhecimento. Aqui será resgatada uma análise social, como base na historicidade dos fatos tendo este enfoque e com uma tese crítica a respeito da funcionalidade do termo na contemporaneidade brasileira.

Pensando a categoria do trabalho ainda é válido destacar o desenvolvimento histórico que envolve a construção do processo democrático no país que se faz de fundamental importância tendo em vista as particularidades históricas, como exemplo, a colonização do país e a industrialização tardia. O trabalho com um direito no país é recente, datado do século XX, com conquistas e concessões gradativas, até ter como marco regulatório a Constituição Federal (CF) de 1988.

Na década de 1940 a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) trouxe direitos previdenciários aos trabalhadores que possuíam a carteira de trabalho assinada - inclusive considerada como uma identidade das "pessoas de bem" até a década de 1970. Já na época ditatorial esses direitos trabalhistas foram estendidos para a área rural, sendo viabilizados muitas vezes como uma política de favor, não sendo percebida a real intenção do Estado que era de mediar a atuação da classe burguesa e viabilizar a atuação do mercado (PARANHOS, 2007).

A promulgação da CF de 1988 trouxe consigo a junção dos direitos trabalhistas até ali alcançados, permanecendo a CLT de 1943, além disso unificando os benefícios previdenciários a todos os trabalhadores no Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Mas como principal destaque aqui são "os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa" (art. 1 $4) enquanto fundamentos do Estado Democrático de Direito vigente até então. Todavia como se pensar o acesso ao trabalho na conjuntura atual que vivemos?

É certo que antes, durante o século XX e atualmente, a categoria trabalho trouxe consigo uma característica de não universalidade e por diversos motivos que poderiam aqui ser destacados. A proposta da escrita é pensar a não acessibilidade ao trabalho na contemporaneidade, pela via do direito negado, tendo em vista que este é um direito constitucional, fundamental e universal devendo atender a todos os cidadãos e cidadãs do território. Trazendo sobretudo como enfoque a construção política, social e econômica do país, pelo resgate histórico poderemos compreender como há embates para o acesso ao trabalho.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) Continua realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que conta do segundo trimestre deste ano, alega-se que cerca de 13 milhões de pessoas encontram-se desempregadas (ou desocupadas como assim é intitulado), além das que se encontram em trabalhos considerados enquanto "bicos", "biscates" (os subocupados que contam como cerca de 8% da população). Outras categorias ainda são contabilizadas como os trabalhadores sem carteira assinada (informalidade) e os considerados desalentados, os quais por algum motivo estão impossibilitados de procurar emprego.

O entendimento aqui é que todas essas classificações agregam trabalhadores e trabalhadoras nas mais diversas situações sociais possíveis, juntamente com aqueles e aquelas que não foram contabilizados, bem como com os que se encontram em um trabalhado regulamentado (formal). O que se deve é problematizar como essas pessoas estão vivendo numa sociedade que tem como centralidade a atividade laboral. (ANTUNES, 2000). Não apenas os direitos previdenciários, mais os sociais de um modo geral estão interdependentes ao trabalho. Então a proposta é pensar como ficam essas pessoas numa situação em que não se tem acesso ao trabalho, assim como é garantido constitucionalmente.

Neste sentido as relações sociais que se constituem também nas relações de trabalho estão imbuídas em um contexto de negação dos direitos, logo de precariedade, de vulnerabilidade e de desigualdade social – conceitos que serão discutidos no decorrer do texto. Para tanto é pensado, como objeto primário (e não central do texto) o papel do Estado nessa composição. Um Estado que, constitucionalmente é democrático e de direito, mas que desde o final da década de 1990 busca atender as demandas do mercado pela via do neoliberalismo, e até então viabilizou reformas trabalhistas, a flexibilização e terceirização dos serviços essenciais, fazendo com que o Estado fosse caracterizado agora com de exceção (AGAMBEN, 2004).

Neste sentido a primeira parte do texto é conceitual, tendo em vista pensar o Estado como uma exceção sobretudo nos escritos de Agamben (2004) e até que ponto a responsabilidade estatal influencia no acesso ao trabalho. Uma outra categoria fundamental para ser destacada é o modo de produção capitalista tendo em vista ser a base das mudanças na sociedade, seja pelas revoluções industriais e tecnológicas, seja por suas crises cíclicas ou mesmo pela reestruturação produtiva que continuamente sofre modificações. Para tanto será trazida a tradicional e conhecida teoria marxista. Por fim pretende-se dialogar com a categoria do direito, não em uma perspectiva jurídica, mas sim social analisando sobretudo a dialética existente nessa relação, utilizando autores como Faleiros (2006) e Telles (2001).

Num segundo momento propõe-se pensar a situação do trabalhador e da trabalhadora atual diante dos aspectos conceituais antes descritos. Através sobretudo dos dados do IBGE, mas também de algumas reportagens que trazem a situação dessas pessoas diante da necessidade de sobrevivência na sociedade. É discutida também algumas estratégias tomadas por eles, como exemplo a informalidade, a qual ainda possui uma dualidade no seu conceito, ao ser tratada na ótica neoliberal pela lógica produtivista e empreendedora (BRONW, 2018).

Por fim, após essa breve contextualização problematiza-se os rumos que estão sendo tomados, com destaque para os últimos acontecimentos que assumem abertamente a ameaça aos direitos trabalhistas no atual governo e, como esse discurso está adquirindo proporção inversa para uma parte da população trabalhadora. Diante de tal demanda, propõe-se uma estratégia que tenha como foco uma educação social pela base, na tentativa de desmitificar alguns conceitos que estão sendo "vendidos" positivamente para "a massa", trazendo consigo a responsabilização individual para o acesso aos direitos, inclusive ao trabalho.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Pensar a formação do Brasil faz-se necessário resgatar o debate para além inclusive antes do período colonial, quando ainda as terras não tinham sido invadidas pelos portugueses e posteriormente por outros imigrantes. Isto porque todas as

particularidades históricas influenciam no contexto atual que compõe o nosso território. Todavia, para não ser um tanto extenso, sobretudo porque a intenção é apenas, de uma forma bastante didática e um tanto já conhecida popularmente, contextualizar a história, façamos um recorte do período republicano no Brasil até os nossos dias.

O período republicano que começa no final da década de 1880 no Brasil já se dá por um quadro caracterizado por golpe, na medida em que a intenção era enfrentar a monarquia predominante até aquele momento no país. Seguindo os escritos de Boris (2001) podemos ressaltar que a centralidade que havia em um governo baseado em um reinado fez com que a proclamação de um Estado que procurasse atender as demandas do povo que o compõe acontecesse naquele momento.

Contudo, os resquícios de um território que foi colônia e monarquia perduram, e podemos afirmar, que até agora estão presentes no governo brasileiro. Ainda no final do século XIX, o eleitorado se caracterizava enquanto um cerco fechado imbuído de patrimonialismo, coronelismo, fundado numa política "pão e circo" e consequentemente segregado, elitista, priorizando mais uma vez apenas uma parcela da população brasileira e (re)produzindo a desigualdade social (HOLANDA, 1995). Ao analisar esse recorte histórico percebemos algumas nuances que influenciaram na composição de um Estado que, por si só, aparta o povo. Dito isto podemos compreender um pouco melhor o porquê e até que ponto a crise que vivemos atualmente, incluindo a política, é reificada. Todavia como o foco desta escrita é a situação do trabalho neste contexto, ainda é válido rememorarmos o período escravocrata no Brasil, que ocorreu no período colonial enquanto um trabalho compulsório, atingindo os nativos e mais ainda os negros que eram trazidos para cá, para realizar atividades laborais sob o regime de escravidão (FAUSTO, 1996). Não podemos afirmar a inexistência dessa prática em nossos dias, mas devemos ressaltar que na época não era proibido e inclusive era normatizado.

Se tratando de trabalho escravo, o Brasil avançou na medida em que o aboliu formalmente em 1888, mas até hoje - quando é denominado de escravidão contemporânea - existem pessoas que realizam algum tipo de trabalho em condições análogas a escravidão. E é exatamente por este tipo de realidade que devemos rememorar que em algum momento da história essa prática que já foi reconhecida legalmente e, assim como outras características que constituem a particularidade brasileira, esta é uma delas, devendo ser enfrentada continuamente.

Desde 1891, tivemos muitas mudanças, que para fins didáticos podem ser divididas em seis momentos e de modo muito breve citemos: Primeira República (1889-1930), Estado Novo (1930-1945), uma outra República (1945-1964), Ditatura Militar (1964-1985) e a Nova República (1988). Em cada período desses, ocorreu uma ou mais formulações na Constituição, o que influenciou diretamente nas relações de trabalho. Apesar de não ser tratado diretamente sob essas datações o próximo tópico pontua essas mudanças na regulamentação do trabalho, indo para além da caracterização do Estado e da política, mais levando também em consideração os aspectos do sistema capitalista.

3 O MARCO REGULATÓRIO DO TRABALHO NO ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONTROVÉRSIAS: PONTOS INICIAIS

Das relações de trabalho passar de um regime escravocrata para o assalariado, muitas transformações ocorreram, as quais em conjunto não caberiam aqui, e claro, podem ser revistas sob várias perspectivas. O recorte aqui proposto tem o objetivo de provocar o leitor e a leitora a refletir sobre a positividade e a negatividade que estão intrínsecas a essas mudanças, ou seja, a relação dialética existente dentro do contexto

socio histórico.

O século XX é marcado por uma regulamentação do regime de trabalho, seja por concessão[3] ou, principalmente, por lutas e movimentos dos trabalhadores que reivindicavam por direitos, com destaque para o estabelecimento de uma carga horária e acesso a aposentadoria. Assim como outros direitos sociais, os direitos trabalhistas foram sendo garantidos gradativamente, por categorias, chegando a atender a toda a população trabalhadora, constitucionalmente, só no final da década de 1980.

Antes disso, um destaque emblemático vai para a CLT de 1943, a qual trouxe consigo uma gama de direitos que vigoram até os nossos dias, como férias, salário mínimo, aposentadoria, limite de horas semanais e auxílios previdenciários. Isso para os trabalhadores que possuiam a carteira de trabalho assinada, amplamente conhecido enquanto trabalho formal. Até hoje, mais sobretudo no final do século passado, a carteira de trabalho era usualmente usada enquanto identidade, levando a reconhecer o cidadão enquanto trabalhador e vice-versa. De fato, a CLT trouxe consigo uma conquista para os trabalhadores, mas aqueles ditos formais e, além disso foi e é mais uma das estratégias estatais para priorizar o mercado (PARANHOS, 2007).

A questão da informalidade, só foi estudada a partir da década de 1970, mas sempre existiu, sendo inerente a produção capitalista, já que as pessoas necessitam ofertar sua mão de obra em troca de uma remuneração como meio de subsistência, e não há trabalho formal que atenda a toda demanda populacional existente (MARX, 1989). Incluindo nessa situação de desprotegidos socialmente então ainda os desempregados, que não estando vinculados a esse regime sofrem também as consequências de uma exclusão social marcada pelo não acesso ao trabalho.

Neste sentido, percebemos os limites que há no capitalismo que, apesar de viabilizar uma aparente evolução nas relações de trabalho, prolonga a precarização, a exclusão e a exploração da mão de obra existente. Braverman (1980) traz uma ampla discussão sobre o trabalhar na sociedade capitalista e até que ponto o não acesso ao trabalho pode interferir na vida social do sujeito. Se vivemos em uma sociedade que tem como, não somente principal mais o único meio de subsistência, o trabalho, e este não é viabilizado a toda a população, isto pode ser problematizado.

E a argumentação para tal, parte sobretudo, de uma norma a nível internacional e uma nacional, em se tratanto a nível de Brasil. A saber a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e a Constituição Federal de 1988, sendo esta amparada por aquela. O direito ao trabalho de forma livre e digna a todos os cidadãos brasileiros é um princípio fundamental da Constituição vigente enquanto que o direito ao trabalho, bem como a dignidade,o acesso a proteção social e um salário justo está no artigo XXIII da DUDH.

A partir dessa regulamentação normativa existente, podemos pensar até que ponto esse direito é garantido, ou mesmo acessado pelos cidadãos brasileiros. Num território que as atividades extras ao capitalismo formal são cada vez mais ocupadas, em que a pobreza assola a maioria da população, trazendo consigo desigualdade e exclusão social contempladas pela marginalização, violência, fome, não atendimento as necessidades básicas e sociais como sáude e educação, assim como são constitucionalmente trazidas (TELLES, 2001).

O autor Francisco de Oliveira (2003) em seus escritos, problematiza e correlaciona essas disparidades justamente como o âmago do capitalismo, mais precisamente com as particularidades brasileiras, tais como a industrialização e urbanização tardia, assim como o aspecto subdesenvolvido do país por seus resquícios coloniais, o que também influi diretamente na proporção da desigualdade social e não acesso aos direitos, ou seja,

exercício da cidadania de modo efetivo. No próximo tópico será relatado alguns aspectos mais pontuais dessa problematização do não acesso ao trabalho.

3.1 O acesso ao trabalho no Brasil no século XXI: pensando a sua não universalidade

O mais cômodo seria pensar a partir da sua universalidade, como assim foi normatizado, todavia a proposta é demonstrar como a não universalidade ocorre, ao termos uma parcela da população que não consegue adentrar no mercado de trabalho. Obviamente outras questões estão inseridas nesse contexto, mas o foco desse estudo é tratar a partir da responsabilidade estatal no acesso ao trabalho de forma digna e sob a égide da proteção social básica e, até que ponto a garantia desse direito está sendo efetivada.

Ainda no final do século passado, na década de 1990, ocorreram uma série de mudanças políticas e consequentemente governamentais que influenciaram direta e negativamente no exercício laboral. Fundamentada numa condição de crise, mas também imbuída na "ideologia" neoliberal, as relações de trabalho tiveram mudanças drásticas acometidas sobretudo de uma terceirização e flexibilização dos serviços, logo de uma precarização nas interrelações ali envolvidas. (ANTUNES, 2000). Denominado também enquanto uma contra-reforma do Estado a partir do neoliberalismo preocupa-se a posição das políticas sociais nessa conjuntura, incluindo ai o direito ao trabalho. (BEHRING, 2003).

A partir desse contexto, estaremos falando não mais exatamente em um Estado Democrático de Direito, assim como foi promulgado e outorgado em 1988, e sim de um Estado capitalista, que como Faleiros (2000) bem aponta é uma realidade historicamente construída, e estratégica, no sentido de adquirir a mão de obra para a continuação e êxito da produção capitalista, mas também em contrapartida de retirar o poder do Estado, do povo, de minimizar ou mesmo inviabilizar os direitos e garantias sociais. Nas palavras do autor:

> No contexto dos anos 90, de política neoliberal, de globalização da economia, de expansão do capital financeiro e de revolução tecnológica informacional aumentou tanto o desemprego e diminuiu o poder dos sindicatos e de partidos dos trabalhadores como de Estados nacionais. As políticas sociais de gestão do trabalho, de transformação do não trabalhador em trabalhador, características dos anos 60, devem ser combinadas com políticas de gestão do não trabalho e de redução dos benefícios públicos, gerando maior tensão entre Estado e sociedade. (FALEIROS, 2000, p. 67).

A condição de trabalho, mesmo antes da sua modalidade remunerada já era fundada numa precarização que designava a quem exercia as atividades, condições degradantes de vivência e inclusive de subsistência. O que se problematiza aqui é a regulamentação do trabalho pelo Estado no século XX, e que após sucessivas conquistas e concessões, que em conjunto retratam o acesso ao trabalho e a proteção social básica, continua precário. Mundaram-se as configurações todavia percanecendo a precarização do trabalho.

Levando em consideração neste caso não apenas as pessoas que se encontram fora do mercado de trabalho, desempregadas, ou mesmo como é intitulada pelo IBGE, como "desocupadas", mas também aquelas que de algum modo estão vendendo a sua força de trabalho - não somente as que estão empregadas formalmente, mas que de alguma maneira se inserem na produção e comercialização de produtos para obter uma renda,

nem que seja, para garantir o mínimo para sua sobrevivência (CAVALCANTI, 1987). Aqui será problematizado até que ponto essa precarização interfere na vida dos cidadãos brasileiros.

Em números, recentemente o IBGE, através da PNAD-Contínua, contabilizou mais de 12 milhões de desempregados e quase essa mesma quantidade (11,8 milhões) de trabalhadores no âmbito da informalidade, ou seja sem carteira assinada, e logo distante[5] da proteção social básica. Se legalmente estas pessoas estariam – ou pelo menos deveriam - estar acessando um trabalho de forma decente, porque há tamanha exclusão no âmbito do trabalho? Essa questão será debatida no próximo tópico.

3.2 Alguns dos fatores que contribuem para a exclusão social a partir do não acesso ao trabalho

Há vários fatores que podem interferir em tamanha exclusão, mas como estamos falando de um Estado capitalista, iniciemos pelo neoliberalismo, até que ponto as estratégias de mercado interferem negativamente nas relações de trabalho. É válido ainda citar também, sob a lógica do capital, outros dois fatores que prejudicam a situação do trabalhador contemporâneo, a saber: as constantes inovações tecnológicas e as crises econômicas, entendidas também enquanto ciclicas e inerentes ao sistema, mas que sempre que vem a tona, atingindo inicialmente os trabalhadores. Vê-se que são três fatores interdependentes e ligados ao capital, e que também trazem consigo uma relação dialética ao passo que de um outro lado traz aprimoramentos nas relações sociais, se percebido de uma forma geral.

A temática sobre o não acesso ao trabalho, comumente designado enquanto desemprego, perpassam os debates que se iniciam ainda antes da década de 1990, mas se intensificam nesse momento, na medida que as transformações ocorrem de forma bastante drástica e evidente. Dentre os principais temas discutidos a partir da ordem neoliberal e para além desta, está de fato, as tranformações que ocorrem no mercado, ou seja a reestruturação produtiva se pensada nos termos marxianos. A automação do trabalho, a partir das revoluções tecnológicas, influiu diretamente nas relações de trabalho.

Há uma discussão densa e não homogêna, no que diz respeito as etapas de produção capitalista a saber: fordismo (produção em massa), toyotismo (produção a partir da demanda) e taylorismo (trabalho em menor custo), na medida em que uma não sucede a outra, mas se mesclam entre si, sobretudo época em que a flexibilização dos serviços demanda também uma flexibilidade na produção (HARVEY, 1989). O que nos interessa aqui é perceber a partir do trabalhador, logo, como este se posiciona diante destas tranformações. Questiona-se até que ponto a reestruturação produtiva beneficia o acesso ou trabalho, ou inviabiliza o mesmo.

De certo modo, essas inovações tecnológicas inseridas diretamente no processo de trabalho trouxeram consigo uma pluralidade neste campo, que agora não é apenas comportado por operários, mais também e principalmente por assalariados, incluindo assim outras modalidades de produção bem como de comercialização, ou seja, a criação de novas necessidades, realizadas a partir de estratégias capitalistas, corporificam a inclusão de uma diversidade no exercício do trabalho (ANTUNES, 2006).

Ainda de acordo com Antunes (2006), em contra-ponto, essas relações são imbuídas de precariedade e, mesmo no âmbito do trabalho regulamentado, ainda devem ser problematizadas devido as contradições que a assolam. Há ainda um aumento também das pessoas que ficam de fora desse modelo de produção, ou seja, fora no mercado, logo os

desempregados. Estas pessoas, assim como o capital criam novas necessidades, elas inovam mesmo fora do mercado conhecido enquanto formal, criando assim estratégias para se manterem na sociedade capitalista. Nas palavras do autor:

> O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril, de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto, um processo maior de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (p. 49 e 50).

A partir dessa pluralidade de trabalhadores, incluindo aqueles que estão fora do mercado formal, podemos pensar no acesso ao trabalho de modo não universal, excludente e precário. Sendo um direito primário que viabiliza o acesso a outros direitos básicos e fundamentais, essa realidade traz consigo consequências drásticas que não podem ser naturalizadas no meio social, muito menos essa responsabilidade, que é estatal, não deve ser transpassada para o sujeito- cidadão. A relação entre exclusão e não cidadania é comum, e uma das problemáticas são estas trasformações no processo de trabalho sob a ótica neoliberal (FALEIROS, 2006).

Ainda no âmbito da reestruturação produtiva encontram-se as inovações tecnológicas, também entendidas enquanto processos de revolução industrial. Aqui no Brasil, como já dito, as etapas que ocorrem a nível mundial chegam-nos de forma tardia, mas em algum momento acabam afetando a conjuntura brasileira, e não é diferente quando o tema é desenvolvimento tecnológico. Atualmente estamos passando por uma 4º revolução industrial a nível mundial e, alguns de seus resquícios já começam a se instalar no Brasil. Um exemplo, é a oferta de serviços, como motorista particular e entrega de alimentos, via aplicativo de celular[6] (ARAÚJO, 2019).

Afirmar que as pessoas acabam perdendo postos de trabalho devido a uma desqualificação profissional, não é mentira e deve ser levado em consideração quando se pensa a correlação entre revolução tecnológica e mercado de trabalho (CASTEL, 1998). Contudo, devemos considerar essa afirmação com cautela, tendo em vista que há pessoas que possuem escolarização ou seja uma capacitação prévia para o mercado de trabalho e ainda assim não obtém êxito. Ainda há também uma responsabilização individual a partir dessa lógica, no sentido de que, quem não se capacita para o mercado de trabalho se autoprejudica. Mas sabemos que esta é uma das artimanhas da lógica do capital e portanto, devemos problematizar quando o assunto é inovações tecnológicas e mercado de trabalho (BRAVERMAN, 1980; CHAUÍ, 1982).

Um outro ponto paralelo a este são as crises econômicas, também entendidas enquanto inerentes ao capital e já discutidas em Marx (1989). A nível mundial, em 2008, iniciou-se uma crise econômica que começou com a falência de bancos nos Estados Unidos e veio a afetar o Brasil a partir de 2014. Com destaque para o aumento do desemprego, não porque é o tema aqui abordado, mas é porque, de fato, em toda crise econômica, o rebatimento direto na diminuição dos postos de trabalho é a primeira consequência e a que tem maior visibilidade tendo em vista que afeta diretamente o cotidiano dos cidadãos.[7]

Chega a ser de fato um ciclo na medida em que afeta diretamente a produção que está ligada ao consumo. E neste sentido podemos incluir o acesso a cidadania pelo

consumo assim como Faleiros (2006) aponta e problematiza a partir das relações de exclusão e inclusão. Uma relação de contradições que afeta negativamente uma parte da população, fazendo com que a negação do direito ao trabalho, também seja a negação dos direitos sociais, logo um exercício da cidadania negado, o que não condiz com a perspectiva da CF (1988), também intitulada como "Constituição Cidadã".

Além e juntamente com essas causalidades estruturais e externas ao sujeito-cidadão, há uma problematica que vem sendo discutida a partir da lógica de dominação e de poder imbuído não apenas na constituição do Estado mas nas dinâmicas das relações sociais que influenciam diretamente nas subjetividades e na individualidade dos indivíduos, ou seja, além de ser uma lógica do capital passa a ser uma lógica individual também, impossibilitando até uma formulação de enfrentamento para tal contexto como será debatido no próximo tópico.

3.3 A responsabilização individual para o atendimento as necessidades sociais: uma demanda contundente e atual

Continuando sob a perspectiva de uma cidadania a partir do consumo, como Faleiros (2006) bem pontua, tendo em vista a lógica capitalista que compromete a atuação do Estado, sigamos percebendo a sucessão da responsabilidade da efetivação dos direitos sociais para os próprios sujeitos. Essa discussão pode ser muito bem fundamentada a partir da teoria do poder desenvoldida por Foucault (1926-1984), compreendendo neste sentido que as relações sociais se dão a partir das relações de poder.

Foucault (2008) traz uma análise também sobre o trabalho inclusive tece uma crítica a economia clássica por não perceber o trabalho a partir de quem o realiza, ou seja, sob a ótica do trabalhador. Enquanto inovação na discussão sobre o trabalho, juntamente com o termo neoliberalismo, o autor propõe que as demandas dessa lógica estão não apenas a nível estatal, mas também individual, perpassando a racionalidade que conduz a atuação de cada ser social, o que ele denomina de produção do capital humano.

O autor afirma que o neoliberalismo faz com que haja o retorno ao *homo economicus,* ou seja, que o indivíduo esteja profundamente ligado as relações de troca, logo, da sua força de trabalho. Percebendo o trabalhador enquanto máquina, é ele mesmo que é responsável pela sua própria produção, ou seja, como vai produzir, para quem e de que modo. Essa discussão é continuada por Brown (2018) ao afirmar que há uma mercantilização da vida assim como há na produção, fazendo com que o indivíduo seja empreendedor de si mesmo. Como consequência:

> O efeito combinado é a geração de indivíduos extremamente isolados e desprotegidos, em risco permanente de desenraizamento e de privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital. Mas isso não é tudo. No cerne da democracia moderna figuram as ideias de igualdade e a liberdade universais. Quando a democracia passa pela economicização do Estado, da sociedade e dos sujeitos, típica da racionalidade neoliberal contemporânea, esses termos e práticas são metamorfoseados (BROWN, 2018, p. 8).

Nesses entorno, essa lógica perversa traz consigo uma dualidade de sentidos, na medida que legitima essa autoresponsabilização dos direitos sociais e naturaliza a desigualdade social que é atenuada nesse contexto, logo a exclusão advinda pelo não acesso ao trabalho. A situação de estar desempregado ou em um trabalho precário e degradante passa a ser normatizado, na medida que não há outras alternativas e, se

encontrar naquela realidade, é uma questão pessoal, não sendo tratada enquanto demanda social e de responsabilidade do Estado Democrático de Direito.

Uma outra autora que estuda as relações de trabalho a partir da ideologia neoliberal inserida na subjetivação dos sujeitos é Gago (2018) que, ao realizar uma pesquisa na Argentina em alguns espaços de trabalho, toma como ponto de partida a análise foucaultiana. Com destaque para a força do neoliberalismo de baixo pra cima e não o inverso, a autora traz discursos de trabalhadores que acreditam nessa lógica neoliberal, passando a ser um modo de pensar e agir dos próprios trabalhadores, o que dificulta um enfrentamento diante de tal.

Gago (2018) pontua as múltiplas formas que podem ser tomadas pela dinâmica do trabalho no âmbito neoliberal e capitalista que, ao não comportar a toda a população, faz com que os indivíduos se "recriem" entre si, formulando novas práticas de atividade laboral, bem como transitando-as, normatizando então as relações informais neste campo. O que deve ser percebido com cautela, tendo em vista que boa parte dessas inovações não são regulamentadas logo, não estão sob a égide da proteção social básica. Contextualizando:

> Para tal fim, a conjuntura da última década resulta especialmente fértil, pois permite marcar uma trajetória que vai de um desemprego massivo – caracterizado por um alto nível de organização política e por uma forte problematização pública do tema do emprego – á difusão do mote do "trabalho escravo" para um importante setor da população trabalhadora que funciona como topo material e simbólico para o resto dos empregados (GAGO, 2018, p. 28).

Neste sentido as relações de acesso ao trabalho e não trabalho se mesclam, dificultando ainda mais uma mobilização da classe trabalhadora para reivindicar seus direitos, como aconteceu ainda no século passado. Não devemos culpabilizar essa população pela situação que os assola cotidianamente. Devemos inicialmente compreender e contextualizar esse processo, percebendo que a lógica capitalista, mais uma vez predomina e prevalece nas relações sociais.

Sob uma coerência neoliberal estratégica e contundente, a responsabilização individual pelos direitos sociais cada vez mais é estendida e naturalizada para toda a população.

Diante do exposto, percebemos a vultuosidade que assola a dinâmica do trabalho na contemporaneidade. A partir de uma contextualização sociohistórica e de uma crítica a lógica capitalista e neoliberal pensamos a partir da problematização e não da naturalização da realidade de milhões de trabalhadores brasileiros que, mesmo desempregados, recorrem a estratégias precárias e degradantes como meio de garantir sua própria subsistência e por vezes até de sua família.

O que era pra ser garantido universalmente de forma livre e digna, agora é entendido, quando acessado, enquanto uma regalia, um ato de benevolência. E isso justamente devido ao contexto socioeconômico que foi construído e pensando de baixo para cima, com o objetivo de perpetuar a desigualdade e a exclusão social existente.

4 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Como dito no início desta escrita, o objetivo foi de rememorar a trajetória do trabalho no Brasil, mais precisamente com a heterogeneidade que perpassa as relações

sociais e de mercado até a contemporaneidade, fazendo um resgate histórico bem como pensando os contrapontos existentes entre a conquista do direito ao trabalho de forma livre e digna ainda no século passado com a realidade atual que responsabiliza e individualiza o acesso aos direitos, incluindo aí ao trabalho.

Apontar alguns marcos históricos é de suma importância para a compreensão do que hoje estamos vivendo de uma forma geral. Isto porque se levarmos em consideração que um dia fomos colonizados e escravizados, que o país sofreu golpes políticos deste a sua nomeação enquanto república e que a outorgação de um Estado Democrático de Direito é datado de um pouco mais de 30 anos, iremos perceber que essa situação de precariedade e degradação, com ênfase para o trabalho, não é de hoje e que os resquícios da história nos afetam cotidianamente. Como dito em algum momento do texto, mudam-se as configurações, mas a precariedade perdura.

Como um ponto relativamente novo, destaca-se a individualização da responsabilidade que é dita estatal dos direitos sociais, incluindo ai o trabalho. Se não há trabalho regulamentado, formal, digno de proteção social básica e de acesso a todos, é dever de cada um buscar seus próprios meios de subsistência, mesmo que estes estejam enviesados de precariedade, de condições análogas a escravidão e que afetem diretamente a vida dos trabalhadores e trabalhadoras de forma negativa. A naturalização dessa "viração" sendo acobertada por uma "iniciativa empreendedora" ganha aqui destaque, devendo ser analisada criticamente e enfrentada a partir de quem a vive.

Ainda nesses termos podemos abordar um tipo de trabalho regulamentado, que também não deixa de ser precário e degradante. Com a inserção neoliberal, e consequentemente as reformas trabalhistas, é cada vez mais comum, a existência de trabalhos sob a égide da precariedade que assolam as pessoas inclusive formalizadas, com um vínculo empregatício. Pode-se dizer que esssa realidade é a excelência da exploração do trabalho no modo de produção capitalista, que consegue ir para além da mediação dada pelo Estado, priorizando somente e apenas o mercado.

Neste sentido, indaga-se ainda sobre o Estado Democrático de Direito vigente, que dentro dessas perspectivas assemelha-se diretamente a um Estado de Exceção que já perdura por anos e que acomete a sociedade civil de uma forma geral, inviabilizando o direito não somente ao trabalho, mas a uma vida, ao exercício da cidadania, que em conjunto, os direitos e deveres estão sendo nitidamente negados e segregados. Pode parecer "de praxe" mas é preciso rememorar a Constituição que em 1988 foi outorgada e promulgada trazendo consigo uma perspectiva de direitos sociais no Brasil jamais vista, mas sim prometida.

Finalizo com a proposta de dimensão pedagógica existente entre o saber e as relações sociais. Se em algum momento este texto foi escrito, é porque há argumentos para tal e há fatos que corroboram para a crítica da condição social do trabalhador e da trabalhadora existente. É preciso que a construção desse diálogo vá para além do espaço acadêmico, com uma proposta de dinamizar o conhecimento e obviamente, em conjunto, lutar pelos direitos sociais, pelo acesso ao trabalho de forma livre e digna como nos foi prometido e como um dia lutamos para tê-lo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, W. P**. Marx e a Indústria 4.0:** trabalho, tecnologia e valor na era digital. Texto didático elaborado para a disciplina de Filosofia Crítica e Política Social, lecionada na

UFPB, agosto, 2019.

AGAMBEN, G**. Estado de exceção.** Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo, Boitempo, 2004.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho.** 11º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

Assembleia Geral da ONU**. "Declaração Universal dos Direitos Humanos"** (217 [III] A). Paris, 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/. Acesso em: set. 2019.

BEHRING, E. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRAVERMAN, H**. Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 2º ed. Zahar, Rio, 1980.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial:** neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Trad. Juliana Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie, 2018.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTEL, R. **O aumento das incertezas:** trabalho, proteção e status dos indivíduos. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, DF: BNDES, 2009.

CAVALCANTI, C. O mercado do pequeno e a síndorme da informalidade: atividades informais e população de baixa renda no nordeste. **Cad. Est. Soc.,** Recife, vol. 3 n. 1, p. 65- 74, jan./jul., 1987.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**, São Paulo: Moderna, 1982.

CUNHA, J. S. et al. Crise Mundial e a trajetória do Brasil, entre 2008 e 2015. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 234, p. 4-46, 2015.

EDELMAN, B. **A legalização da classe operária**. Trad. de Marcus Orione. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado Capitalista**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FALEIROS, V. P. **Inclusão social e cidadania**. 32º International Conference on Social State. 2006.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FAUSTO, B**. História do Brasil.** São Paulo: EDUSP/ Imprensa Oficial do Estado, 1996.

FOCAULT, M. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collége de France (1978-1979). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos) p. 297-328.

GAGO, V. **A Razão Neoliberal:** economias barrocas e gramática neoliberal. São Paulo: Ed. Elefante, 2018.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1989.

MARX, K. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol. 1. 13º ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

OLIVEIRA, F. **Crítica a razão dualista:** o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARANHOS, A. **O roubo da fala:** origens da ideologia do trabalhismo no Brasil. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

TELLES, V. S. **Pobreza e Cidadania**. ed. 34 São Paulo: USP, 2001.

A DEGRADAÇÃO DA SEGURIDADE SOCIAL BRASILEIRA EM TEMPOS DE RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Hermano Gomes de Farias Junior

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, iremos abordar a temática da racionalidade neoliberal, que cotidianamente vem ocupando lugar de destaque na vida social como um todo, não estando meramente restrita a uma ideologia ou doutrina econômica, indo além, como afirmam Wendy Brown (2018), Dardot e Laval (2016), ao dizerem que se trata de uma racionalidade que de forma imanente adentra as mais diversas esferas sociais, inclusive a subjetividade dos sujeitos e como eles passam a se portar em sociedade. A normatividade neoliberal promove as ideias de que os sujeitos devem se autoproteger, buscando formas de capacitação, de investirem em si mesmos para que possam pretender no mercado uma melhor posição, sendo necessário que os cidadãos procurem formas de se qualificar, de buscar formação e aperfeiçoamento, a fim de agregarem valor a si mesmos como se fossem uma empresa.

Nesse contexto, o egoísmo e a competitividade são comumente estimulados, fazendo com que as pessoas se percebam como oponentes, competidoras, havendo uma corrida incansável para chegar ao sucesso. Por outro lado, a racionalidade neoliberal legitima e mostra como essencial o auto sacrifício, estimulando os cidadãos a conformarem-se com os constantes retrocessos no que diz respeito à perda de direitos sociais, à precarização, ao subemprego e às políticas de austeridade. Dessa forma, são repassadas para a sociedade responsabilidades que necessariamente deveriam ser assumidas pelo Estado, porém, esses sujeitos são convencidos ao sacrifício em nome de sua nação, da economia e do desenvolvimento. Assim, eles devem assumir as responsabilidades de buscarem formas de atender às necessidades próprias.

Com essa normatividade neoliberal, também começa a ser gestado certo desprezo pelo que é público, acarretando a desvalorização de serviços ofertados de forma pública e gratuita, dos direitos sociais, das legislações que regem o trabalho e a depreciação do ensino superior público, fazendo com que a população afaste-se cada vez mais da esfera pública e se aproxime gradativamente do mercado, no qual encontrarão produtos de qualidade e eficiência para o atendimento de suas demandas, já que os serviços públicos são taxados como deficitários e fragmentados.

Quanto ao Brasil, podemos perceber que a agenda neoliberal é assumida desde a década de 1990 e, já nessa época, iniciam-se os desmontes e retrocessos no que diz respeito à esfera pública, havendo privatizações, mudanças nas políticas de proteção social, ataques à Seguridade Social, terceirizações e mudanças na legislação trabalhista etc. Dessa maneira, faz-se pertinente a discussão da normatividade do neoliberal em termos de Brasil, onde podemos perceber que ela permeia as agendas de governos, principalmente daqueles mais direcionados à direita, e que, como veremos ao longo deste trabalho, atacam diretamente os direitos sociais, as legislações trabalhistas, as políticas de Seguridade Social.

Sendo assim, o nosso objetivo é analisar como a racionalidade neoliberal tem impactado no desmonte e na degradação da Seguridade Social brasileira que desde muito cedo passa por constantes ataques de caráter neoliberal, até mesmo pelos governos considerados de esquerda – *Lula* e *Dilma* – e os que são assumidamente de direita neoliberal – *Temer* e *Bolsonaro*. Veremos que, nas gestões citadas, houve ataques aos

direitos sociais, embora saibamos que as gestões *lulistas*[2] trouxeram ganhos sociais inegáveis. Procuramos também verificar como a classe trabalhadora é impactada diretamente por tais ataques à Seguridade Social e aos direitos sociais.

Para realização deste trabalho, foi realizada uma revisão da literatura a respeito das temáticas aqui trabalhadas, tanto em livros quanto em artigos científicos. O interesse na construção do texto se deu através dos debates ao longo da disciplina "Política Social II" ofertada pelo curso de Serviço Social da UFPB e também nos debates que foram promovidos no grupo de estudos chamado "Setor de Estudos em Cidadania e Teoria Social" (SECTS), vinculado ao CNPq.

2 BREVES APONTAMENTOS SOBRE O NEOLIBERALISMO

O avanço das ideias neoliberais começara a ganhar terreno a partir da crise capitalista de 1969-1973, à medida que passavam a ser questionadas as quedas das taxas de lucros e o aumento da inflação, levantando-se, assim, críticas ao *Welfare State*. Porém, a hegemonia neoliberal se deu no final da década de 1970, quando os seus princípios foram assumidos nos programas governamentais em diversos países da Europa e também nos EUA. Behring e Boschetti (2014) apontam que as ideias neoliberais percebem o *déficit* estatal como negativo para a economia e a regulação estatal nas relações de trabalho como um empecilho para o crescimento econômico e para a criação de empregos; a proteção social também é vista como perniciosa para o desenvolvimento econômico do país.

Behring e Boschetti (2014) esclarecem-nos que os neoliberais defendem a ideia de que o Estado não deve intervir na regulação de mercados financeiros, pois o livre movimento de capitais garantirá maior eficiência na redistribuição de recursos internacionais. Os neoliberais também defendem a estabilidade monetária como meta suprema, o que seria possível mediante a contenção de gastos sociais e a manutenção de uma taxa "natural" de desempregados, reformas fiscais e redução de impostos para altos rendimentos.

A ideologia neoliberal se expressa pelas críticas contundentes à intervenção estatal na regulação da economia, dessa forma, para que seja legitimado o capital monopolista e para promover o aumento do lucro, a ideologia neoliberal é fortemente disseminada pelos capitalistas para que seja introjetada nos vários espaços da sociedade a ideia de que o Estado é uma entidade anacrônica que precisa ser eliminada, a fim de dar espaço para o crescimento econômico, apostando no freio dos direitos sociais e no corte de "privilégios" da classe trabalhadora. Para o grande capital, também é interessante a desburocratização, a quebra da fiscalização e a cobrança de impostos (NETTO; BRAZ, 2006).

É disseminada uma ideia de que os ajustes neoliberais são um "progresso" e que representariam o desenvolvimento, mas o que ocorre, na verdade, é a degradação que afeta as várias faces da vida social, desde a superexploração do trabalho, o desmonte das políticas sociais e o desemprego em massa em prol do lucro.

De acordo com as contribuições de Rosa (2019), podemos perceber a influência do neoliberalismo na promoção da expansiva lógica de mercado, que permeia tanto a vida política quanto social, produzindo, consequentemente, sujeitos governamentais em conformidade com os interesses neoliberais. Dentre os efeitos da emergência neoliberal, temos a destruição de direitos sociais e trabalhistas, o desemprego, as precárias relações de trabalho, assim como a "demonização" dos serviços públicos como estratégias de justificar a privatização.

3 PARA ALÉM DE UMA IDEOLOGIA: O NEOLIBERALISMO COMO FORMA DE RACIONALIDADE

Conforme Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se apresenta apenas como uma ideologia nem tampouco como uma política econômica, mas sim como um sistema normativo capaz de expandir sua influência de forma global, disseminando a lógica do capital às diversas relações sociais e às esferas da vida. Dito isso, os autores percebem o neoliberalismo como uma racionalidade que impacta não somente na estruturação e na organização das ações dos governantes, como também afetam as condutas dos que são governados.

> O neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, *apud* ROSA, 2019, p. 156).

Diante das ideias de Harvey, há para nós a possibilidade de enxergar o neoliberalismo não apenas como uma "doutrina" econômica, mas sim como uma forma de se viver socialmente, tornando-se uma racionalidade que possibilita a compreensão do mundo à sua maneira, permeando as subjetividades humanas e fazendo com que essas sejam modificadas, tornando os sujeitos cada vez mais integrados aos princípios neoliberais como uma maneira de se comportar na vida cotidiana, em suas atitudes e valores.

Dardot e Laval (2016) percebem o neoliberalismo como sendo uma nova razão de mundo que culmina em uma era pós-democrática, na qual tem seu império em escala mundial. Os autores ainda pontuam que o neoliberalismo dissemina ideais de competitividade, de realização pessoal como sinônimo de sucesso profissional, assim como o infindável aprimoramento pessoal e a autogestão, de modo que o sujeito é equiparado a uma empresa que precisa de organização e gerenciamento.

Em meio a essa nova razão neoliberal, os sujeitos sociais ganham certo protagonismo no que tange às influências neoliberais, pois há o incentivo do egoísmo, da individualidade e da busca pela autorrealização. Em vista disso, a normatividade neoliberal estimula a competitividade entre as pessoas, tornando-as oponentes umas das outras e sendo de inteira responsabilidade do indivíduo o alcance de seu sucesso; para tanto, ele deverá buscar por conta própria formas de lograr êxito.

A competitividade é tida como regra, tornando, assim, as relações sociais mercantilizáveis, com o intuito de maximizar lucros e o alcance dos interesses pessoais (ROSA, 2019). Nesse ponto, podemos perceber as ideias trazidas nas contribuições de Dardot e Laval (2016): de que as relações sociais passam a ter caráter economicista. Sendo assim, vemos que o neoliberalismo perpassa os princípios que o pontuam como uma cartilha econômica ou uma ideologia, passado a ser aquilo que Dardot e Laval (2016) chamam de razão normativa que tem sido disseminada.

> A atual economicização neoliberal da vida política e social se distingue por uma produção discursiva que converte toda pessoa em capital humano – de si mesma, das empresas, e de uma constelação econômica nacional ou pós- nacional, como a União Europeia. Consumo, educação, capacitação e escolha de parceiros são configurados como práticas de investimento em si mesmo, sendo o "si mesmo" uma empresa individual; e tanto o trabalho quanto a cidadania aparecem como modos de

> pertencimento à (equipe da) empresa na qual se trabalha ou à nação da qual se é membro (BROWN, 2018, p. 06).

Diante da normatividade neoliberal, ocorre a transformação dos cidadãos em capital humano, convertendo as pessoas em suas próprias empresas e, de tal forma, há a necessidade dessas se portarem tal qual, buscando investir em si mesmas, capacitando-se para se agregarem valores e se ofertarem como o melhor produto, adequando-se às normas e para prontamente servirem aos ditames do capital. Destarte, a cidadania se resume à inserção nessa trama de exploração.

Através das contribuições de Wendy Brown (2018), podemos notar um caráter perverso e sorrateiro no neoliberalismo, visto que, à medida que ele se propõe a emancipar os indivíduos das relações regulamentadas pelo Estado, ao mesmo tempo envolve-os na esfera neoliberalizada, convencendo-os a agirem de acordo com os ditames do capital, além de fazer florescer nessas pessoas uma conduta empreendedora. Paradoxalmente, esses sujeitos são transformados em capital humano e passam a lugar de reféns das empresas e macroeconomias, consequentemente, são aprisionados às vontades dessas entidades.

Ideias como igualdade e liberdade circulam o mundo da democracia moderna, porém, a racionalidade neoliberal, ao realizar o processo de economização do Estado, da sociedade e dos sujeitos, transmuta esses conceitos e práticas, fazendo com que percam o caráter político e ganhem um sentido econômico, no qual a liberdade se reduz ao empreendedorismo e a igualdade cede espaço para a competitividade que definirá vencedores e perdedores (BROWN, 2018).

> [...] a cidadania é despida de voz e engajamento político substantivos, e a virtude cidadã resumida a um acomodar-se, sem queixas, à vida econômica da nação. Enquanto capital humano, somos auto investidores – responsáveis por nosso sucesso ou fracasso, condenados à dependência e à expectativa de benefícios –, e também um recurso nacional. Enquanto cidadãos, devemos maximizar nossa própria saúde econômica assim como a da nação (ou constelação pós-nacional) através de gastos, poupança, empréstimos, trabalhar ou não trabalhar, dependendo das necessidades imediatas do capital. Para os trabalhadores, isso significa que a solidariedade e o sacrifício, antes direcionados aos sindicatos (nas greves, paralisações etc.), são agora redirecionados para o capital (*downsizing*, licenças, horas e benefícios reduzidos). Isso pode incluir tolerar a substituição do seu trabalho por trabalho informal ou feito por presidiários, se tais substituições melhorarem o status competitivo da indústria (BROWN, 2018, p.41, grifo nosso.).

As contribuições acima dialogam diretamente com a situação hodierna do Brasil, no qual, assim como em outros países, vem ocorrendo um acelerado processo de degradação dos direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora, uma série de mudanças no mundo do trabalho e a precarização da vida, mas tudo isso ocorre ligado a questões que dizem respeito aos avanços das ofensivas do capital sobre o trabalho e a seus entrecruzamentos com a racionalidade neoliberal, havendo o estímulo ao autossacrifício dos cidadãos aos interesses econômicos e ao mercado.

Além disso, precisa-se problematizar como os cidadãos são impactados por essa racionalidade neoliberal que circula na vida cotidiana, uma vez que ela tem o poder de seduzir as pessoas, fazendo com que apreendam que são responsáveis pelo andamento

da ordem e do progresso econômico. Dessa forma, os cidadãos devem procurar maneiras de se autoproverem de acordo com as necessidades demandadas pelo capital; se for o caso, devem se sujeitar a sacrifícios como a perda de direitos e das condições dignas de trabalho.

Ocorre, então, a responsabilização dos cidadãos pela garantia de direitos que lhes deveriam ser assegurados via Estado, agindo por conta própria no enfrentamento das

> [...] bolhas que de repente estouram no capitalismo, contra recessões diminuidoras de postos de trabalhos, crises de crédito e colapsos do mercado imobiliário, os apetites do capitalismo por terceirização e seu prazer, recentemente descoberto, em apostar contra si mesmo ou em catástrofes. **Esse cidadão também aceita a intensificação das desigualdades no neoliberalismo como básicas para a saúde do capitalismo** – o que engloba os salários abaixo da linha da pobreza de muitos e as compensações infladas de banqueiros, CEOs e mesmo administradores de instituições públicas, e também o acesso reduzido dos pobres e da classe média a bens anteriormente públicos, agora privatizados, como educação superior e serviços municipais (BROWN, 2019, p. 48, grifo nosso.).

Diante das contribuições da autora acima mencionada, inferimos que há a legitimação da degradação social por uma parcela da sociedade que aceita se sacrificar e se submeter a condições degradantes, sancionando a legitimação da pobreza e da desigualdade como sendo algo natural na dinâmica da sociabilidade capitalista, passando a aceitar os retrocessos e a destruição da esfera pública, percebendo as privatizações como algo positivo.

4 (DES)GOVERNOS EM SÉRIE: A SEGURIDADE SOCIAL BRASILEIRA EM PROCESSO DE DEGRADAÇÃO

A Seguridade Social foi estabelecida no Brasil através da Constituição Federal de 1988, sendo considerada como pertencente à área da proteção social pública, composta por um tripé, a saber: saúde (universal), assistência social (para os que dela necessitem) e previdência social (para aqueles que contribuírem). Esse modelo de proteção social marca a ampliação das responsabilidades do Estado no que tange à garantia de renda e acesso aos serviços sociais para os cidadãos (COSTA, 2019).

Desde o governo de Collor de Melo, foram estabelecidas reformas que se baseavam no ideário neoliberal, as quais ganham continuidade com o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, por meio do projeto de Emenda Constitucional n.173, de responsabilidade do ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser-Pereira. De acordo com o ministro, era preciso transformar o Brasil em um Estado social-liberal; diante dessa reforma, a terceirização, a privatização e "a recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo, através de ajuste fiscal, eram componentes básicos (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017). Sobre isso, Behring (2003 *apud* CASTILHO, LEMOS E GOMES, 2017) diz que essa modificação possuía um caráter destrutivo e não criador, visto que não havia a possibilidade de existência de políticas sociais eficazes e universais, mas sim o sucateamento dos direitos básicos propostos na Constituição Federal de 1988.

Mais precisamente no que diz respeito à previdência social, Costa (2019) diz que ela tem sido alvo de reformas desde 1988, durante o governo FHC; nos governos Lula

(2003- 2005) e Dilma (2012-2015) e, atualmente, no governo Bolsonaro (2019), tramita-se a próxima reforma da previdência, alegada por um suposto *déficit*, porém, tal reforma dá sinais de um dramático retrocesso nos direitos sociais e no aumento da pobreza no país. De acordo com Costa (2019), de maneira sistemática, os recursos da Seguridade Social vêm sendo utilizados pelos governos para gerar *superávit* primário, havendo, por conseguinte, a retirada de recursos que constitucionalmente são destinados para a efetivação de direitos à saúde, assistência social e previdência social.

O governo Lula, segundo as autoras Castilho, Lemos e Gomes (2017), seguiu a dinâmica política anterior, buscando desenvolver uma social democracia, correlacionando medidas de cunho social-liberal. Tal processo se deu a partir do momento em que esse governo decidiu não romper com as políticas de ajustes fiscais e de juros altos e, em contrapartida, decidiu diminuir os impactos disso, estabelecendo programas sociais, a exemplo dos programas de transferência de renda.

Ainda dialogando com as mesmas autoras, podemos perceber que a gestão *petista* buscou atender às demandas da classe trabalhadora através de políticas sociais que não afetassem os interesses do capital, desenvolvendo, assim, uma redistribuição de renda com vistas a incentivar o consumo. Porém, durante o governo Lula, a Seguridade Social sofreu impactos no seu orçamento e a previdência social passou por uma reforma, que tinha por argumento a contenção do *déficit* que lhe atingia.

Para Saad Filho e Morais (2018), contraditoriamente, o governo Lula ofertou distribuição e crescimento através de limitadas políticas não conflitivas capazes de serem sustentadas pelo mercado à medida que recebessem o apoio de políticas públicas adequadas. Configuram-se, então, políticas que eram ao mesmo tempo neoliberais e neodesenvolvimentistas, as quais foram responsáveis por sustentarem um período fértil nunca antes visto, proporcionando distribuição de renda, inclusão social, estabilidade política.

Posteriormente, o governo Dilma chegou com o comprometimento em acelerar o crescimento econômico e a distribuição de renda através de políticas neodesenvolvimentistas, sem romper com a estrutura neoliberal. Para tanto, implementou um conjunto novo de políticas de desenvolvimento, direcionadas para a infraestrutura, bens e serviços básicos, com o intuito de alavancar a produtividade reduzindo os custos de produção e de desenvolver estratégicas cadeias de produção, também almejava reduzir taxas de juros e apoiar o capital produtivo à custa dos interesses financeiros (SAAD FILHO; MORAIS, 2018).

A Seguridade Social sofreu ainda mais impactos em decorrência dos resquícios deixados pela crise do capital em 2008. Desse modo, o governo Dilma necessitou desenvolver medidas provisórias e aprovou leis que atacavam diretamente a Previdência Social, consequentemente, a classe trabalhadora.

Em seguida, o governo de Temer, que ascende após o golpe "jurídico-parlamentar", prejudicou dramaticamente os direitos e as proteções da classe trabalhadora, em prol dos lucros do capital fictício. Nesse governo, as medidas de caráter neoliberal ganharam mais espaço, limitando cada vez mais as ações do Estado frente às políticas sociais, acarretando um processo de mercantilização da saúde e previdência, além de maior focalização da assistência social (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017).

Por meio da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, o governo Temer propusera a redução da dívida pública, promovendo um novo regime fiscal que gerou cortes significativos no orçamento da Seguridade Social e, em decorrência disso, impactou fortemente o orçamento da Política de Assistência Social e o Programa Bolsa Família. Dessa forma, os benefícios de transferência de renda (Programa Bolsa Família e Benefício

de Prestação Continuada) entraram na mira de controles sistemáticos com o intuito de reduzir gastos sociais (COSTA, 2019).

Costa (2019) ainda acrescenta que o governo Temer evidentemente assumiu a meta de reduzir os gastos com o BPC, de maneira conservadora e repressiva, passou a controlar de maneira severa os beneficiários com o intuito de identificar qualquer forma de irregularidade, gerando o cancelamento do benefício ou até mesmo a dificuldade a seu acesso. Através do decreto 8.805/2016, ficou estabelecida a obrigatoriedade da inscrição no Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal para que seja concedido o benefício. Nesse cadastro, deve conter também a inscrição do CFP de todos os membros do núcleo familiar.

De acordo com a autora acima citada, há continuidade entre o governo Temer e o governo Bolsonaro, uma vez que, nesse último, ainda permanece a meta de redução de gastos no que diz respeito aos benefícios assistenciais. A Reforma da Previdência Social, já discutida no governo Temer, passa a ter prioridade no governo Bolsonaro, sustentada sob o argumento da existência de *déficit* na previdência, o que compromete o crescimento da economia, bem como afeta a estabilidade financeira do Estado. Além disso, Bolsonaro segue o endurecimento das regras para o acesso ao BPC[3], além de tornar ainda mais severa a política de fiscalização e repressão dos beneficiários.

Podemos identificar, através das contribuições de Costa (2019), que o governo Bolsonaro – que caminha para o seu segundo ano – é a representação do mais dramático retrocesso nas conquistas sociais. A autora ainda aponta que a Reforma da Previdência Social, que é uma das prioridades do seu *(des)governo*, agravará ainda mais o quadro social do país. Portanto, a ofensiva direta do governo Bolsonaro aos benefícios assistenciais, em especial o interesse em desvincular o valor do BPC do salário mínimo de idosos, o controle e a maior focalização do Programa Bolsa Família, afetarão de maneira severa as condições de vida da população pobre que necessita de tais benefícios.

De acordo com Silva (2011), o contínuo avanço neoliberal e os constantes desmontes que o seguem impõem retrocesso e limitações ao acesso aos direitos securitários, em especial para os previdenciários, mas não é apenas a previdência que sofre as ofensivas neoliberais, pois a lógica privativa e a *"satanização"* do público dissemina a cultura da privatização da saúde, apostando na criação de planos de saúde particulares, além do grande incentivo aos regimes de previdência privada. Por sua vez, a política de Assistência Social toma certo espaço de destaque por seu caráter político-ideológico, como forma de legitimar o poder vigente e também de remediar a pobreza, enquanto o desemprego maciço e prolongado retira cada vez mais trabalhadores do sistema contributivo da previdência social e estabilidade empregatícia.

Podemos concordar com Silva (2011) em dizer que o significado social da Seguridade Social brasileira se encontra corroído em decorrência da negação e do abandono dos seus objetivos por parte daqueles que regem e são responsáveis pela efetivação das diversas políticas que compõem a Seguridade Social. Diante de toda essa degradação, quem mais sofre os seus impactos é a classe trabalhadora, à qual é penalizada em maior parte das vezes, pois é ela a maior responsável pelo pagamento e pela manutenção do regime previdenciário, enquanto os grandes empregadores não contribuem de forma correta.

Portanto, é possível perceber essa destruição da Seguridade Social como um projeto mercadológico de destruição da cidadania social, que prioriza a mercantilização de direitos socialmente conquistados a partir de lutas históricas, dando, pois, espaço para a edificação de uma sociedade de consumo, na qual apenas aqueles que possuem condições objetivas para adquirir serviços como saúde, educação e aposentadoria terão

acesso a estes, mas aqueles que não possuirão as mesmas condições definharão em vida.

5 IMPACTOS PARA A CLASSE TRABALHADORA

Assistimos à pulverização das conquistas históricas da classe trabalhadora, materializando-se na forma de desmontes nas legislações trabalhistas, aos ataques à previdência social, ao aumento do desemprego, dentre outros rebatimentos no mundo do trabalho (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017). Em contrapartida, é possível perceber uma lógica perversa por traz disso, que tenta ocultar tais barbaridades, porque, de maneira falaciosa, disseminam-se ideias de avanço, de flexibilidade como algo bom, de liberdade e desburocratização, assim como o incentivo ao empreendimento e à *uberização*, afastando cada vez mais os trabalhadores do sistema previdenciário e de direitos trabalhistas que os resguardem.

A presença do neoliberalismo estimula a privatização e a redução da intervenção do Estado, proporcionando, pois, o aumento expressivo da terceirização e o desmonte da legislação trabalhista, incentivando, dessa maneira, "acordos" entre o capital e o trabalho, o que, na verdade, não passa de uma ideia fantasiosa.

A defesa progressiva das privatizações transforma em mercadoria a saúde e a educação, assim como também incentiva a população aos planos de previdência privada. Além disso, percebe-se, como sinaliza Antunes (2018), a legitimação do desemprego, do subemprego, do trabalho precário e de sua superexploração em decorrência do avanço da flexibilização do trabalho, que reduz cada vez mais as condições humanas em relação a ele, assim como também incentiva o aumento de trabalhadores por conta própria sob o ideário do empreendedor, o que reforça, na verdade, a *uberização* e fortalece a precarização do trabalho, afastando cada vez mais esses cidadãos de direitos previdenciários e proteções sociais, ou seja, retirando-os de seus direitos.

Uma vez que a flexibilidade se torna regra, há uma quebra na estrutura do mercado de trabalho, surgindo, dessa forma, novas modalidades de empregos, como por exemplo: trabalho em tempo parcial, intermitentes, terceirizados, assim como também está presente o forte incentivo do trabalho autônomo. Essa flexibilidade recai ainda sobre os direitos e as regulamentações trabalhistas, cada vez menos presentes, tornando, assim, a precarização e a informalidade como regras.

O estímulo à privatização da saúde e da previdência culmina na criação de dois tipos de cidadãos: os consumidores e os pobres; os primeiros são aqueles que forçosamente são obrigados a comprar no mercado os serviços que assumiram a forma de mercadoria; os segundos são aqueles que não têm de maneira alguma a possibilidade de adquirirem os serviços, portanto, são adequados para o uso da política de assistência (MOTA, 2007).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, foi possível notarmos quão pertinente é a discussão a respeito da racionalidade neoliberal que permeia a vida dos sujeitos, estando presente nas formas de governança de economia e também nas relações sociais, adentrando na subjetividade das pessoas, formando, pois, cidadãos egoístas, competitivos, que assumem uma postura empresarial, buscando incansavelmente a maximização e valorização de seus recursos, para que, dessa forma, possam se tornar o melhor produto a ser expropriado pelo grande capital. Também percebemos que de forma perversa essa normatividade neoliberal faz com que as pessoas estejam aptas a se

sacrificarem em nome da economia e dos interesses capitalistas, de modo a rejeitarem e a considerarem desnecessários os direitos sociais e as proteções sociais, vendo-os como algo que emperram o desenvolvimento e a economia.

Faz-se de extrema relevância a discussão dessa normatividade neoliberal no Brasil, visto que, na conjuntura hodierna, vivencia-se um governo declaradamente neoliberal e contrário aos direitos sociais e às proteções sociais, firmando pacto com a economia e os grandes capitalistas e que, de maneira falaciosa, propaga discursos contra direitos sociais e humanos, enxerga tais direitos como sendo "privilégios" que emperram o desenvolvimento econômico. Tais discursos são legitimados por uma parcela considerável da sociedade, inclusive por aqueles que usufruem desses direitos e que, com a perda deles, sofreram os impactos disso em suas vidas.

Podemos compreender também que a Seguridade Social brasileira, por meio de governos com agendas neoliberais, principalmente aqueles mais direcionados à direita, vai sendo atacada e tem-se sob a justificativa de haver *déficit* público. Assim, para sair de tal *déficit*, a única saída seria o recorte nas verbas da Seguridade Social, o que, consequentemente, afeta na sua focalização e seletividade. Além disso, há também uma lógica de mercantilização de serviços como saúde e previdência privada, promovendo, dessa forma, constantes ataques aos serviços públicos.

Identificamos como preocupante a influência do neoliberalismo no que tange à Seguridade Social no Brasil e como ele ataca os direitos sociais; logo, após a criação da Constituição Federal em 1988, gerando assim uma ofensiva aos direitos sociais e à cidadania, devemos destacar também que esse desmonte se dá de forma imanente, pois as contrarreformas e a defesa do avanço econômico estiveram presentes em todos os governos, visto que nem mesmo as gestões *lulistas* foram capazes de combater o retrocesso progressivo, embora tenham ofertado, contraditoriamente, inegáveis ganhos sociais, mesmo havendo a valorização do mercado e também ataques à Seguridade Social, os quais foram potencializados a partir do governo ilegítimo de Temer que, de forma conservadora e reacionária, assumiu total apreço pelas ideias neoliberais mais radicais.

No que tange aos planos de reforma do Estado, podemos constatar a defesa de um projeto de sociedade voltada para o econômico, deixando de lado a perspectiva de direitos e de cidadania social, preterindo os princípios de solidariedade social e apostando no individualismo, no egoísmo e no "salve-se quem puder", dessa forma, propagando ideais e valores voltados para o desprezo pelos direitos sociais e valorizando a intervenção estatal, estimulando, assim, o avanço sem regulação da economia, ideologicamente implantando o repúdio ao que deveria ser público, gratuito e de qualidade, a saber: saúde, educação e segurança, dentre outros exemplos.

Logo, é notório o interesse em se reformar o Estado, progressivamente diminuindo o seu papel coesivo e aumentando a defesa do poder econômico, favorecendo a classe dominante, enquanto a classe trabalhadora é cada vez mais expropriada de seus direitos de cidadania social, sofrendo duros golpes no que tange à desvalorização dos direitos sociais, das legislações trabalhistas e ao progressivo aumento do desemprego.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital.1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial:** Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Zazie Edições, 2018. (Coleção pequena biblioteca de ensaios).

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Biblioteca Básica de Serviço Social, 2).

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza; GOMES, Vera Lúcia Batista. Crise do capital e desmonte da Seguridade Social: desafios (im)postos ao Serviço Social. **Serv. Soc. Soc.** [online]. 2017, n.130, pp.447-466. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-66282017000300447&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2019.

COSTA, Lucia Cortes da. A assistência social, previdência e transferência de renda em tempos de ajustes fiscais – de Temer a Bolsonaro. In: AZEVEDO, Sergio Gabrielli de; POCHMANN, Marcio (Orgs.). **Brasil:** incertezas e submissão?. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOTA, Ana Elizabete. Serviço Social e Seguridade Social: uma agenda recorrente e desafiante. **Em Pauta:** Teoria Social & Realidade Contemporânea. Rio de Janeiro, n. 20, p. 127-138, 2007. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/164. Acesso em: 09 Ago. 2019.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica de Serviço Social, 1).

ROSA, Rafael Rocha da. Neoliberalismo, desdemocratização, subjetividade. **Argumentos**: Revista de Filosofia. Fortaleza, ano 11, n. 21, p. 154-165, jan.-jun. 2019. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/41051. Acesso em: 01 Ago. 2019.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. Da glória ao desgaste. In: **Brasil**: neoliberalismo *verus* democracia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SILVA, Maria Lucia Lopes. O significado da seguridade social na Constituição de 1988. In: **(Des) estruturação do trabalho e condições para a universidade da Previdência Social no Brasil.** Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, 2011. p. 98-105.

A CRISE DO CAPITAL EM 1970 E AS ESTRATÉGIAS DE SAÍDA DE CRISE

Adna Isa Geminiano da Silva
Kíssia Wendy Silva de Sousa

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo geral analisar a crise do capital nos anos 1970 e suas estratégias de saída desta crise, os seus objetivos específicos são apreender os rebatimentos destas estratégias no mundo do trabalho e na vida da classe trabalhadora e discutir os retrocessos nos direitos sociais como sendo um dos mecanismos capitalistas para superação desses momentos de recessão, cuja capacidade do mercado em realizar a troca vê-se comprometida.

A flexibilidade no modo de acumulação do capitalismo tardio trouxe grandes alterações nas formas de organização e gestão do mundo do trabalho. A partir das quais, criaram-se estratégias para economia do trabalho vivo, como: a flexibilização, característica que não se gestou apenas no modo de acumulação, mas também nas relações trabalhistas, através dos contratos precarizados, das estratificações dos trabalhadores (pelo sexo, raça, faixa etária, entre outros) e a exigência de superqualificações nos países centrais, além da efetivação do trabalho polivalente, da terceirização, do incentivo ao trabalho autônomo e etc.

No capitalismo tardio a influência em torno dos processos culturais se dá de maneira exacerbada, devido ao desenvolvimento dos meios eletrônicos. As manifestações culturais tornam-se mercadorias sujeitas à troca e de obsolescência programada. A realidade é subjugada aos signos. Infere-se daí, portanto, o processo de "*semiologização do real*" (NETTO, 1996, p.97, grifo do autor), em que se torna notável que a essência dos fenômenos está subsumida ao aparente, ao signo, aos significados.

Mediante a isso, surgiram os seguintes questionamentos: Quais as principais estratégias capitalistas para a recuperação das taxas de lucro após a crise de 1970? Como estas estratégias afetaram a classe trabalhadora, a legitimação dos direitos sociais e a sociabilidade no Modo de Produção Capitalista (MPC)?

Ao longo deste trabalho, nos propomos a apresentar elementos que possam iluminar a discussão ora pretendida, de forma a promover reflexões pertinentes sobre a temática em questão. Todavia, não existe a pretensão de esgotar este debate tão complexo e também necessário.

Ademais, é primordial a discussão e a identificação dos rebatimentos destas transformações para a classe trabalhadora e seus modos de produção e reprodução material. É necessário um olhar crítico sobre a realidade, para que se possa analisar e propor possíveis estratégias de enfrentamento aos desmandos do sistema do Capital.

Este trabalho tem por referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, resulta de uma pesquisa bibliográfica que busca analisar criticamente a crise da década de 1970, utilizando-se do referido método, por acreditarmos que ele é capaz de apreender o movimento do real, ao compreender os fenômenos não como estruturas isoladas, mas como frutos de uma processualidade histórica e dialética.

A pesquisa bibliográfica consistiu na análise dos textos de alguns clássicos como Mandel (1982) e Marx (2011a), além de autores contemporâneos como Mota (2009) e Netto e Braz (2012) para o debate da crise do capital. Em relação à crise dos anos 1970 e as alterações no mundo do trabalho nós utilizamos como referencial as análises de Harvey (1992) e (2011), Antunes (1999) e (2006), como também Netto e Braz (2012).

2 CAPITALISMO PÓS-1970: NOVO ESTÁGIO E NOVA OFENSIVA.

O capitalismo contemporâneo ou capitalismo tardio, em sua era monopolista, inicia-se na entrada dos anos 1970 devido a crise do petróleo somado a fatores políticos e militares, como: a "*crise do socialismo real"* (NETTO, 2012, p.73, grifo do autor). Além disso, os resquícios econômicos e sociais da Primeira e Segunda Guerras Mundiais, que culminaram na extinção do pacto fordista-keynesiano, também se apresentam na condição de fatores determnantes.

Marcada pela reconfiguração do capitalismo, a crise estrutural pôs fim ao chamado *Welfare State* ou "capitalismo democrático", como denomina Przeworski (1991 apud NETTO, 2012), o qual possuía como característica central a "manutenção do pleno emprego ao lado da rentabilidade econômica" (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.123), e o esforço em "[...] compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos" (NETTO, 2012, p.75).

Cumpre observar, neste sentido, que o *Welfare State* só foi possível devido à forte intervenção do Estado na manutenção da classe trabalhadora por meio de políticas sociais para o atendimento das necessidades básicas desta classe, em que o pacto fordista-keynesiano garantia o relativo consenso entre capital e trabalho.

O capitalismo nos "anos dourados", como ficou conhecido o período que compreende as décadas de 1940 até 1970, presenciou um crescimento econômico e taxas de lucro nunca antes vistas, no qual as crises se tornaram cíclicas. Mas os saldos negativos da balança comercial eo alto índice de inflação nos países centrais após a crise do petróleo gerada pelo próprio capital, tornaram insustentáveis suas condições de reprodução.

Tais "anos dourados", como aponta Netto (2012b) citando Hobsbawn, chegaram ao fim e deixaram o seu legado de uma desigualdade ainda maior entre ricos e pobres, além do crescimento de estigmas preconceituosos como: o racismo e a xenofobia, bem como a imersão em um processo de crise ecológica e humanitária.

Nesta medida, foram Criadas estratégias e um novo regime de acumulação para a superação da crise que desponta no final dos anos 1960. Estas transformaram aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais da sociedade, tendo sido elaboradas para diminuir os efeitos da crise estrutural que pôs fim aos "30 anos gloriosos" do capital.

É importante destacar que até os dias de hoje não se teve ainda uma "onda longa expansiva" como se poderia notar naquele período. Muito embora o capital tivesse conseguido recuperar as taxas de lucro, o crescimento econômico continuou baixo e as retomadas das crises são mínimas em relação às quedas. Imperam-se os baixos salários, o desemprego estrutural, a produção cristaliza-se e as mercadorias se acumulam nos estoques (NETTO; BRAZ, 2012). Algumas empresas declaram falência e outras são acopladas, dando oportunidade as empresas restantes de renovarem-se e produzirem mais mercadorias.

Netto e Braz (2012, p. 226) apontam que o modo de produção capitalista desenvolve três estratégias econômicas como saídas da crise: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal, muito embora possamos notar várias outras estratégias, como: o retorno ao conservadorismo, o fascismo, a contrarreforma do Estado e etc.

Aliadas à instauração da acumulação flexível e ao ataque ao sindicalismo, as estratégias já mencionadas ocasionam a responsabilização da crise aos gastos sociais, bem como a flexibilização do mercado de trabalho e dos padrões de consumo.

Deste modo, as transformações ocorridas em meio à acumulação flexível não se detiveram em alterar apenas a produção, mas também o trabalho (incluindo os contratos

de trabalho e o próprio mercado de trabalho), o modo de consumo da população e as mercadorias (HARVEY, 1992, p.140). Assim, tal estratégia corroborou com mudanças que não se reduzem ao âmbito econômico, mas abrangem aspectos da vida social e do trabalho, acirradas pelo desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação.

A reestruturação produtiva, por seu turno, tem seus primeiros traços datados na década de 1980. Ela se instaurou por meio de inovações tecnológicas que alteraram os padrões de produção e de organização do trabalho. E,

> Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p. 140).

Nesta processualidade, o capital se propunha a atender, na produção por demandas, a parcelas culturais específicas, como uma maneira de suprir à pressão das empresas transnacionais, a competitividade do mercado internacional e conter o avanço do sindicalismo que ameaçavam o capitalismo.

Engendra-se, a partir desse período, o método de "desterritorialização da produção" (NETTO; BRAZ, 2012, p. 228) ou a "descentralização produtiva" (ANTUNES, 2006, p.18). Isto é, a produção não se concentra mais em um único espaço geopolítico, permitindo que a produção seja realizada em países nos quais a força de trabalho é mais explorada, barata e os trabalhadores não são acobertados por leis trabalhistas. Deste modo, "[...] a desterritorialização já mencionada permite o controle do conjunto da produção por um monopólio que, ele mesmo, nada produz – de que é exemplo mundial a *Nike*" (NETTO; BRAZ, 2012, p. 230).

A restruturação produtiva brasileira se intensificou a partir da década de 1990, após o Consenso de Washington e a instauração do Plano Real. Porém, possui características singulares, em que permanecem resquícios de fases anteriores do capitalismo, como: o controle, a rotatividade, a minimização da capacidade intelectual e a falta de participação dos trabalhadores nos processos produtivos. A heterogeneidade do Brasil faz com que também a acumulação flexível ainda tenha traços toyotistas e fordistas, ou seja, há uma convivência do velho com o novo.

Antunes, analisando as particularidades brasileiras, observa que:

> A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade, coexistindo com o fordismo que parece ainda preservado em vários ramos produtivos e de serviços [...] (2006, p.19).

Diante disso, o capital constitui monopólios que não só adquirem cada vez mais lucro como também meios para o desenvolvimento da produção, elaborando mecanismos mais eficazes para concentração e centralização de renda, ao mesmo tempo em que produz cada vez mais pobreza. Como cita David Harvey (1992) ao passo que flexibiliza a acumulação, o capital alargar as desigualdades, tanto nos setores produtivos, por meio da divisão sócio-técnica do trabalho, quanto nas regiões geográficas.

3 A OFENSIVA DO CAPITAL E AS ALTERAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

A restruturação produtiva resultou em grandes alterações, principalmente no que diz respeito ao mundo do trabalho. Com o intuito de diminuir os custos com o trabalho vivo e intensificar a produção, reduziu o número de trabalhadores e aumentou a jornada de trabalho. Frente a esta realidade, surgem também os "Ciclos de Controle de Qualidade (CCQs)" (ANTUNES, 2006, p.18), como forma de controle e monitoramento da classe trabalhadora.

Nesse estágio de desenvolvimento do MPC a inserção de recursos eletrônicos e/ou robóticos vem sendo característica, afim de reduzir os gastos com a força de trabalho. Porém, esse investimento, segundo Mandel (1982, p. 77), só é feito mediante três fatores: (1) se o valor do maquinário constituir uma parte do capital total investido; (2) se o valor produzido pelo trabalho vivo ultrapassar o valor investido na compra; e (3) se o maquinário adquirido reduzir o trabalho e os custos da produção.

Tal realidade ficou conhecida como a "revolução informacional" (MATTOSO,1995 Apud NETTO, 1996, p. 91), que de uma forma simplificada consiste no uso da ciência para atender as necessidades dos detentores dos meios de produção e que segundo Behring e Boschetti (2011) foi precursora do desemprego estrutural, típico da época.

Ainda sobre a incorporação das tecnologias no atual estágio do capital, Netto e Braz assevera o seguinte:

> A 'flexibilização' pretendida pelo grande capital vem sendo favorecida pelo direcionamento a que ele submete a verdadeira revolução tecnológica, que, desde os anos cinqüenta [sic], afeta as forças produtivas. [...] é fato que, no processo produtivo, opera-se a substituição da eletromecânica pela *eletrônica* e uma crescente *informatização* do processo de automação – o que, com a saliência adquirida pelas atividades de pesquisa e projeto e com o desenvolvimento de novos materiais e condutores de baixa perda, altera profundamente o processo produtivo (2012, p. 91-92, grifos do autor).

Há, neste sentido, uma profunda dinamização dos processos produtivos. Porém, a "revolução informacional" (MATTOSO,1995 Apud NETTO, 1996, p. 91) implica em outro aspecto essencial: "[...] os horizontes temporais da tomada de decisões privadas e públicas se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite [...] possibilitam cada vez mais difusão imediata dessas decisões cada vez mais amplo e variegado" (HARVEY, 1992, p.140).

Tendo em vista que o avanço da internet e dos meios de comunicação, permitiu e ainda permite ao capital fazer negociações em tempo real e a longas distâncias, observa-se uma facilitação no processo de mundialização do capital e uma exacerbação da "globalização", acrescidas ainda da ideologia neoliberal.

Não obstante a isso, convém ressaltar que, além de reduzir a massa de trabalhadores em atividade, a revolução informacional, por meio do processo de automatização, deixou ainda mais evidente a "subutilização" da classe trabalhadora, a qual se tornou mera operadora de máquinas, sem que possa desenvolver toda sua capacidade intelectual.

Nestes moldes, as novas configurações adquiridas pelo capital complexificaram as relações de produção. Assim sendo, o trabalho é permeado cada vez mais pelo caráter da coletividade a nível mundial e à medida que se expandiu o trabalho coletivo, aumentou-se a pressão por qualificação e instauraram-se novas formas de controle da força trabalho.

> Trata-se de construir um *novo trabalho/trabalhador coletivo* à base de uma nova divisão internacional e sociotécnica do trabalho, que mantém a parte nobre (planejamento, projetos, pesquisa em C & T, *designers* etc.) da produção nos países centrais, enquanto transfere para os países periféricos o *trabalho sujo e precário* (MOTA, 2009, p. 60, grifos da autora).

Pois, as inovações tecnológicas e equipamentos sofisticados requerem uma força de trabalho mais qualificada para operacionalizá-las, mas os salários continuam os mesmos ou até mesmo inferiores às demandas que são postas aos trabalhadores e o sistema do Capital tende a migrar pelo globo em busca de espaços geográficos que permitam uma maior exploração do trabalho. No Brasil, há ainda o agravante do enraizamento da superexploração, em que se observa o aprofundamento da precarização do trabalho.

O novo regime de acumulação flexível alterou também as relações de trabalho, "[...] ocorrem alterações profundas, quer no plano econômico-objetivo da produção/reprodução das classes e suas relações, quer no plano ídeo-subjetivo de reconhecimento da pertença de classe" (NETTO, 1996. p. 93), que são facilmente absorvidas pela classe trabalhadora ameaçada pelo fenômeno do desemprego estrutural.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego no Brasil no início da década de 1990 chegava a 8,3%[9]. Todavia, com o aprofundamento da crise os índices alcançaram 13,1% no primeiro trimestre de 2018.

David Harvey (1992, p.141) vai elencar três grandes efeitos da acumulação flexível para o trabalho, além do desemprego estrutural: "a rápida destruição e reconstrução de habilidades"; "ganhos modestos [...] de salários reais" e o "retrocesso do poder sindical", devido aos aspectos da nova volatilidade do mercado, da competitividade entre os capitalistas e da diminuição das taxas de lucro, o capital busca novas formas de fomentar regimes de trabalho mais flexíveis, para baratear seus custos e elevar seus lucros.

Desta maneira, novas exigências são postas aos trabalhadores, requisitando destes o conhecimento e a participação nas múltiplas fases da produção (trabalhadores polivalentes), além de promover a apassivação da classe trabalhadora, pois o controle da força de trabalho se dá na sua inserção enquanto "colaboradores" e "associados" das empresas, dando-lhes a falsa impressão de que são participantes nos lucros (a exemplo: o Programa de Participação nos Lucros e Resultados).

Entretanto, há de se considerar que, se por um lado a exigência da polivalência propõe o estímulo à qualificação; do outro, precariza as relações de trabalho, uma vez que cada trabalhador é temporário e pode ser substituído a qualquer momento sem maiores dificuldades. Para todo efeito, o que está em jogo é a busca incessante realizada pelo Capital em vistas de capturar lucros crescentes.

Buscando novas formas de exploração do trabalho, porém conservando as antigas, o capitalismo monopolista elabora métodos de redução de salários para o aumento da sua taxa de lucratividade. Estes métodos são postos em práticas que objetivam a precarização do trabalho, como: os contratos em tempo parcial, sem nenhuma segurança ou benefícios garantidos, obrigando os trabalhadores a procurarem outras formas de garantir seu sustento, numa "iniciativa autônoma" (NETTO, 1996, p.100) passando para a sociedade civil a responsabilidade do Estado na geração de emprego e renda.

Nesta direção, Harvey (1992) assevera que a precarização produz três diferenciações entre a classe trabalhadora: a primeira compreende aqueles trabalhadores em tempo integral, qualificados e polivalentes, com trabalhos fixos e assegurados pelas

garantias legais, considerados adaptáveis e possuidores de maior mobilidade geográfica. A segunda é formada também por trabalhadores em tempo integral, mas com pouco acesso à qualificação e que por isso possuem uma rotatividade mais ampla. Já o último grupo é composto por aqueles trabalhadores em tempo parcial ou temporários, os quais vivem à mercê de contratos precarizados e terceirizados, sendo amparados por pouca ou nenhuma lei trabalhista.

Esta proporção, essa nova fase do capital traz inovadas formas de "relação entre excluídos/incluídos" (NETTO, 1996, p.92) no mercado de trabalho, segmentando a própria classe trabalhadora em diferentes grupos: os assalariados e os não assalariados, os da zona urbana ,os da zona rural e etc., diferenciando-os também através das discriminações de cor, raça, sexo, faixa etária e outros.

A desregulamentação das relações de trabalho também se acentua no "Capitalismo Monopolista de Estado" (BEHRING, 2007), que consiste na redução das leis trabalhistas, sob a justificativa de que esta medida geraria mais empregos, o que é contraditório, pois sabemos que esta medida apenas serve como uma forma de diminuir os gastos com o trabalho, tornando os trabalhadores mão-de-obra mais barata.

Nesse contexto, o desemprego no capitalismo tardio se tornou um fenômeno estrutural, insuperável e naturalizado. As expressões da "questão social", também foram naturalizadas, tratadas como fenômenos de origem individual. Perpetuam-se as análises conservadoras de criminalização da pobreza e a propagação da ideologia de "tolerância zero" que culpabilizam os indivíduos pelas expressões da "questão social" e não a forma de desenvolvimento excludente da nossa sociedade, apoiada na meritocracia e reprodutora da lógica do capital.

Este cenário de agravamento da "questão social" foi assegurado pelos órgãos políticos que proporcionam ao capital um "poder decisório especial" (NETTO; BRAZ, 2012, p. 236) na garantia da manutenção das taxas de lucro, mas longe da supervisão da população ou com isso acontecendo de forma maquiada.

Vale ressaltar que essa é uma característica da terceira estratégia econômica a qual nos referimos neste trabalho: o projeto neoliberal. Seus principais perpetuadores foram: Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Com base no individualismo e na naturalização das desigualdades, os indivíduos devem buscar seus próprios interesses, sobrepondo-os aos interesses da coletividade. Ela tem seu alvo central na redução do papel do Estado para o social e a extinção de qualquer proposta socialista de superação da ordem:

> [...] pulverizando os meios de atendimento às necessidades sociais dos trabalhadores entre organizações privadas mercantis e não-mercantis, limitando sua [Estado] responsabilidade social à segurança, à fiscalidade e ao atendimento, através da assistência social, àqueles [sic] absolutamente impossibilitados de vender sua força de trabalho (MOTA, 2009, p.59).

Em nível nacional a ideologia neoliberal foi atrelada a contrarreforma do Estado, segundo Bresser Pereira (1996), economista percussor deste processo, o Brasil vivia "[...] uma dura crise fiscal nos anos 1980, acirrada pela crise da dívida externa e pelas práticas de populismo econômico" (apud BEHRING, 2008, p.172), o que implicaria na "reforma" do Estado e na redução dos gastos sociais. Bresser apresenta a crise estrutural em curso desde a década de 1970 como uma crise do Estado, fazendo a defesa da implementação do Estado mínimo, que atue apenas na contenção das crises, "ampliando sua presença no setor produtivo" (BRAVO, 2001, p.29).

A partir do projeto de Bresser (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado),

apela- se para extinção do "modelo burocrático" de administração pública para vigorar o modelo gerencial, objetivando o controle dos resultados e a descentralização (BEHRING, 2008), além da destinação da responsabilidade do Estado ao terceiro setor. Assim, a atuação do Estado como defensor do interesse geral é ilusória, pois sua atuação se efetiva em benefício do capital, atenuando as sequelas da crise que comprometem o MPC, abrindo os mercados, elaborando incentivos fiscais e etc., como afirmam Netto e Braz (2012):

> É claro, portanto, que o objetivo real do capital monopolista não é a 'diminuição' do Estado, mas a diminuição das funções estatais *coesivas*, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um 'Estado mínimo', o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital** (p. 239, grifos dos autores).

Behring (2007), concordando com os autores, afirma que:

> A grande novidade e principal característica do conceito de CME é a discussão do papel do Estado. Este, retirando parte crescente do produto social por meio de impostos diretos intervém ostensivamente no processo econômico, financiando a aquisição dos meios materiais de produção pelos grandes grupos industriais. (p. 33).

O mercado livre é o objetivo central da ofensiva neoliberal, com a argumentação de que a abertura deste seria primordial à democracia e à liberdade civil. O mercado, portando, se torna "mediador societal" (NETTO, 2012, p. 84). A liberdade individual estaria subjugada à liberdade econômica e à propriedade privada como "[...] parte do postulado de que o mercado é o melhor mecanismo dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades dos indivíduos." (LAURELL, 2009, p. 161). Reforçando ainda mais estratégias para a instauração de um Estado mínimo.

3.1 A realidade da crise na particularidade brasileira

A relação entre o capitalismo e o Estado trará subsídios para a flexibilização do trabalho e a privatização da seguridade social. Como afirma Przeworski (apud NETTO, 1996, p. 100) a função do Estado é: "liberar a acumulação [capitalista] de todas as cadeias impostas pela democracia", orquestrando a mundialização do capital, pois na medida em que grandes empresas estatais ficam sob o controle dos monopólios capitalistas, desnacionaliza-se a economia e os lucros e as estratégias de gestão ficam na responsabilidade de grupos privados.

As novas exigências do capital no âmbito do Estado colocam em curso mudanças necessárias por um processo de contrarreformas. No Brasil, a contrarreforma do Estado associada à reestruturação produtiva efetiva-se com a ascensão dos governos neoliberais com a dupla Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, marcada pelo "redirecionamento do papel do Estado" (BRAVO, 2001, p.29), através de medidas de ajuste econômico, privatizações, financeirização do capital, abertura dos mercados e flexibilização do trabalho e dos direitos sociais com o argumento de tirar o país da inflação.

A reestruturação produtiva junto à contrarreforma também acarretou no fenômeno de desassalariamento da classe trabalhadora, devido aos subempregos. A

procura no mercado de trabalho aumentou até por aqueles que já estavam empregados e o abandono da busca por emprego se tornou frequente, gerando o fenômeno do desemprego por "desalento" .

As relações de trabalho também foram afetadas e o sindicalismo adquire uma postura muita mais defensiva, se fechando em suas lutas individuais sem realizar um movimento geral da classe trabalhadora, devido às inúmeras investidas da ofensiva neoliberal que enfraqueceram seu poder de luta e organização, agravado pela perda da consciência de classe. No caso brasileiro, a posição periférica em relação aos países desenvolvidos influi de forma ainda mais eficaz neste processo.

No seu livro "Riqueza e miséria do trabalho no Brasil", Ricardo Antunes (2006), expõe as alterações no sistema bancário. Segundo sua pesquisa, percebe-se o aumento das contratações flexíveis e as políticas de estimulo à produtividade, além de "programas de demissão voluntária" instaurados no país. As práticas flexíveis e de terceirização alocam os serviços para os chamados *call center*, de jornadas parciais mas com severo monitoramento, o que prejudica a saúde dos trabalhadores, majoritariamente, mulheres e homossexuais (ANTUNES, 2006).

Os setores de calçados e têxtil revelam o estímulo ao trabalho domiciliar, em que as leis trabalhistas de jornada de trabalho podem ser dribladas e até características como o trabalho infantil são perceptíveis (ibidem). Nas telecomunicações o processo de mercadorização da informação resulta em novas exigências aos trabalhadores, impulsionando a competitividade entre eles e dificultando o processo de solidariedade de classe (ibidem).

Podemos constatar que a década de 1990 foi marcada pelo aprofundamento da precarização do trabalho, desemprego estrutural, altos índices de desigualdade social, redução de direitos, sucateamento das políticas sociais, aumento da desigualdade e da pobreza, redução do consumo das massas, desmonte da previdência e redução dos espaços de representação social. Cenário este que vai na contramão da Constituição de 1988, na qual se propunha a existência da seguridade social distante da lógica mercantil e a expansão dos direitos sociais e do controle social.

A contrarreforma do Estado no Brasil afetou os trabalhadores por meio das inúmeras mudanças nas políticas sociais em relação ao que estava previsto na constituição federal. A educação e a saúde sofreram um profundo processo de mercantilização e a assistência social foi reduzida aos programas compensatórios de renda. A previdência social foi, e tem sido alvo, de um duro desmonte, dificultando ainda mais o acesso da população e destruindo os direitos conquistados, somando-se a flexibilização das regras que regulam as relações trabalhistas (BRAVO, 2001).

Todos esses aspectos fizeram com que os governos neoliberais perdessem sua legitimidade e evidenciou suas contradições. Assim, os governos progressistas ganharam sustentação e apoio da classe trabalhadora, chegando ao governo no Brasil, em 2002, com a eleição e vitória de Luiz Inácio Lula da Silva.

Durante os governos de Lula e Dilma a lógica neoliberal não foi derrotada, apenas se articularam políticas neoliberais de abertura de mercados com políticas sociais e de qualificação para o trabalho. Além de programas de transferência de renda, responsáveis por alavancar a economia e inundar o mercado de bens duráveis para o consumo das famílias brasileiras, com o sistema de crédito gera-se o endividamento da população, o que se alia a precarização e desinstitucionalização da proteção social (LAVINAS, 2015).

Apesar dos economistas do PT afirmarem que pretendiam uma "transição progressiva e pactuada" (MERCADANTE, 2010, apud CASTELO, 2012, p.626) da riqueza social. Em suas propostas, defendiam aliar o crescimento econômico com a justiça social,

associando desenvolvimento econômico ao "desenvolvimento social" (ibidem), mas este último foi suprimido pelo primeiro.

Os governos Lula e Dilma deram início ao chamado Estado neodesenvolvimentista (ibidem, 2012) que consiste no retorno ao desenvolvimentismo da década de 40, mas perdendo o caráter nacionalista devido à mundialização do capital. Tal processo, no entanto, foi acompanhado pelo apassivamento da classe trabalhadora:

> Abriu-se, assim, uma nova etapa da revolução passiva com acordos entre modernas e arcaicas classes dominantes sob a égide da aristocracia operária que abandonou seus projetos de socialismo antes mesmo de assumir o governo, em um processo maciço de transformismo (IASI, 2006, p. 631).

Neste período não ocorreu nenhuma mudança estrutural no cenário brasileiro, apenas uma leve elevação dos índices sociais. A distância do abismo que separa a população pobre e a burguesia do país persistiu. Até o final do governo Dilma a taxa de desemprego no país chegou a 7,8% em 2015 e o salário mínimo subiu apenas 3,2% até janeiro de 2016, muito embora o Ìndice de Gini brasileiro tenha saído de 58,6 em 2002 para 52,9 em 2013.

Desde 1988 a Seguridade Social ganhou evidência na agenda governamental no texto constitucional. Por definição a Seguridade Social corresponde ao acesso a seguranças que cubram, reduzam ou previnam situações de risco e vulnerabilidade social (YASBEK, 2013), propondo o tripé: saúde, previdência e assistência social. Porém, na prática, a seguridade foi negligenciada em relação ao consumo em massa, políticas de transferência de renda se sobressaiam das políticas desmercantilizadas que visavam à legitimação dos direitos sociais (LAVINAS, 2015), não por acaso, mas como medida para redução de danos oriundos das estratégias capitalistas de acumulação de riqueza.

A previdência social ao longo do tempo alcançou vários avanços contemplando 85% da população idosa (ibidem) em 2011, mesmo aqueles que não contribuem previamente (aposentadorias e pensões rurais), a ampliação dos benefícios para aqueles que contribuem (auxílio doença, licença maternidade e seguro desemprego) e o superávit nas receitas devido a formação de novos postos de trabalho, aumento dos salários e da formalização.

A assistência social, como responsabilidade do Estado, objetivando conceber o mínimo social para aqueles mais "vulneráveis" dentre a classe trabalhadora, detém como principais benefícios o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o Programa Bolsa Família (PBF), embora este último seja permeado por contradições no que diz respeito à promoção da cidadania e a universalidade da Seguridade Social por se tratar de um benefício focalizado e repleto de condicionalidades.

Yasbek (2013) ainda afirma que na assistência social podemos notar uma postura tuteladora dos usuários, devido a influência das políticas anteriores assistencialistas e filantrópicas, não favorecendo, deste modo, a emancipação humana e protagonismo dos sujeitos. Em se tratando do financiamento destas políticas, Lavinas (2015) afirma que o próprio trabalhador é responsável por este financiamento, já que incide nas tributações indiretas dos trabalhadores (impostos provenientes do consumo de mercadorias).

Na saúde, o subfinanciamento fruto da Desvinculação da Receita da União (DRU), precariza o atendimento trazendo subsídios para privatização da saúde. Segundo Lavinas (idem) o gasto da população como o sistema privado de saúde excede o gasto do Estado com o Sistema Único de Saúde. Como também, eleva a isenção de impostos aos planos

privados e a destinação do fundo público em clínicas privadas, numa "parceria" entre público-privado.

Dessa forma, no que diz respeito às políticas públicas, observamos que algumas foram assistencializadas e outras sucateadas, como: saúde, educação e previdência. A ideologia existente dinamizou a economia ao ponto de gerar um "falso estado de bem-estar" [17] e de democracia. Porém, este estado de bem-estar social continuou no plano das ideias pelo fato dos investimentos serem direcionados mais ao campo econômico e, em contraposição, o social foi deixado de lado (CASTELO, 2012).

4 **CONCLUSÃO**

De um modo geral, as transformações societárias no campo social, precarizaram o mundo do trabalho e acirraram as expressões da "questão social". No campo econômico, aumentaram os níveis de desigualdade social e de concentração de renda, naturalizando a pobreza. No campo ideológico, persiste o fatalismo, mediante o qual a noção de cidadania na democracia burguesa se mostra mais predominante à luta pelos direitos sociais, afetando a consciência de classe e prejudicando a luta da classe trabalhadora na construção de um projeto societário hegemônico.

A política social no Brasil, marcada pelo fornecimento do mínimo social e o incentivo aos serviços privados paralelos ao desenvolvimento do sistema de crédito, consolidou o consumo em massa do social-desenvolvimentismo no país. Entretanto, não pôs fim a desigualdade social e a estrutura classista do capitalismo brasileiro.

Nesta direção, concordamos com Harvey (2011), afirmando que inicialmente é primordial desmistificar o principal motor da história da humanidade: a acumulação capitalista. Como também, construir um movimento anticapitalista que una interesses gerais da classe trabalhadora que trabalham em serviços distintos, buscando a igualdade nas relações, o respeito à natureza e o domínio/organização do processo de trabalho pela classe que vive do trabalho.

Superar as doutrinações neoliberais de senso comum difundidas pela mídia e nas universidades, debatendo a dinâmica capitalista, a propriedade privada, a concentração de renda e etc. no intuito de unificar todos os trabalhadores na construção de uma nova ordem social longe de qualquer exploração, dominação e discriminação de raça, etnia, gênero, sexualidade e etc, evidencia-se como um horizonte a ser perseguido.

Por fim, parafraseando Antunes (1999), se faz necessário a elaboração de estratégias anticapitalistas imediatas e também de longo prazo que busquem a emancipação e o fim da exploração. Estas estratégias precisam ser elaboradas, em conjunto, por toda classe trabalhadora em seus diversos segmentos. Urge também a volta da produção de mercadorias para as necessidades dos indivíduos e não do mercado, para que assim o trabalho deixe seu caráter destrutivo e alienado e as jornadas de trabalho sejam reduzidas.

REFERÊNCIAS

ABDALA, V. **Taxa de desemprego sobe para 13,1%, diz pesquisa do IBGE**. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-04/taxa-de-desemprego-sobe- para-131-diz-pesquisa-do-ibge. Acessado em: 11 jun. 2018.

ALMEIDA, R.; LUPION, B.; MARIANI, D. **10 índices econômicos e sociais nos 13 anos de governo PT no Brasil.** Disponível em:

https://www.nexojornal.com.br/especial/2016/09/02/10-%C3%ADndices-econ%C3%B4micos-e-sociais-nos-13-anos-de-governo-PT-no-Brasil . Acessado em: 29 Maio 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006.

BEHRING, E. R, **Brasil em Contra-Reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R. BOSCHETTI, I. **Política social:** fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, E. R. **Política Social no Capitalismo Tardio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRAVO, M. I. **Textos de Apoio da Capacitação para Conselheiros de Saúde**, UERJ/DEPEXT/NAPE, Rio de Janeiro, 2001.

CASTELO, Rodrigo. O Novo Desenvolvimentismo e a Decadência Ideológica do Pensamento Econômico Brasileiro. **IN: Serviço Social e Sociedade. N.112**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTAS, Ruth. **O legado dos 13 anos do PT no poder em seis indicadores internacionais**. BBC News. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/05/160505_legado_pt_ru. Acessado em: 29 Maio 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 8 ed. São Paulo, 1992

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** Tradução de João Alexandre Pechanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. **In: Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** 5 ed. São Paulo: Cortez, p. 151-178, 2009.

LAVINAS, Lena. **A financeirização da política social:** o caso brasileiro. Disponível em: file:///E:/Usu%C3%A1rios/Downloads/Lena-Lavinas-colet%C3%A2nea-CesinhaPolitika- 2015.pdf. Acessado em: 05 de Agosto de 2018.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O Capital**: livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

MOTA, A. E. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. **In:**

Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília. p.52-65, 2009.

NETTO, J. P.; BRAZ, M**. Economia Política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Crise do Socialismo e ofensiva Neoliberal.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

NETTO, J. P.; BRAZ, M Das ameaças à crise. **In: INSCRITA. ANO VII – Nº X – Nov. 2007.** Brasília: CFESS, 2007. p. 37-40. ISSN 1415-0921.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **In: Serviço Social e Sociedade.** N. 50. São Paulo. 1996.

SANTOS, J. S. **"Questão Social":** particularidades no Brasil. Cortez, 2008.

YASBEK, Maria Carmelita**. Estado e Políticas Sociais**. Disponível em: http://sosservicosocial.com.br/s/wp-content/uploads/2013/05/Yazbek-Maria-Carmelita.- Estado-e-pol%C3%ADticas-sociais.pdf/. Acessado em: 05 ago. 2018.

A CONFIABILIDADE NA DEMOCRACIA PELA PERSPECTIVA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS ANOS 2015-2018

Aline da Fonseca Cavalcanti
Agnes Pauli Pontes de Aquino
Ana Flávia Campos Soares de Carvalho

1 INTRODUÇÃO

O crescente questionamento por parte da sociedade civil em relação às ações governamentais está ocasionando uma situação de corrosão dos princípios democráticos. O acúmulo de experiências desagradáveis e a forma antidemocrática de resolução de problemas, uma vez internalizados pelos cidadãos brasileiros, constitui a base de uma memória coletiva difícil de modificar. Nesse sentido, a ausência de capital social, fruto da falta de confiança interpessoal e da falta de confiança nas instituições, pode levar à manutenção de um sistema democrático permanentemente instável[287].

O relatório do ano de 2018 realizado pela Corporação Latinobarômetro, uma Organização Não-Governamental que monitora o apoio à democracia na América Latina nos ajuda a compreender o resultado da última eleição presidencial brasileira e nos mostra que a chegada de Jair Bolsonaro ao poder não deveria ser motivo de surpresa. A pesquisa traz respostas às perguntas sobre o motivo da população brasileira não se escandalizar com os discursos e comportamentos antidemocráticos do presidente eleito e por que não se conseguiu mobilizar uma quantidade significativa de políticos e cidadãos para a constituição de uma frente em favor da democracia.

As eleições brasileiras de 2018 marcam o início de uma nova época, onde as democracias entram em um "estado intermediário", e o sistema de partidos políticos e a representação enfrentam uma grave crise, com líderes que vêm para governar instituições já fracas[288]. Sendo assim, a confiabilidade na democracia por parte da população brasileira se encontra no cerne da questão. Questiona-se nesse trabalho em que ponto encontra-se o grau de confiança na democracia na visão da opinião pública brasileira. O relatório de 2018 deixa claro que o apoio à democracia brasileira nunca esteve tão baixa. Porém, nos últimos cinco anos, a Latinobarômetro vem sendo enfática em advertir acerca do lento e gradual declínio das nossas democracias, em especial o Brasil.

A Corporação se mostra preocupada e deixa isso claro em seus relatórios desde 2010, quando começaram a declinar os índices de apoio à democracia no país. A partir de 2016, saiu do estado de "preocupada" para "alarmada", pois os índices de adesão à democracia diminuíram de forma expressiva. Portanto, é importante que se compreenda o contexto político do país, especialmente os fatores e desdobramentos da crise ocorrida desde 2015, fundamental para a formação de opinião sobre a democracia brasileira por parte da população.

[287] BAQUERO, Marcello. *Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-104, Dec. 2001.
[288]CORPORAÇÃO LATINOBARÔMETRO. Informe Latinobarômetro, 2018. Disponível em: www.latinobarometro.org/lat.jsp; acesso em 07.06.2019.

2 AS FORMAS DE DEMOCRACIA

Na história dos regimes políticos como um todo, a democracia é uma forma de governo pouco frequente. Como descreve Tosi (2019), durante milhares de anos, foi uma exceção no meio de regimes autocráticos: monarquias, aristocracias, impérios, oligarquias, tiranias. A democracia é um regime não somente raro, mas também muito frágil e precário, sendo por muito tempo sinônimo de regime corrupto, desviado, desde os tempos de Platão. O motivo principal dessa postura negativa está no medo que as elites de todos os tempos tiveram para com um governo de muitos, da massa, dos pobres, da plebe.

Sendo assim, para Tosi (2019) as doutrinas democráticas são aquelas que defendem que todos, ou a maioria deve governar, porque todos possuem o discernimento político. Por outro lado, as doutrinas antidemocráticas são as que negam ao povo esta competência política e afirmam que somente uma elite, seja ela econômica, social, política ou cultural, deve governar porque seria a única a saber governar.

Este conflito de interpretações e graus de participação política pode gerar diversas classificações. Para tanto utilizamos dois pensadores, um discorrendo sobre a representação em si e seus alcances, qual seja Bobbio (2004), e outro falando sobre a intensidade das democracias dentro destas representações, que é Santos (2016). Usando os dois em paralelo, esperamos chegar a uma tentativa de entender a crise da representação democrática.

Em um breve resumo podemos dizer que Bobbio (2004) gradua a representação em quatro níveis progressivos.

Democracia Direta: Talvez seja a essência do sistema, em que todos os integrantes da sociedade decidem, conjuntamente, posto que igualmente capazes, capacitados e interessados nas resoluções. Em termos práticos tem limitações pelo tamanho e complexidade das sociedades que intentaram pratica-la, assim a encontramos em limites geográficos e históricos bem restritos, e mesmo quando praticada, em sua maioria o foi de forma censitária, vide o caso ateniense como exemplo. Hoje em dia, encontra-se restrita para pequenos grupos e enclaves, tais como os Cantões Suíços. Neste formato, todos os cidadãos devem e são chamados, com certa regularidade, a decidirem sobre os aspectos e propostas em que o grupo social deve atuar, manifestando-se por meio de um sistema que deve buscar ser o mais equânime e representativo do todo da sociedade quanto possível. Exatamente por esta intensidade, segundo Boaventura Santos, na participação, encontra dificuldade de ser implementada em grupos maiores, mais dispersos, heterogêneos ou mais complexos.

Democracia Representativa: Neste caso não mais lidamos com todos os cidadãos manifestando-se sobre todas as decisões; para tanto, estes transferem sua capacidade e potencialidade decisória para representantes escolhidos, por meios democráticos (eleição, preferencialmente ou sorteio como antigamente) e cabe a estes representantes tomarem as decisões necessárias, sendo por um mandato livre, que implica que estes decidem ou livremente, segundo seu entendimento ou segundo as pretensões de seus representados. Os Estados democráticos modernos tendem a ser regulados por este sistema, o que traz vantagens organizacionais, mas facilita e provoca aquele distanciamento alertado anteriormente, entre a classe dirigente e os representados; uma vez que detém elementos suficientes para construir uma democracia de baixa intensidade, uma vez que os representados e cidadãos vão sendo excluídos, desinteressando-se do jogo decisório e seus meandros.

Democracia Participativa: Na intenção de resolver esta questão do

distanciamento, de trazer o povo para mais próximo das decisões, ainda por meio de representantes, mas aumentando a relação com os representados, requerendo e atuando com mais proximidade aos centros decisórios, se aumenta a participação destes, por meio de diversos instrumentos democráticos, que em uma razão de uma intensidade democrática podem ou não construir uma democracia mais atuante e próxima do ideal. Tal fato mostra, que as sociedades estão mais complexas e permeadas de tecnicidades que fazem necessários gestores e especialistas; isto não deve, porém, impedir que determinadas decisões de cunho político e social sejam atuadas questionando integrantes da sociedade e não somente os mandatários, mas também a parcela da sociedade capaz e detentora de capacidade política. Obviamente, uma democracia mais ampla implica em que esta parcela seja a mais aberta possível, sem limitar voz e voto a classes sociais, gêneros, credos, origens ou outras condições imagináveis. Para isto, diversos instrumentos, institutos e ferramentas devem ser aplicados com o fim de satisfazer a intenção de participação se fazer presente na medida necessária, incluindo os instrumentos tecnológicos digitais.

Democracia Plebiscitária: Neste formato de democracia, a vontade dos eleitores chega à liderança política com poucos filtros institucionais, sendo mais direta e imediata, Neste ponto, chegamos a uma estrutura em que a participação popular é presente de maneira exacerbada, causando uma relação opressiva de desconstrução de garantias pelo abuso em uma espécie de "ditadura da maioria". Essa narrativa gera um tipo de "autoritarismo popular" em que determinados elementos de uma elite de governantes pautam um discurso direcionando decisões que, por suas características "plebiscitárias", no pior sentido da palavra "plebe", violariam equilíbrios e políticas efetivamente democráticas ou igualitárias.

Assim, em alguma dessas espécies acima expostas, a democracia foi praticada em breves períodos históricos e somente em unidades políticas de pequenas dimensões. Porém, a partir da segunda metade do século passado, após o fim dos regimes totalitários de direita e de esquerda e da polarização da guerra fria, houve um renascimento e uma expansão da forma democrática em várias partes do mundo.

2.1 A Democracia Brasileira

Avritzer (2016) afirma que, no caso do Brasil, a democracia encontra-se mais consolidada nos dias atuais do que no período 1946-1964, visto que não houve nenhuma tentativa de intervenção militar na política do país desde 1985. Desde então, de um ponto de vista procedimental, a democracia brasileira conseguiu realizar grandes feitos, como a aprovação de importantes medidas que ajudaram a estabilizar a economia, estacando a hiperinflação; a redução significativa da pobreza no país, com aproximadamente 22,5 milhões de pessoas deixando de ser pobres entre os anos de 2002 e 2012, com 3,5 milhões de brasileiros saindo da linha da pobreza apenas no último ano citado[289]. O apoio à democracia também atingiu níveis expressivos. Em dezembro de 2014, através de uma pesquisa realizada pela Datafolha, 66% dos brasileiros entrevistados afirmaram acreditar que a democracia é melhor do que qualquer outra forma de governo[290].

[289] Segundo o relatório apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2013. Disponível em: www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2013/10/mais-de-3-5-milhoes-sairam-da-pobreza-em-2012-diz-ipea.

[290] Segundo o jornal Folha de S. Paulo. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/poder/2014/12/1559020-democracia-e-melhor-regime-para-66-aponta-datafolha.shtml.

Conforme descreve Avritzer (2016, p. 8), "apesar de todos esses dados positivos, existe hoje no país uma situação de incômodo em relação à performance da democracia". Esse mal-estar foi manifestado inicialmente em 2013, crescendo em 2015 e atingindo seu ápice nos dias atuais. O contexto desse incômodo será analisado a seguir.

Em maio de 2016, a então Presidente Dilma Rousseff, filiada ao PT (Partido dos Trabalhadores), foi afastada do cargo pelo Senado Federal para ser julgada, por esta mesma casa, por um crime de responsabilidade: a fraude fiscal. Três meses depois, Dilma foi destituída da Presidência, passando seu vice, Michel Temer, a ser o chefe de governo brasileiro.

Voltemos ao início do ano de 2015, período este que o Brasil atravessou crises que há muito não experimentava. Segundo Amorim Neto (2016), no primeiro ano a economia sofreu uma das retrações mais profundas da história brasileira. O déficit público nominal aumentou significativamente, assim como a taxa de desemprego. Inúmeros e expressivos protestos tomaram as ruas do país entre os anos de 2015 e 2016, expressando a revolta por parte da população. Para Avritzer (2016), o fato de grande parcela do povo brasileiro, que havia votado em Aécio Neves, não ter aceitado o resultado da eleição também reforçou os protestos no país.

A crise política desencadeada nesse período pode ser explicada de duas formas. Conforme descreve Amorim Neto,

> A queda dos preços dos bens primários nos últimos anos e o início do fim, em maio de 2013, dos estímulos monetários oferecidos pelo Banco Central dos Estados Unidos desde o início da crise financeira de 2008, ambos levando à desvalorização da moeda brasileira, um inegável choque para a economia do país. Essa foi a posição do governo Dilma e da maioria dos economistas heterodoxos. Vários politólogos simpáticos ao PT reconheceram alguns erros de condução política e econômica por parte da ex-presidente, mas atribuem a crispação do ambiente político à parcialidade da Operação Lava Jato e da imprensa conservadora contra o PT. A segunda posição – defendida pelos partidos que faziam oposição à Dilma e por economistas ortodoxos e analistas políticos de diversos matizes – afirma ser a crise, resultado direto de erros domésticos cometidos, sobretudo durante os cinco anos e pouco mais de quatro meses de Dilma Rousseff no Palácio do Planalto: as excessivas e voluntariosas intervenções em vários mercados e setores produtivos, as oscilações bruscas na política econômica, o vai e vêm permanente entre a rigidez ideológica e o pragmatismo de curto prazo. Sim, dizem os proponentes dessa posição, há problemas decorrentes da economia internacional, mas estes têm um peso muito menor do que os referidos erros. (AMORIM NETO, 2016, p. 44-45).

Além desses fatores, mais dois podem ser destacados para a crise de 2015-2016: a alta fragmentação partidária e a rigidez orçamentária. Segundo Amorim Neto (2016), a partir do ano de 1994 o Brasil vem elegendo as legislaturas mais fragmentadas da história da democracia desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Avritzer (2016) afirma que o sistema político brasileiro é fragmentado por razão do baixo custo de criação de novos partidos políticos no país, bem como pela falta de barreiras de competição eleitoral.

A alta fragmentação legislativa é condição necessária para a formação de coligações governativas heterogêneas. Isso, conforme defende Amorim Neto (2016, p. 46) "implica também que o tamanho legislativo do partido do presidente tenderá a ser pequeno". Para o autor, segundo a literatura acadêmica, isso aumenta a instabilidade política em geral, tornando o fim prematuro de mandatos presidenciais na América Latina mais provável. O encerramento de mandatos antes do tempo previsto, por sua vez, vem

por agravar a instabilidade política de um país.

Para a compreensão das consequências da crise de 2015-2016, uma comparação entre a queda de Dilma Rousseff em 2016 e a de Fernando Collor em 1992 deve ser destacada. Conforme afirma Amorim Neto (2016):

> O processo de destituição do presidente eleito em 1989 durou aproximadamente sete meses; o de Dilma, quase nove meses. Na votação realizada na Câmara dos Deputados no dia 29 de setembro de 1992, 87,7 por cento dos legisladores ficaram contra Collor e 6,6 por cento a favor; na votação final no Senado, a 30 de dezembro daquele ano, 93,8 por cento dos representantes posicionaram se pela condenação do presidente; 3,7 por cento contra. As maiorias parlamentares que destituíram Collor foram consideravelmente maiores do que as que fizeram Dilma naufragar (AMORIM NETO, 2016, p. 49).

Em outras palavras, derrubar Fernando Collor foi mais fácil do que destituir Dilma Rousseff do Palácio do Planalto. No Brasil, cassar uma presidente de esquerda é mais difícil do que um de direita. Amorim Neto (2016) defende que isso se dá porque os partidos de esquerda costumam ser mais fortes entre as organizações políticas do país. Porém, a queda de Dilma significa uma grande derrota para a esquerda, sobretudo para o Partido dos Trabalhadores. Prova disso foi a derrota do partido nas eleições municipais de 2016, a maior da sua história.

No governo Temer, por sua vez, não foi demonstrada nenhuma melhora significativa, provando-se também ele estar envolvido em escândalos de corrupção, junto de dois outros grandes partidos que o apoiam: o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), causando a desagregação do sistema partidário como se conhecia e que o acompanhava desde 1994. Isto nos leva a uma reflexão acerca da confiança da população brasileira na democracia no último ano do governo Temer, ano este também das novas eleições para presidente do país.

Tais fatos só reforçaram a percepção popular de distanciamento entre a elite governante e o povo e suas necessidades, uma vez que houve a frustração com as propostas do governo progressista e o retorno ao estilo de governo aristocráticos anteriores. Tais fatos são representados pelo posicionamento dos cidadãos expostos nos gráficos dos dados do Latinobarômetro, que permite um aprofundamento em questões da relação da confiança, do valor e da crença que o povo da à democracia e seus valores.

Por isso, se pode falar que a democracia efetuada no Brasil oscila entre a representativa e a plebiscitária (de caráter populista) com pitadas do modelo participativo, mas mesmo assim de baixa intensidade, sendo insuficientes para resolver os seus dilemas internos.

2.2 O Relatório Latinobarômetro

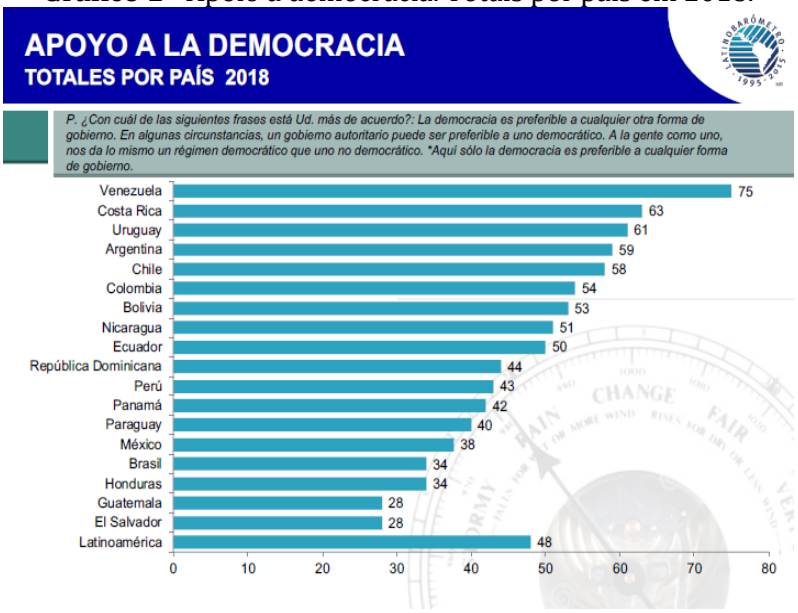
A Corporação Latinobarômetro é uma Organização Não-Governamental de direito privado, sem fins lucrativos, com sede em Santiago, no Chile, que monitora o apoio à democracia nos países da América Latina. É constituída por um diretório formado por chilenos, regido pela lei chilena e de um conselho internacional que realiza assessoria na direção do projeto. O propósito da mesma é investigar o desenvolvimento da democracia, da economia e da sociedade em seu conjunto, usando indicadores de opinião pública que avaliam atitudes, valores e comportamentos.

A Corporação é responsável pela realização do Latinobarômetro, uma pesquisa anual de opinião pública realizada desde 1995 sobre as temáticas anteriormente citadas, fornecendo por meio do relatório a distribuição dos dados coletados. O relatório é uma iniciativa que é pensada, produzida e usada principalmente na região da América Latina por atores sociais e políticos, não possuindo nenhum vínculo ou dependência com instituições externas. A Corporação Latinobarômetro é a única responsável pelos dados que coleta, pela maneira que define estas coletas e os trata. Os resultados obtidos na pesquisa são utilizados não somente por estudiosos da região como também por pesquisadores internacionais, membros de governos e pela imprensa.

Segundo os dados do relatório da Latinobarômetro, no que se refere ao Brasil, a população não se escandalizou com as ideias antidemocráticas de Jair Bolsonaro, nem se mobilizou para evitar que um político com o perfil dele chegasse até a presidência da República. Isso ocorreu, conforme demonstra a pesquisa do ano de 2018, porque o povo brasileiro não tem particular apreço pela democracia, uma vez que não a entende como importante, funcional ou mesmo adequada. A democracia, no sentido de um conjunto de princípios e valores, é objeto de estima de apenas um em cada três brasileiros.

Apenas 34% dos brasileiros, diz o relatório, afirmam que a democracia é preferível a qualquer outra forma de governo. A média de todos os países não é muito alta, visto que a democracia vive um período de preocupante declínio na região, mas a média da América Latina é de 48%, superior ao número que os dados apontaram sobre o Brasil em 2018. Dentre os 18 países pesquisados, só El Salvador e Guatemala demonstram menor adesão à democracia do que os brasileiros, e esses são países que detêm uma história recente que poderia explicar essa posição. Assim, observe-se o gráfico que segue:

Gráfico 1 - Apoio à democracia. Totais por país em 2018.



Fonte: Latinobarômetro 1995-2008.

O quadro do Brasil nem sempre foi assim. Realizando uma comparação entre outros países da região, os brasileiros nunca demonstraram profunda afeição pela democracia, pelo menos desde o ano de 1995, quando a pesquisa da Latinobarômetro começou a ser realizada. Naquele ano, 41% dos brasileiros preferiam a democracia, enquanto os venezuelanos chegaram em 60%. O número brasileiro atingiu seu pico em 2009 e em 2015, com 54% e 55% respectivamente. Após 2015, no entanto, o apreço da

população brasileira pela democracia esteve sempre abaixo desse percentual, demonstrando um desinteresse na representação democrática, seja pela falha na percepção da representação ou pela ideia de que o valor da opinião só se presta a cada eleição ou mesmo por busca de explicações ou expectativas simplórias para problemas complexos.

Tabela 1: Apoio à democracia por país e ano de 1995 até 2018

TABLA 3– EL APOYO A LA DEMOCRACIA POR PAÍS Y AÑO 1995 – 2018

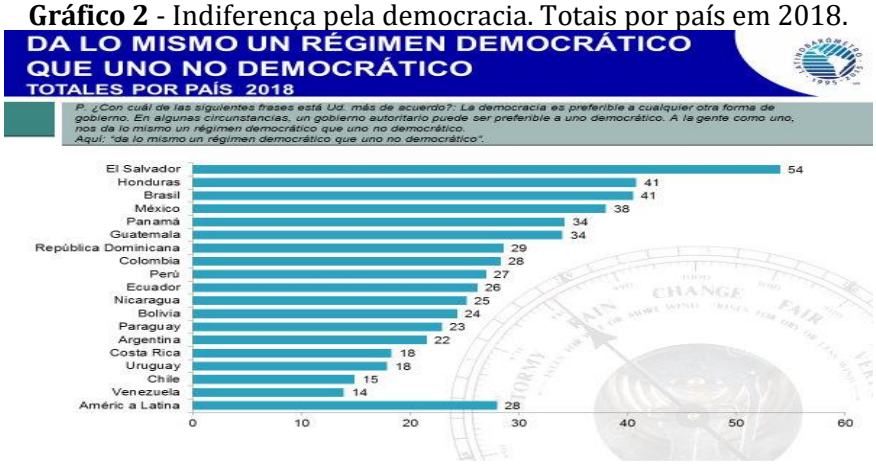
PAISES EN QUE DISMINUYE EL APOYO A LA DEMOCRACIA 2017- 2018	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2013	2015	2016	2017	2018	DIFERENCIA
Paraguay	52	59	45	51	45	35	41	39	39	32	41	33	53	45	49	54	50	44	55	59	40	-19
Ecuador	0	52	41	57	52	40	47	45	46	43	54	65	56	43	64	61	62	71	67	69	50	-19
Argentina	76	71	75	73	71	57	65	69	64	66	74	63	60	64	66	70	73	70	71	68	58	-10
R. Dominicana	0								65	60	71	64	73	67	63	65	60	63	60	54	44	-10
Brazil	41	50	50	48	38	30	37	35	41	37	46	43	47	55	54	45	49	54	32	43	34	-9
Uruguay	80	80	86	81	83	79	77	78	78	77	77	75	79	81	75	75	71	76	68	70	61	-9
Guatemala	0	50	48	54	39	33	45	33	35	32	41	32	34	14	46	36	41	33	31	36	28	-8
El Salvador	0	56	66	79	55	25	40	45	50	59	51	38	50	68	59	54	49	41	36	35	28	-7
Bolivia	0	64	66	55	60	54	52	50	45	49	58	67	68	71	68	64	61	65	64	59	53	-6
Colombia	0	60	69	55	40	36	39	46	46	46	53	47	62	49	60	55	52	55	54	58	54	-4
Panamá	0	75	71	71	61	34	55	51	64	52	55	62	56	64	61	60	49	44	45	46	42	-4
Venezuela	60	62	64	60	61	57	73	68	74	78	70	67	82	85	84	77	87	84	77	78	75	-3
Perú	52	63	60	63	59	62	55	50	45	40	55	47	45	52	61	549	56	56	53	45	43	-2
Honduras	0	42	63	57	64	57	57	55	46	33	51	38	44	53	53	43	44	40	41	36	34	-2
México	49	53	52	51	44	46	63	53	53	59	54	48	43	42	49	40	37	48	48	38	38	0
Costa Rica	0	80	83	69	81	71	77	78	67	73	75	83	67	74	72	65	53	57	60	62	63	1
Chile	52	54	61	53	54	45	50	51	57	59	56	46	51	59	63	61	63	65	54	55	58	3
Nicaragua	0	59	68	72	62	43	63	51	39	57	56	61	58	55	58	50	50	48	41	40	51	11

Fonte: Latinobarômetro 1995-2008

O número de brasileiros que concorda com a afirmação “tanto faz um regime democrático ou um regime não democrático”, outra opção dada pela Latinobarômetro aos entrevistados, chega ao percentual de 41%. O Brasil encontra-se em segundo lugar na lista, empatado com Honduras e atrás apenas do El Salvador. Em outras palavras, 41% dos brasileiros dizem não se importar se o governo do país for ou não democrático.

É verdade que o Brasil saiu de um regime não democrático recentemente, e a população esteve segregada das decisões por bastante tempo. Talvez, este distanciamento por tanto tempo em que a população era chamada para atuar apenas na eleição que pouco representava da vontade real tenha favorecido essa descrença. Assim, por nunca ter sido valorizado, todo o processo democrático foi relegado a uma condição de quase indiferença.

Gráfico 2 - Indiferença pela democracia. Totais por país em 2018.



Fonte: Latinobarômetro 1995-2008

Esta indiferença do povo brasileiro perante a democracia não deve ser ignorada. A razão é simples: se a maioria dos eleitores não se revoltou pelos discursos, valores e princípios de Jair Bolsonaro, isto ocorreu porque a democracia não significa muito para o brasileiro. Isso não quer dizer que apenas uma parcela pequena da população percebeu as tendências antidemocráticas do atual presidente, mas sim que a salvação da democracia não vale o esforço.

Coerentemente, quando se trata de satisfação com a democracia, a resposta brasileira também é baixa. Apenas 9% estão satisfeitos com a democracia no nosso país. Até os venezuelanos, com a situação em que se encontram, se demonstram mais satisfeitos com a democracia no seu país do que os brasileiros, atingindo 12%. Em toda a América Latina, os brasileiros são isoladamente as pessoas menos satisfeitas com a democracia no país.

Gráfico 3 - Satisfação com a democracia. Totais por país 2018.



Fonte: Latinobarometro 1995-2008

A decepção dos brasileiros não está apenas na insatisfação e falta de apoio à democracia. Venezuela e Brasil estão ao final da lista dos países da região no que se refere à crença de progresso do seu respectivo país. Além disso, só os venezuelanos superam os brasileiros quando se trata do pessimismo sobre a situação econômica do país, com 62% dos brasileiros acreditando que a situação econômica atual do país está ruim ou péssima, contra apenas 6% que acha que está boa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo caráter indireto da sua ascensão à presidência e o fato de ter implementado um programa que não foi apoiado pela população, o ex-presidente Michel Temer entregou o cargo com clara carência de legitimidade, causando danos à legitimidade democrática brasileira, preparando o caminho para líderes populistas ou radicais que investissem contra as instituições democráticas, e a comprovação disso é a eleição de Jair Bolsonaro. Assim, o Brasil se une ao expressivo número de países da América do Norte e Europa atualmente passando por crise dos regimes de representativos.

A Corporação Latinobarômetro analisou, em 2018, a eleição brasileira e diz não compreender a surpresa com a vitória de Jair Bolsonaro. 65% dos brasileiros acreditam que a democracia tem problemas e 17% acham que não existe democracia, de fato, no

país. O Brasil tornou-se um país que a crítica à democracia teve consequências eleitorais.

A pesquisa mostrou que a população brasileira acredita que a atual crise econômica é mais negativa do que a crise asiática do final dos anos 1990, também conhecida como a primeira grande crise dos mercados globalizados. Este fato se mostrou determinante nas eleições presidenciais de 2018. A justiça brasileira, por sua vez, acabou sendo um importante ator no processo eleitoral no país, pois decidiu pelo afastamento de um forte candidato das eleições, Luiz Inácio Lula da Silva, do PT (Partido dos Trabalhadores), nome certo da esquerda para o cargo.

Uma hipótese que pode explicar estes resultados é que o povo brasileiro entende os regimes políticos a partir da eficácia do governo que resolve os problemas da população. Desta forma, se estes governos forem democráticos, o brasileiro estará satisfeito com a democracia; se o contrário ocorre, como anda acontecendo no período atual, e vem ocorrendo desde 2015, que quem governa transparece incapacidade, ineficiência, perde o apoio.

Seguindo esse raciocínio, é possível compreender a indiferença, insatisfação e a falta de confiabilidade por parte da população brasileira com a democracia, que vem atingindo níveis sem precedentes. Posto que as soluções mascaradas de democracia não atingiram os resultados nem prometidos nem esperados, a população deixa de acreditar que esta seja uma opção válida e necessária.

Uma hipótese esta, a ser testada nos desdobramentos do atual governo, para ver até que ponto o autoritarismo consegue se impor ou encontra resistências democráticas.

REFERENCIAS

AMORIM NETO, Octavio. **A crise política brasileira de 2015-2016:** diagnóstico, sequelas e profilaxia. Relações Internacionais, Lisboa, n. 52, p. 43-54, Dez. 2016.

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BAQUERO, Marcello. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-104, Dec. 2001.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos;** tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CORPORAÇÃO LATINOBARÔMETRO. **Informe Latinobarômetro**, 2018. Disponível em: www.latinobarometro.org/lat.jsp. Acesso em 07.06.2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas.** Boitempo Editorial. 2016.

TOSI, Giuseppe. **Apostila da disciplina de Teoria e História dos Direitos Humanos e da Democracia do Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas**. UFPB. CCHLA. NCDH. João Pessoa. 2019.

A PSICOLOGIA E AOS ATAQUES À DEMOCRACIA BRASILEIRA. A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS

Débora Rafaela Silva Brito

1 INTRODUÇÃO

A história da democracia no Brasil é um tanto conturbada, o seu surgimento pode ser datado no início da república brasileira, quando o país se desvinculou de Portugal, e passou a ter regimes próprios, porém, nesse período quem comandava a vontade da maioria eram os coronéis, e nem todos os cidadãos brasileiros poderiam votar, como as mulheres e os analfabetos.

Ao passar das décadas esse regime democrático sofreu vários ataques. Em 1937, Getúlio Vargas então presidente do país, para não perder o poder, deu um golpe de Estado, instaurando uma ditadura que durou até o ano de 1945. Nesse período as liberdades individuais e de imprensa foram atacadas, a exemplo o estado de sítio, que declarava a necessidade de um toque de recolher, e as prisões feitas a quem se opunha ao governo.

Passado esse tempo, o Brasil sofreu com uma nova ditadura, entre os anos de 1964-1985, desta vez de base militar e mais rigorosa, com altos índices de tortura, sofrimento e fim dos direitos à liberdade de expressão, onde opositores ao regime do governo eram presos e torturados e muitos até morreram ou desapareceram.

Diante disso, podemos destacar os ataques aos direitos humanos, como os ataques à liberdade de expressão, ataques às minorias, e o aumento das opressões ao público LGBT, mulheres, negros e pobres.

Essa realidade veio se modificando depois de muitas lutas pela redemocratização. Atualmente o povo brasileiro ainda sofre com ataques e retrocessos, passando por crises e governos que não priorizam a saúde e a educação, com propostas de reformas às bases de ensino e à previdência social, usando a realidade do país para reafirmar políticas autocráticas, que beneficiam a burguesia, e não investem em políticas públicas de assistência social e garantia dos direitos humanos.

A psicologia nesse processo de luta pela democracia e direitos humanos teve um papel importante, por ser uma profissão que lida diretamente com o indivíduo e o meio, que atua na base de assistência social e políticas públicas, a exemplo disso pode-se destacar o período de ditadura em que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) participou das lutas pela redemocratização do Brasil, construindo bases de apoio aos movimentos sociais como a luta que ficou conhecida como “Diretas Já”.

É preciso entender a profissão de psicólogo como um trabalho que está diretamente ligado à defesa de uma sociedade mais justa e igualitária, relacionando seu papel e suas práticas com seu compromisso social, como um profissional ativo nessa transformação.

Assim o presente artigo tem como objetivo mostrar os ataques à democracia e aos direitos humanos no Brasil e discorrer sobre a contribuição da psicologia como ciência e profissão para a construção de uma sociedade melhor. Para tanto foi realizada uma revisão bibliográfica, utilizando como bases de dados das plataformas de pesquisa Scielo e Scholar Google, com os descritores “psicologia e compromisso social”, “ataques à democracia brasileira”, “ataques aos direitos humanos no Brasil”, buscando-se trabalhos científicos publicados nos últimos anos. Também foi utilizado o banco de dados disponibilizado pelo CFP e literaturas relacionadas à temática. O material científico utilizado foi composto por artigos originais, livros e dissertações em português.

2 ATAQUES À DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Segundo Ribeiro (2001), a palavra democracia vem do grego *demokratos*, *demo*= povo, *kratos*= poder, poder do povo, um regime político que preza pela vontade da maioria sem desprezar os interesses da minoria. Esse regime teve seu início na Grécia antiga, mais especificamente em Atenas, quando o poder saiu dos reis, e passou às praças, as chamadas ágoras, onde os gregos se reuniam para discutir assuntos de cunho político e social.

Robert Dahl (2001), explica um fato importante que devemos focar quando tratamos desse tema: diferenciar a democracia ideal e a democracia na realidade. A democracia ideal seria um regime com a participação de todos, valorizando-se os interesses e as vontades da maioria, enquanto a democracia na realidade seria a vivida por vários países ao longo das décadas, onde nem todos os cidadãos participam do processo de escolha, como as mulheres e os analfabetos, e a vontade da minoria predomina em detrimento dos interesses da maioria.

No Brasil, esse regime sofreu vários ataques afetando diretamente os direitos humanos. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), esses direitos devem ser assegurados pelo Estado e devem servir a todos; contudo temos algumas divergências quando os relacionamos com a história do país. Em âmbito nacional essa democracia se apresenta de forma fragilizada, com diversos governos autoritários e ditaduras civis-militares.

No governo de Getúlio Vargas, por exemplo, percebeu-se a relação dos ataques aos direitos da população, com a deflagração da primeira ditadura que o país sofreu e com isso o autoritarismo do Estado apareceu de forma aberta para toda a nação. Nesse mandato, a liberdade de expressão foi reprimida, ocasionando a prisão e o exílio de muitos opositores ao governo, a exemplo de Luís Carlos Prestes (AMORIN, 2010).

Em 9 de Abril de 1964 se instaurou no Brasil uma ditadura militar, com um histórico de anos de ataques às liberdades do povo brasileiro. Gonçalves & Ferreira (2013) afirmam que o golpe ganhou força principalmente pelas questões econômicas e pelo medo das ideias do movimento comunista e aliado a isso, para que a ditadura se estabilizasse, houve uma forte repressão aos movimentos contrários, principalmente àqueles que não seguiam as regras impostas pelo governo.

Antunes e Redenti (2007) explicam que esse regime dava fim à luta política e cultural do período e reprimia toda forma de oposição. Em sua revisão sobre o ano de 1968 destacam os ataques aos movimentos de estudantes e de operários da época que se colocavam contra o governo. Muitos foram exilados, torturados, mortos ou desapareceram.

O público LGBT com medo dos ataques dos militares se encontravam durante períodos noturnos, amedrontados e receosos de serem presos e torturados pela polícia. Nesta época a homossexualidade estava diretamente ligada ao comunismo (ALMEIDA, 2019).

De acordo com a Comissão Nacional da Verdade (CNV), (2014), quando se trata de violência de gênero, diversas mulheres relatam em depoimento, ameaças às suas famílias, humilhações, torturas e estupros. Muitas morreram e as que estavam grávidas, devido às sessões de tortura, chegavam a abortar. As torturas e mortes eram recorrentes, tanto para obtenção de informações quanto para punições.

Hur e Junior (2017), concluem que os ataques à democracia e aos direitos humanos não pararam com o fim da ditadura, e seguem até a atualidade, porém de formas diferentes, com governos corruptos que prosseguem retirando os direitos sociais da população, assegurando a posição da elite conservadora do Brasil, assim como a utilização

da polícia como meio de repressão.

Nos governos posteriores ao fim do golpe, foi dado o impulsionamento a política neoliberal no Brasil, ou seja, uma política de livre mercado, e ocorreu o crescimento das privatizações, que afetou diretamente no crescimento da desigualdade social no país. A pobreza continuou a crescer, assim como os ataques aos direitos dos trabalhadores, e não havia uma preocupação com políticas públicas que estivessem ligadas às questões sociais de asseguramento dos direitos da população, o que havia era a permanência da garantia da posição da elite brasileira. O Estado reprimia violentamente os movimentos sociais e os sindicatos de trabalhadores (GONÇALVES; FERREIRA, 2013).

Outra questão que permaneceu no país foi a repressão policial contra a população pobre. A polícia e a segurança pública são direcionadas para as classes mais baixas e os mais ricos cuidam de si com seus seguranças particulares. O uso da força policial aparece de forma legitimada contra esse público no Brasil (CARLOS, 2008).

Em relação às políticas públicas, ocorreu um aumento de projetos e investimentos no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT. As políticas do seu governo eram relacionadas ao combate à pobreza e à fome, a distribuição de renda e a atenção às minorias, como negros e mulheres, tendo como exemplo a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher do Ministério da Justiça, como também a criação de alguns programas de assistência social, a exemplo o programa Bolsa Família e o programa Fome Zero. Seu governo contou com várias políticas de direitos humanos que melhoraram a vida dos brasileiros (GONZALES, 2010).

No governo posterior da ex-presidente Dilma Rousseff filiada ao PT, o Brasil foi assolado por uma crise econômica resultado das políticas neoliberais, dos aumentos dos gastos públicos, da dívida externa que o país contraiu ao longo dos anos, entre outros fatores, que refletiram diretamente no aumento do desemprego, na diminuição da renda, redução dos investimentos e o aumento da inflação (BASTOS, 2017). Nesse impasse o governo começou uma política de cortes no investimento público, como os cortes na educação. Em resposta a esses ataques milhares de manifestantes de movimentos sociais foram às ruas. Houve uma resposta clara da repressão do Estado contra os atos. Os policiais atacavam os militantes, julgando necessária a proteção do patrimônio público, demarcando um ataque direto aos direitos da população que manifestava (SILVA, 2016).

Em 2016, Dilma sofreu um impeachment, e seu vice Michel Temer filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB assumiu a presidência. Em seu governo trouxe uma série de propostas para contornar a crise e dívida externa, que afetaram diretamente a população, como a reforma trabalhista, a reforma da previdência social e a PEC 241/55, que previa o congelamento dos gastos públicos por 20 anos (ORSO, 2017). Em resposta a essas propostas de mudanças, manifestações ocorreram em todo o território nacional, como os atos contra a reforma da previdência em 2017, momento em que a polícia foi usada novamente para atacar os manifestantes (HUR; JÚNIOR, 2017).

Atualmente com o governo do presidente Jair Bolsonaro os direitos humanos aparecem ainda mais fragilizados, pois o presidente é defensor aberto do regime militar e possui um longo histórico de discursos de opressão contra as minorias. No artigo "Os direitos humanos no "bolsonarismo": "descriminalização de bandidos" e "punição de policiais"", o autor Emanuel Freitas da Silva, doutor em sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, traz a trajetória de Bolsonaro até chegar ao poder, revelando o caráter dos seus discursos relacionados aos direitos humanos, como mostra esta fala do presidente evidenciada no artigo:

> [...] Buscar a maioridade penal e defender esses marginais como se fossem excluídos da sociedade. Não são excluídos, são vagabundos. A minha comissão não vai ter espaço para defender esse tipo de minoria. [...] Buscar uma maneira de dizer à sociedade que ela foi enganada com o Estatuto do Desarmamento, que só desarmou ela, não desarmou o bandido. [...] A política de direitos humanos deve ser para humanos direitos, e não para vagabundos, marginais, que vivem às custas do governo. [...] Homossexuais não são semideuses, não é porque o cara faz sexo com seu órgão excretor que ele vai ter que ser melhor que os outros [...] Que respeitar homossexuais? Eles é que têm que nos respeitar, é o contrário, é o contrário [...] Os presídios brasileiros tão uma maravilha [...] Não tem defesa de minoria aqui. Direitos humanos não é defender minorias. A melhor coisa do Maranhão é o presídio de Pedrinhas (Bolsonaro, 2014a) (SILVA, 2019, p. 145).

O autor conclui que mesmo o país tendo retornado ao regime democrático, ainda se constitui de uma democracia frágil, e que o objetivo do atual governo não opta pela garantia dos direitos humanos e pela proteção da população pobre, priorizando direta e indiretamente àqueles que possuem um alto poder aquisitivo, a exemplo, a categoria empresarial.

Silva, Pires; Pereira (2019, p.3), chamam o atual governo de "autoritário e protofacista", afirmando que este em termos de ataques aos direitos humanos e a democracia, é o que mais se aproxima da ditadura militar já citada neste texto. O autor mostra alguns exemplos de acontecimentos ocorridos já no início do mandato de Jair Bolsonaro:

> [...] a incitação à violência e ao porte de armas, a misoginia, a homofobia, as agressões a professores e estudantes, os assassinatos de indígenas, a intolerância religiosa, a censura aos dados científicos sobre o desmatamento da Amazônia e o uso de agrotóxicos produzidos por instituições competentes e confiáveis, a liberação de veneno na comida, o incentivo aos garimpeiros para invadir as terras indígenas e assassinar os índios, os cortes e contingenciamentos na educação em geral, o sucateamento e a destruição das universidades e dos institutos federais (Future-se) (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2019, p. 6).

Ainda de acordo com Silva, Pires e Pereira (2019), o direito à educação está em uma situação de ameaça com o projeto "Future-se", lançado como proposta pelo governo Bolsonaro, que objetiva a retirada dos investimentos públicos das universidades e dos institutos federais. O intuito da proposta é privatizar e destruir a educação pública de qualidade, laica e inclusiva. Diante desses ataques e retrocessos é inegável a necessidade da resistência e da luta pelos direitos sociais dos estudantes, da classe trabalhadora, dos pobres e das minorias no Brasil.

Neste sentido, é mais do que preciso pensar em formas de lutar para assegurar os direitos humanos que são básicos à população, e uma dessas formas é relacionar o papel das profissões, em destaque a psicologia, com um compromisso social de trabalhar em virtude da melhoria de vida da população, como relatam Hur e Júnior (2017, p. 9):

> A democracia é uma prática coletiva que está em permanente construção. Defendê-la significa colocar a Psicologia ao lado da maior parte da população, ao lado daquelas(es) que estão lutando por uma vida justa e digna.

3 PSICOLOGIA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO COM A DITADURA MILITAR

A Psicologia no Brasil surgiu por volta da década de 30, seu primeiro curso de graduação foi criado em 1953, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, mas apenas em 27 de Agosto de 1962 que a profissão foi regulamentada. Com isso vários cursos da área foram criados em outras instituições de ensino superior (VILELA, 2012).

Nos períodos da ditadura, a psicologia ainda caminhava como profissão. Silva (2017) contextualiza a psicologia nesse período como um tanto recuada e com o Conselho Federal de Psicologia – CFP sem grandes atuações e questionamentos diretos com a situação política do país. A ênfase do trabalho do psicólogo era voltada para questões biológicas de cada paciente, colocando em segunda instância as questões sociais. Segundo Hur e Júnior (2017), existia uma tendência hegemônica de adaptação ao regime instituído.

Correia e Dantas (2017), afirmam que a psicologia se preocupava em manter as aparências e considerando que o neoliberalismo estava em ascendência nessa época, fortificando as privatizações no país, cresceu a procura da elite pelo profissional clínico. O caráter neutro da psicologia nesse período valorizou diante dos princípios do regime, de certa forma, a psicologia como profissão. Em contrapartida, já existiam pequenos movimentos de psicólogos e estudantes de psicologia que eram a favor da redemocratização e que já militavam nesta luta.

Essa realidade se modificou por volta do fim da década de 70 e início da década de 80, com movimentos de grupos de psicólogos, que preocupados com a formação do profissional e com as políticas públicas pertinentes, deram início a uma luta pela redemocratização brasileira. Esses profissionais indignados com a posição da categoria e do CFP, começaram a se reunir para debater as questões políticas vigentes, com a preocupação de como deveria ser a atuação da profissão nesse processo. Esse grupo posteriormente assumiu o CFP e colocou a psicologia no enfrentamento do regime ditatorial e a favor dos direitos humanos e da redemocratização, participando de movimentos de luta, como a "Diretas Já" (HUR, 2012).

Em 2013, o CFP lançou o livro "A verdade é revolucionária", que continha vários testemunhos de psicólogos que viveram o período da ditadura. O livro traz a seguinte apresentação:

> Somos todos afetados pela ditadura e nossas memórias não podem ser silenciadas. O testemunho traz para o campo do discurso aquilo que é da ordem do inenarrável, em uma ação que transforma sofrimentos individuais em vivências coletivas (CFP, 2013, p.13).

Esses testemunhos mostravam a dificuldade da psicologia como ciência e profissão naquele período, assim como muitos psicólogos que foram atuantes diretos na luta pelo fim da ditadura, presenciando de perto os horrores das torturas, como expressa o depoimento de Maria Julieta Salgado:

> Os estudantes, os mais engajados, os melhores, sentiam a responsabilidade de assumir uma posição política e lutar por ela. Participei da luta, porém, assisti aos horrores que se intensificaram a partir de 66, dois anos após eu ter iniciado o curso de Psicologia (CFP, 2013, p.27).

Várias mudanças ocorreram no fazer da profissão e no CFP após o fim ditadura,

como a questão da valorização do psicólogo como trabalhador. O CFP abriu espaço para que os debates políticos fossem realizados, como também a questão da atuação política da categoria, lutando pela sua participação junto ao sindicato da profissão e outros movimentos, para a formação de assembleias que pudessem, juntamente com os governantes, formular a nova constituição brasileira, o que não foi possível, pois a construção do documento contou somente com a participação dos políticos (HUR, 2012).

3.1 Psicologia na defesa dos direitos humanos: Compromisso social do psicólogo

Diante desses ataques à democracia e aos direitos humanos no Brasil, como que a psicologia pode e deve atuar nas questões político-sociais como ciência e profissão? Quais mecanismos utilizar? Quais os impasses e as possibilidades? Este tópico pretende responder a estas questões, relacionando a psicologia com seu compromisso social.

A luta antimanicomial mostrou um momento e uma contribuição importante da psicologia brasileira na luta pelos direitos humanos. Juntamente com outros profissionais da saúde a classe lutou por "uma sociedade sem manicômios". Naquele tempo muitos que eram considerados "loucos", aqueles que não se enquadravam nos padrões de normatização social da época, eram excluídos do convívio social e internados em manicômios que possuíam tratamentos abusivos, até mesmo a utilização de choques e agressões. Tal luta veio após os escândalos dos maus tratos aos pacientes nos hospitais psiquiátricos no Rio de Janeiro. Era um movimento pelos direitos humanos desse público, tendo como foco principal a liberdade, saúde, educação e segurança desses indivíduos (NETO, 2010).

No livro "Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia", publicado em 2007, escrito por um grupo de professores da PUC de São Paulo, interessados nessas questões sociais, fazem alguns estudos e publicações sobre a psicologia e o social. Os autores mostram como a psicologia sócio-histórica pode contribuir na transformação de uma sociedade melhor. Essa vertente teve uma forte influência dos estudos de Vigostky, que em seus trabalhos explica o homem como um ser social, cultural e histórico, e assim sua subjetividade, suas ações e seu desenvolvimento social são relacionados com o meio e com o momento histórico em que ele vive, como também é transformador e participante de forma ativa nesse processo. Assim a psicologia sócio-histórica entende que a realidade social não é algo externo ao homem, ou seja, o indivíduo e o social caminham juntos.

Neste sentido o livro destaca uma perspectiva direcionada para uma psicologia brasileira ciência e profissão que deve estar voltada para a realidade do país, suas desigualdades sociais e seu momento histórico. O psicólogo dessa forma é um profissional que tem a função de promover qualidade de vida, entendendo a realidade que cada demanda apresenta. Segundo Sawaia (1999), além de conhecer e definir as emoções das pessoas é preciso investigar os motivos desencadeadores dos sofrimentos e trabalhar em vista de mudar as suas causas. Sendo imprescindível a luta por melhores condições de vida para a população e a apropriação dos espaços de assistência social, como as políticas públicas.

A psicologia social crítica tem seu enfoque também na sensibilização da população sobre as relações de poder na sociedade, mostrando as formas de dominação presentes nas realidades dos indivíduos brasileiros, para que esses possam se desvincular desse domínio, para serem autônomos e construírem uma transformação social (ALMEIDA, 2012). A psicologia social deve trabalhar para a potencialização do ser humano para a superação das questões étnico-politicas (SAWAIA, 1999).

Bock (1999) define os psicólogos como “profissionais da vida” e discorre sobre a necessidade da profissão de se apropriar da história e da realidade das desigualdades das demandas brasileiras. Explica que a classe tem que deixar de servir a elite e passar a servir a classe trabalhadora, as minorias e os oprimidos, indo além dos muros da clínica e se aproximando dos locais de assistência social, promovendo uma melhor qualidade de vida.

O código de ética da profissão traz como princípios fundamentais da profissão essa questão política e social, como se pode observar em alguns deles:

> I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
> II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
> III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.
> [...] V. O psicólogo contribuirá para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão.
> [...] VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código (CFP, 2014, p. 7).

Um estudo muito importante para se destacar quando tratamos do papel do psicólogo na transformação social é o de Ignácio Martín-Baró, Doutor em psicologia social pela universidade de Chicago nos Estados Unidos, um psicólogo muito importante na construção da psicologia latino-americana. Nasceu e morreu em El Salvador, entre os anos de 1942 a 1989, onde presenciou os horrores de governos autoritários no seu país, sendo assassinado pelos militares. Nesse contexto desenvolveu a psicologia da libertação, uma proposta de psicologia que se voltasse para as questões das realidades latino-americanas, para a libertação do povo das opressões, exploração e pobreza (OLIVEIRA; GUZO; NETO, 2014).

Martin Baró via a psicologia aplicada europeia e americana como um problema, pois essas teorias hegemônicas não contribuíam para suprir as demandas das sociedades latino- americanas, não explicavam as relações de poder e dominação existentes nestes contextos e não contribuíam para melhores condições de vida. Diante desse problema, direcionou seus estudos para uma psicologia da libertação que se preocupasse diretamente com as realidades sociais nos seus diversos contextos, que tenha suas questões ligadas aos problemas da população e que lute e conscientize sobre a luta pela transformação social (GUZO; LACERDA JR. 2009).

Existe nesse sentido, a necessidade do psicólogo ter como ponto de partida para seu trabalho, a realidade, sobre o que ela é ou deveria ser, e trabalhar diante disso, nas suas diversas áreas de atuação, seja clínica, escolar, organizacional, comunitária, dentre outras (PEREIRA, 2013).

Em relação à área escolar, de acordo com Sousa (2010), o psicólogo deve direcionar seu trabalho para a construção de uma escola participativa, de qualidade, democrática, que assegure os direitos de cidadania aos estudantes, refletir sobre os

processos educativos pedagógicos, questionar posturas estabelecidas e criar novas práticas que melhorem o rendimento escolar. Essas posturas levam a sensibilização dos estudantes sobre suas realidades, deveres e direitos, e a construção de uma educação inclusiva e transformadora da realidade.

Estar atento às mudanças que ocorrem diariamente no país é indispensável para os psicólogos promoverem melhorias de vida, pois todas as mudanças que ocorrem na sociedade têm efeitos nos sujeitos. Neste sentido é necessária a realização de um exercício constante, para a ocorrência de novas produções cientificas que visem as questões político-sociais que afetam o povo (GUARESCHI; HUNING, 2007).

Entende-se que o compromisso social do psicólogo é apontar para uma transformação social que melhore as condições de vida da população, entender o indivíduo como social e realizar suas intervenções mesmo que individuais neste sentido, além de promover qualidade de vida à comunidade, transformar sua realidade e produzir uma ciência que esteja voltada para essas questões (BOCK, 1999).

> Assumir um compromisso social em nossa profissão é estar voltado para uma intervenção crítica e transformadora de nossas condições de vida. É estar comprometido com a crítica desta realidade a partir da perspectiva de nossa ciência e de nossa profissão. É romper com 500 anos de desigualdade social que caracteriza a história brasileira, rompendo com um saber que oculta esta desigualdade atrás de conceitos e teorias naturalizadoras da realidade social. Assumir compromisso social em nossa prática é acreditar que só se fala do ser humano quando se fala das condições de vida que o determinam (BOCK, 1999, p. 327).

De acordo com Miron; Guareschi (2017), a garantia dos direitos humanos da população aparece como um objeto e ética da profissão, em que seu trabalho vise a emancipação do povo, a defesa das políticas públicas, da democracia, e junto com isso, a ocupação dos espaços de debate sobre as questões de ataques que a população sofre.

Em defesa dos direitos sexuais das mulheres como exemplo, a psicologia defende abertamente a descriminalização e legalização do aborto para as mulheres em qualquer situação até a décima segunda semana de gestação, entendendo que defender os direitos sexuais e de reprodução das mulheres é defender seus direitos humanos (RODRIGUES et al. 016). Em contrapartida Sawaia (1999), afirma que existe um descompromisso do Estado e da sociedade em relação às questões do sofrimento humano. Corroborando neste raciocínio Brigagão, Nascimento e Spink (2011), expressam que faltam recursos para o exercício dos profissionais como os psicólogos, que trabalham com políticas públicas e que visam à melhoria da qualidade de vida da comunidade. Faltam investimentos e valorização da profissão, o que dificulta a realização do objetivo. Assim a psicologia que luta contra os ataques aos direitos da população também é atacada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados ao longo do texto, percebe-se que os ataques à democracia brasileira afetam diretamente os direitos humanos da população. O país passou e ainda passa por políticas autoritárias que não visam a melhoria de vida das minorias brasileiras, e ao contrário, o que a história nos mostra é que houve e ainda há uma preocupação do governo com a permanência das garantia dos benefícios da elite. Existe neste sentido uma necessidade constante de uma luta por uma sociedade mais justa e equitária e uma sensibilização das pessoas voltada para estas questões. A psicologia vem

lutando ao longo das décadas, desde a ditadura, para a construção dessa sociedade melhor.

A psicologia, como ciência e profissão, pode e deve colaborar nesse processo de transformação social. É imprescindível a atuação da classe para melhoria de vida das pessoas, como também uma reflexão sobre as questões históricas e culturais que afetam o povo, principalmente na atualidade, com um governo que tem revelado ataques diretos aos direitos da população e onde a educação está em situação de risco. Defender a democracia e os direitos humanos é defender também a psicologia no Brasil.

A profissão do psicólogo neste sentido se torna estritamente necessária para a construção de uma sociedade mais justa, visto que o mesmo atua na compreensão do homem e de suas necessidades, onde seu compromisso social é promover a transformação da sociedade. Contudo é preciso o reconhecimento e a valorização da categoria que também sofre ataques constantes. É preciso lutar para que o Estado faça seu papel e invista em educação, saúde e segurança, assim como políticas públicas que impulsionem o país a um real avanço, e que garanta os espaços de atuação aos psicólogos.

Por fim, destaca-se que a necessidade de informar e resistir nas lutas por melhorias no Brasil é um exercício que pertence a todos os brasileiros, não podendo se permitir que o país sofra um retrocesso com o governo de Jair Bolsonaro, ou com qualquer outro. Assim é importante a mobilização de todos para que a nação caminhe para atenuar as desigualdades sociais, garantindo uma promoção digna dos direitos humanos, assim como uma educação de qualidade, o direito à diversidade e à previdência social, a fim de que o país reflita a "pátria amada" e a "ordem e progresso".

REFERÊNCIAS

AMORIM, J. A. de. **O Governo Vargas, uma breve contextualização**. PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

ANTUNES, Ricardo; RIDENTI, Marcelo. Operários e estudantes contra a ditadura: 1968 no Brasil. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, Londrina – PR, v. 12, n. 2, p. 78-89, dez. 2007.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. ASCENSÃO E CRISE DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF E O GOLPE DE 2016: PODER ESTRUTURAL, CONTRADIÇÃO E IDEOLOGIA?. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 2, 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de psicologia**, Natal, RN, v. 4, n. 2, p. 315-329, set. 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007, 224 p.

BORGES DE OLIVEIRA, L. & LOBO GUZO, R., Pondian Tizzei, R. & SILVA NETO, W. Vida e a Obra de Ignácio Martín-Baró e o Paradigma da Libertação. **Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignácio Martín-Baró**, 3(1), 205-230, jul. 2014.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório / Comissão Nacional da Verdade. – Recurso eletrônico. – Brasília: CNV, 2014. 976 p. – (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 1) ISBN 978-85-85142-63-6 (Coleção digital). Disponível em:

http://www.memoriasreveladas.gov.br/administrator/components/com_simplefilemanager/upl oads/CNV/relat%C3%B3rio%20cnv%20volume_1_digital.pdf.

BRIGAGÃO, Jaqueline; DO NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano; SPINK, Peter Kevin. As interfaces entre psicologia e políticas públicas e a configuração de novos espaços de atuação. **REU-Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 37, n. 1, p. 199-215, jun. 2011.

CARLOS, J. DE O. A anistia e a luta pelos direitos humanos no Brasil. **Cadernos AEL**, Campina Grande, PB, v. 13, n. 24/25, set. 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA–CFP. **A verdade é revolucionária**: testemunhos e memórias de psicólogas e psicólogos sobre a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). - Brasília: CFP, 2013. 700p. ISBN: 978-85-89208-60-4.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA- CFP, **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília: CFP, 2005. 18p.

CORREIA, Ana Maria Batista; DANTAS, Carla Náyad Castelo Branco. O Fazer Psicológico na Ditadura Civil Militar**. Psicologia Ciência e Profissão**, v. 37, p. 71-81, set. 2017.

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 230 p.

DA SILVA, Fabíola Figueirêdo. Psicologia no Contexto da Ditadura Civil-militar e Ressonâncias na Contemporaneidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF,v. 37, n°. Extra 1, p. 82-90, out. 2017.

DA SILVA, Mauricio Roberto; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogerio Santos. A política de devastação e autoritarismo de Bolsonaro, o exterminador do Brasil‟:”future-se‟ para o abismo, sofrimento e adoecimento de Brasil e a urgente resistência ativa**. Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 31, n. 59, p. 01-15, julho/setembro, 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. 13 ISSN 2175-8042. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e67052

DE ALMEIDA, Eduardo Alberto. Os gueis na Ditadura Civil-Militar brasileira: resistências. **AEDOS**, Porto Alegre, RS, v. 11, n. 24, p. 62-79, ago. 2019.

DE ALMEIDA, Leonardo Pinto. Para uma caracterização da psicologia social brasileira. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 32, p. 124-137, 2012.

DE SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 23, n. 83, mar. 2010.
GUARESCHI, Neuza; HÜNING, Simone. **Implicações da psicologia no contemporâneo**. 1° ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, 236 p.

GONÇALVES, Emília de Fátima Miterofe FERREIRA, Gabrielle Gomes GONÇALVES, Emília de Fátima Miterofe. As lutas sociais no Brasil: da ditadura ao governo Lula. **GT**, Londrina, PR , v. 5, p. 31-42, set. 2013.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. A política de promoção aos direitos humanos no governo Lula. **Revista debates: revista de ciências sociais.** Porto Alegre. Vol. 4, n. 2, p. 107-135, jul./dez. 2010.

GUZZO, R. S. L.; LACERDA JR. F. (Org.). **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, 320p.

HUR, Domenico Uhng; JÚNIOR, Fernando Lacerda. Psicologia e Democracia: Da ditadura civil-militar às lutas pela democratização do presente. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 37, p. 3-10, 2017.

HUR, D. Políticas da psicologia: histórias e práticas das associações profissionais (CRP e SPESP) de São Paulo, entre a ditadura e a redemocratização do país. **Psicologia USP**, São Paulo, SP, v. 23, n. 1, p. 69-90, mar. 2012.

LAGE, Lais do Nascimento Vidal. Interesses capitalistas e desafios para a efetivação dos direitos sociais: ataques e regressões. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 120- 128, abr. 2019. ISSN 1982-0259. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592019v22n1p120.

MACIEL, Jane. ATAQUE À VISÃO E MEMÓRIAS DA VIOLÊNCIA NA VISIBILIDADE TECNOPOLÍTICA DOS PROTESTOS DE 2013. **VI Congresso Internacional de Comunicação e Cultura.** São Paulo, SP – 2018

MIRON, Alessandra Xavier; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Compromisso social da psicologia e sistema único de assistência social: Possíveis articulações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 37, n. 2, p. 349-362, 2017.

NETO, João Leite Ferreira. A atuação do psicólogo no SUS: análise de alguns impasses. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 390-403, jun. 2010.

ORSO, Paulino José. A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GOLPE, OU ENTÃO, COMO AVANÇAR ANDANDO PARA TRÁS. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, BA, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017.

Pereira, Thiago Sant´Anna. **Projeto ético-político da Psicologia da Libertação**: perspectiva histórica. 2013. 221 p. Dissertação de mestrado (Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Psicologia. Acessado em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16208>

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. 3° ed. São Paulo: Publifolha, 2001, 21 p.

RODRIGUES, Hélia Marta Messias et al. Aborto Oncológico: Aspectos Legais e Princípios de Ética. **ANAIS SIMPAC**, v. 8, n. 1, 2017.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**, Petrópolis, RJ: Vozes. 2, p. 97-118, 1999.

SILVA, E. F. Os direitos humanos no “bolsonarismo”: “descriminalização de bandidos” e “punição de policiais”. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, n. 22, p. 133-153, abr. 2019.

SILVA, Ilse Gomes. AUTORITARISMO E CONSERVADORISMO NA DEMOCRACIA BRASILEIRA: a direita, **joinpp.ufma.br**, São Luís, MA, ago. 2015.

SILVA, Ilse Gomes. Democracia e criminalização dos movimentos sociais no Brasil: as manifestações de junho de 2013. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, MA, v. 19, n. 2, p. 393-402, jul/dez. 2016.

UNESCO NO BRASIL, Representação da. **Declaração universal dos direitos humanos.** 1998

VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 32, p. 28-43, 2012.

O APLICATIVO *+MUDAMOS* E A POSSÍVEL DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA NO PROCEDIMENTO DE INICIATIVA POPULAR

Agnes Pauli Pontes de Aquino

1 DA INICIATIVA POPULAR

O cerne da Democracia é a participação popular dos cidadãos nas decisões da Sociedade e do Estado e isto ocorre com maiores ou menores graus de amplitude e intensidade.

Durante a história, nem sempre todas as pessoas de uma determinada circunscrição eram chamadas a participar, por motivos de sexo, classe social, instrução, origem, etc. Assim, existia uma espécie de seleção prévia ou mesmo uma discriminação sobre quem poderia exercer o direito de decidir. Ainda assim, é uma relação mais aberta com o ente governante e os governados do que a até então exercida, posto que deixou de ser matéria exclusivamente privada do governante. Obviamente, não foi um virar de chaves, mas processos consecutivos, paralelos e com idas e vindas, até chegarmos aos modelos democráticos hoje utilizados.

Desta forma, compreendemos que a democracia foi uma exceção histórica, por milênios, como descreve Tosi (2019), no meio de regimes autocráticos: monarquias, aristocracias, impérios, oligarquias, tiranias. A democracia é um regime não somente raro, mas também muito frágil e precário, sendo por muito tempo sinônimo de regime corrupto, desviado, desde os tempos de Platão.

Assim, compreendemos que a Democracia é um sistema de governo em que os governados, em maior ou menor grau, participam da gestão, das decisões, da elaboração das leis e regras gerais da sociedade, bem como da sua execução pelo Estado/Governante. Estes governados são a plebe, o povo, e, portanto as classes dirigentes, normalmente aristocráticas, manifestam uma rejeição seja por considerar estes menos aptos, seja por receio de perder suas benesses e privilégios.

Em um contexto histórico podemos apontar as características atenienses como primícias desta construção democrática; mas esta detinha em sim algumas contradições em relação ao conceito que hoje usamos para definir e basilar a democracia. Era uma democracia apenas para homens, livres, com posses, escolhidos por meio de sorteio entre estes. Assim, elitista e limitada, a democracia ateniense lança as bases e abre a corrida para esta formação de um sistema de governo em que a decisão é plúrima.

Podemos fazer um breve resumo ao discorrer que saímos de um estado de natureza, em que se firmou a construção de uma sociedade e de um Estado, e que neste início havia regente, líder, ou grupos, que atuavam em nome de todos. Uma evolução deste conceito, começou a implicar que este soberano atuava por representação dos indivíduos que compõem a sociedade, sendo originada destes o poder de decisão.

Em um primeiro momento, esta soberania era transmitida sem reservas ou ressalvas, mas isto implicava quase que um retorno a uma obliteração completa da vontade e do indivíduo ao soberano. Isto revelou-se distante do pretendido e idealizado, tanto que se buscou uma maior participação dos indivíduos/cidadãos na gestão das decisões da coisa pública.

Por isso, chegamos à presunção de que o modo mais próximo do idealizado seria aumentar a participação popular na democracia. Desta forma, se passou de um sistema de democracia representativa pura para um sistema de democracia representativa com

maior atuação dos cidadãos, chamado de democracia participativa. Desta forma, diversos métodos ou formatos de participação podem ser aplicados.

No caso do Brasil, uma das figuras escolhidas e prescritas é o sistema para a proposição de normas jurídicas por meio de Iniciativa Popular. Este formato possui algumas condições legais, inicialmente previstas no art. 14º, inciso III e art. 61º, parágrafo 2º, da Constituição Brasileira, bem como no art. 13º da Lei 9.709/98, na esfera federal.

Estes textos exigem que o projeto de modificação legislativa provindo da iniciativa popular seja submetido inicialmente à Câmara dos Deputados e subscrito por, no mínimo, um por cento do eleitorado nacional, distribuído pelo menos por cinco Estados, com não menos de três décimos por cento dos eleitores de cada um deles.

Fica clara a dificuldade ao mensurarmos o tamanho do Brasil, a quantidade de Estados, a quantidade de habitantes e sua densidade demográfica, nas esferas estaduais e municipais. Essas dificuldades tendem a ser replicadas, mas vamos nos ater a análise nacional e no município de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba.

A necessidade de por algumas regulações ou limites para a proposição de normas por meio de iniciativa popular, sob o risco de se facilitar demais e causar um entupimento do Poder Legislativo, seja em que esfera for, é razoável. Além disso, é necessário que o projeto tenha em si, um mínimo de interesse popular. No outro extremo, colocar condições tão difíceis que sejam limitantes a vontade popular é roubar deste povo a capacidade de se autodeterminar e se assenhorear de seu destino e decisões. No caso brasileiro, a dificuldade se põe com o tamanho do país, a distribuição demográfica e os custos envolvidos para arregimentar todos os aceites necessários para cumprir os requisitos legais.

Nesse sentido, surge a proposta do ITS – Instituto de Tecnologia e Sociedade, sediado no Rio de Janeiro, que constrói e distribui a plataforma *+Mudamos*; que tem como função, mediante prévio cadastro dos indivíduos e do seu número do título de eleitor, intermediar essa relação entre as propostas e os cidadãos, entendendo que só é cidadão aquele que pode votar. O *+Mudamos*, por estar disponível online, via aplicativo para aparelhos celulares móveis com acesso à internet, que chamaremos de *smartphones,* conseguem amplo acesso à população, segundo os dados do Latinobarometro.[291]

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O aspecto fulcral do nosso problema quanto à iniciativa popular é a necessidade de distribuição numérica e geográfica dos cidadãos que apoiam a proposta, por regramento prescrito na legislação. Para tanto, os cidadãos envolvidos na apresentação desta devem representar ao menos 1% da população eleitoral nacional, devem estar distribuídos em ao menos 5 Estados e representarem ao menos 0,3% da população eleitoral destes Estados.

Apesar de parecerem números ínfimos, na prática isso implica a realização de poucos projetos de lei de iniciativa popular que efetivamente chegaram a adentrar o ordenamento jurídico, posto que o tamanho continental do país e sua heterogeneidade implicam dificuldades para a coleta dessas assinaturas, posto que segundo dados do TSE, para que se obtenha sucesso nessa proposta, devem ser colhidos quase meio milhão de assinaturas, e estas necessariamente precisam estar distribuídas em diversos Estados.

[291] CORPORAÇÃO LATINOBARÔMETRO. **Informe Latinobarômetro**, 2018. Disponível em: www.latinobarometro.org/lat.jsp; acesso em 07.06.2019.

Assim a democracia representativa encontra limites no aspecto da iniciativa popular, mas o que vem a ser essa representação? É quando, apesar de competentes politicamente, nem todos os cidadãos podem, querem ou devem exercer a atividade governamental, então, para que a mesma seja exercida certos indivíduos assumem tal função e acabam perpetuando-se nesta atividade.

Ocorre que a atual sociedade vem a ser construída em cima de uma cultura de convergência, de acordo com o conceito de sociedade de convergência conforme explanado por Henry Jenkins nas suas obras *Sociedade de Convergência* (2015) e *Cultura de Convergência* (2013).

Dentro deste conceito, percebemos que o advento da tecnologia telemática adentrou nos hábitos das pessoas, transgredindo as fronteiras entre as mídias, transformando cada pessoa/cidadão não só em consumidor, mas também em produtor de conteúdo, convergindo em um mesmo aparelho (smartphone) a capacidade de receber e emitir opinião, acessar e produzir informação, interagir com os pares, com a o entorno não só físico, mas também ideológico e afetivo, rompendo barreiras espaciais e mesmo temporais, posto que a comunicação em redes sociais pode ser de maneira síncrona ou assíncrona, aumentando a potencialidade de interações e apondo características próprias.

Assim, baseando-se nessa percepção e em Jenkins, chegamos à interpretação que as relações sociais não ocorrem agora apenas no mundo tangível, mas também invadiram os espaços virtuais, usando com primor as características destes ambientes, seus métodos, características e elementos próprios.

Não há dúvidas que o acesso à informações, cultura, o contato social, oportunidades, etc. vem a cada dia ocorrendo de maneira mais forte e rápida pelos meios digitais, tanto por não precisarem de elevado conhecimento técnico, como pelo efeito viciante dos mesmos, quanto pela gravitação humana causada pela massa crítica de pessoas direcionadas aos mesmos.

Por isso, se entende o motivo das escolhas que o gráfico e os dados do Latinobarômetro em 2018 (página 76) apontam, em que as pessoas na América Latina, dão preferência a um *smartphone* em detrimento de outros bens ou serviços, que são mais prementes, inclusive para a sobrevivência, sejam itens com alto valor agregado ou mesmo nem tanto, tais como moradia ou um segundo prato de comida ao dia. Isso mesmo: diversas pessoas abrem mão de refeições para possuir um aparelho celular com acesso à internet.

É neste ponto em que o projeto do ITS – Instituto de Tecnologia e Sociedade ganha corpo, posto que por estar em uma plataforma online móvel (*smartphones*) é acessível onde e quando o cidadão se propõe a estar. Em que pese o preço dos aparelhos ser potencialmente um inibidor deste acesso, a informação inscrita na página 76 do Latinobarometro de 2018, aponta para a resolução disto pelos próprios cidadãos ao priorizar a aquisição destes aparelhos, por mais esdrúxula que essa informação pareça, indica que socializar tem premência sobre mais uma refeição ao dia.

Alguns afirmam que houve uma transição do mundo tangível para o meio virtual, mas em verdade parecer ter havido uma ampliação do espaço social em que os métodos telemáticos tornam mais acessíveis os acessos, causando uma situação que é, a primeira vista contraditória, posto que torna quase homogêneas as interações, o que permite e facilita as manifestações individualizantes, mesmo que pulverizadas e escondidas nas massas e nos números.

Este alargamento com viés englobante e inclusivo permite que todos se sintam acolhidos e possam assim, sentir-se parte integrante do grupo social, posto que o desejo

de pertencimento e identificação é muito forte em nossa espécie de animais sociais. Desta forma, todas as manifestações sociais podem ser extrapoladas, potencializadas, catalisadas por meio dos *smartphones* e das redes sociais, inclusive a nossa forma de Democracia.

Assim, precisamos esclarecer o que é esta tal de Democracia antes de progredirmos na análise.

A Democracia parte de uma premissa fundante que é a igualdade em primeira mão, de todos os integrantes da sociedade, seja igualdade técnica, de capacidades, habilidades, interesses, intenções e afins, para a construção de uma realidade social que defenda os interesses dos indivíduos em busca do Bem Geral. É importante marcar que os interesses dos indivíduos e o Bem Geral costumam divergir.

Para explicar isso talvez seja necessário retroceder alguns passos, vamos a voltar ao estado de natureza, segundo a maioria dos doutrinadores. Nessa condição natural houve a necessidade de construir um ente superior aos indivíduos, para proteger e gestar as relações, a segurança interna e externa em face de outros seres humanos, do grupo ou de outros grupos.

Assim, houve a necessidade de regulação de um ente supra individual, que chamamos de Estado, que nas primeiras e mais comuns formações sempre atuou de forma centrifuga, autoritário, seletiva, censitária.

Nestes primeiros Estados, as formas de governo eram centralizadas e entendia-se que apenas um ou alguns dos indivíduos detinham condições para tomar as decisões que impliquem na condução da sociedade, em alguns casos, este chegavam a tratar a coisa pública como bem particular. Isto não é caso tão incomum, posto que ainda hoje, alguns Estados-Nações são efetivamente patrimônio familiar, vide o caso da Família Saud, que detém um Estado em seu nome.

Com o tempo e complexidade dos interesses surgiram interpretações de uma intenção mais equilibrada ou igualitária de gestão deste grupo, expandindo a relação entre as partes governadas e o próprio "ente" governante, quando este deixa de governar por valor ou condições próprias (tais como nobreza, hereditariedade, força), mas por representação dos governados, posto que signatários do contrato social. Obviamente este caminho não foi unívoco e nem inexorável, detendo em si, avanços e retrocessos e processos espiralados.

É preciso dar um salto na construção da ideia de democracia e suas evoluções para pontuarmos como as redes sociais se tornaram tão essenciais para as pessoas, a ponto de ter um smartphone (com acesso a internet) ser algo tão premente na escala das necessidades. Não podemos deixar de ponderar que um *smartphone* é mais barato que um imóvel ou uma máquina de lavar roupas; mas considerar que abrir mão de acesso à alimentação, quando em estado de restrição calórica indica que tal processo é uma escolha generalizada. Trago que este dado do latinobarômetro é um marcador social extremamente relevante. Para tanto, entendo de transcrevê-lo *in litteris* para aclarar o pensamento:

> En efecto el 32% de los latinoamericanos que tienen seguido falta de alimentación tienen Smartphone, en los jóvenes de 18 a 25 años esto aumenta al 44%. Eso es uno de cada tres latinoamericanos que tienen una sola comida al día tiene un Smartphone. El 80% de los que tienen seguido una sola comida al día tienen celular. Es mas importante tener un celular o Smartphone que más de una comida al día. Ese es el peso de la conectividad para un latinoamericano. El latinoamericano pobre o vulnerable sabe que ese instrumento es un potente integrador al mundo, una fuente de

> oportunidad, y una manera de salir de su vulnerabilidad, por lo que justifica plenamente su importancia por encima de la segunda comida en el día.

Ocorre que tal escolha tem motivos claros: todos querem sentir-se parte, não querem ser marginalizados e usam até argumentos razoáveis, tais como os acessos e as informações ou mesmo o dito "FOMO" (*Fear Of Missing Out*), posto que gregários como somos, precisamos não só saber o que ocorre no meio social, mas também emitir a nossa opinião sobre isto, mesmo que seja um simples "like", ou a visualização e reencaminhamento.

Inclusive se manifesta o fenômeno de querer ser o primeiro a divulgar a notícia ou fato, sem nenhum cuidado em auferir sua autenticidade ou veracidade. Isto finda sendo cooptado pelas elites culturais em disputa (Teoria das Elites) pelos votos, na distribuição de pautas, agendas, desinformações e "fake news".

A constituição de uma classe de representantes com interesses próprios, pautas próprias e autocentrada, causa objetivamente uma crise na representação democrática. Posto que o mandatário deixa de atuar em favor de seu representante para agir em seu nome próprio, com pautas que podem se fixar conflitantes entre seus interesses e os dos representados, para tanto as redes sociais são instrumentos muito fortes e úteis nessa proposta de condução e eventual manipulação. Os dados do Brasil são extremamente claros quanto a algumas plataformas de divulgação, posto que o atual presidente eleito, fez campanha fora das plataformas tradicionais (TV Aberta), mas muito forte nas redes sociais.

Figura 1 – Uso das Redes Sociais.

	Facebook	Snapchat	Youtube	Twitter	Whatsapp	Instagram	Tumblr	LinkedIn	No usa
Argentina	67	5	48	12	76	29	1	3	20
Bolivia	56	5	26	9	60	12	1	1	35
Brasil	59	5	37	6	66	27	1	4	27

2.1 Dos problemas resolvidos pelo *+Mudamos* e de outros que persistem.

Considerando que um grupo ou mesmo um indivíduo planejasse iniciar uma proposta de projeto de lei, emenda constitucional ou qualquer alteração normativa, precisaria de início construir a proposta, gerar uma explicação que fosse ampla o bastante para esclarecer a todos os leitores, mas suficientemente profunda para não deixar lacunas em seus motivos e métodos, bem como investir bastante tempo e dinheiro para divulgar a proposta, colher as assinaturas em vários estados da federação.

Desta forma, parece muito mais fácil, rápido, prático e barato fazer uma movimentação política direcionada apenas a um parlamentar ou partido, no sentido de fazer este lançar a proposta como se fosse sua, do que realizar um verdadeiro projeto de iniciativa popular. Obviamente, esta escolha pragmática sofre das escolhas das políticas partidárias e perde, portanto, seu aspecto de pretensão popular.

As características de uma plataforma por aplicativo permitem assincronicidade, multiubiquidade, indexação, verificabilidade, edição em tempo real, notificações e acompanhamento, etc., mas o que seriam essas características e em que estas resolveriam os impasses e dificuldades apontados nos formatos exigidos pela legislação.

Para melhor compreender estas características vamos apontar o que cada uma

destas propõe como solução, para o tempo escasso se aponta a assincronicidade na transmissão da mensagem, assim, o emissor pode preparar a comunicação com bastante esmero e calma e apor na plataforma, e os leitores podem a todo o tempo acessa-la, escrutiná-la, questionar, etc. Enquanto o emissor pode elaborar as respostas e prosseguir com outros passos do procedimento, uma vez que o tempo é um recurso escasso.

Outra dificuldade se deve ao tamanho do país, que necessitaria que uma pessoa ou equipe se deslocassem em grandes distâncias, considerando que as informações estão online, e a proposta também, todas as partes podem, de qualquer parte com acesso à internet, atuar sobre a proposta pretendida; desta forma, a plataforma resolve o problema do deslocamento e impingindo velocidade e multiversação ao procedimento. Em que pese alguns apontarem que possuir um *smartphone* é algo que excluiria grande parcela da população, esta informação provem de um senso comum equivocado, posto que os dados do Latinobarometro apontam que mais quase a totalidade da população, mesmo de baixa renda já tem um equipamento destes e o usa ativamente.

Além disso, por ser um sistema atuando em conjunto com outros dados em rede, a informação de quem acessa pode ser verificada e pode se aplicar qualidade/característica/identidade a ela, permitindo, como é o caso do *+Mudamos* associar ao acesso por meio de *login*, senha e verificação criptográfica. Assim aquela manifestação é vinculada a um título de eleitor, e, portanto a um cidadão, sendo válida e contabilizável para fins do propósito pretendido de apor uma assinatura a uma proposta de modificação legislativa.

Esse uso conjugado, realizado no meio do processo de *login* e cadastro na plataforma comporta um mínimo de segurança na relação suficiente para o caso da Iniciativa Popular, em que pesem as alegações sobre segurança do sistema, não há relatos de invasão, penetração, modificação ou mesmo descaminho dos dados registrados com relevância para invalida-lo.

Desta forma, a plataforma consegue apor uma indexação, sobre as propostas, permitindo classifica-las por georeferenciamento, unidade federativa, assunto e tema, o que facilita a consulta dentro do ideário político dos usuários, bem como permite que os dados de acesso, adesão, prazos sejam expostos a estes, dando publicidade ao procedimento; bem como permite maior engajamento dos partícipes e interessados, que podem incentivar a proposta fora da plataforma, tanto pessoalmente quanto em outras redes sociais.

Por tudo isso, a plataforma se presta assaz eficiente no sentido de resolver as dificuldades continentais do Brasil, barateando todo o procedimento de proposição por meio de Iniciativa Popular, o que acaba devolvendo legitimidade ao mesmo, posto que de certa forma vem com mais organicidade do que uma campanha de *advocacy* frente a um parlamentar ou partido político.

A organicidade da proposta que vem desta forma, por mais que se argumente quanto à necessidade de readequação e revisão da mesma, deixa claro o interesse de parcela da sociedade, não desprezível, ao menos na discussão do tema. Tanto que a CMJP – Câmara Municipal de João Pessoa, o usa com pioneirismo[292] no cenário nacional para acolher propostas de iniciativa popular nesta capital, inclusive incentivando a população[293] a utiliza-lo.

Inclusive, em campo, identifiquei que determinadas propostas de iniciativa

[292] https://portalcorreio.com.br/pioneirismo-da-cmjp-ao-aderir-ao-aplicativo-mudamos-e-reconhecido-durante-evento-em-sp/ último acesso em 13/10/19.

[293] http://www.jornaldaparaiba.com.br/politica/camara-de-joao-pessoa-orienta-populacao-como-utilizar-o-mudamos.html último acesso em 13/10/19.

popular, apesar de não terem atingido o número mínimo de assinaturas para serem oficialmente propostas como originadas pelo aplicativo, são adotadas por parlamentares que agora escutam o movimento popular e ofertam a proposta, como proponentes da mesma para os vereadores.

Tal processo de adoção das propostas por parlamentares acelera o procedimento interno da plataforma ao dispensar que se aguarde a coleta do número mínimo de assinaturas, mas não se pode deixar de alertar que muitas vezes a adoção destas propostas tem um aspecto meramente populista.

2.2 Das críticas ao método online de proposição de iniciativa popular e seus tratamentos

O primeiro ponto levantado diz respeito à identificação do usuário com a sua qualidade de cidadão, prescrita pela inscrição como eleitor na Justiça Eleitoral. Esta resolução se dá por meio de um conjunto de sistemas, uma vez que o registro eleitoral brasileiro é centralizado e informatizado, permitindo o acesso online. Desta forma, por meio de acesso com senha e identificação do usuário se torna possível ter certeza suficiente da condição necessária para assinar a proposta.

Até então, não tivemos experiências negativas de invasão do sistema suficientes para invalidar o método nesta plataforma, mas isto não implica que o mesmo seja invulnerável. Para maiores aplicação deste, é preciso um maior investimento técnico, em segurança, auditagem e contraprovas regulares com o fim de referendar o procedimento. Tais parâmetros envolvem conhecimentos técnicos de uma razoável expertise e valor agregado.

A plataforma não é um fim em si mesmo, mas a sua função da mesma é divulgar uma proposta de modificação/criação legislativa por meio de iniciativa popular, que depois há de ser apreciada pela casa legislativa de forma regular, assim, garantindo que ao menos neste momento o filtro da soberania popular, por meio da representação legislativa, se mantenha hábil e funcional.

Outro aspecto identificado como crítico ao sistema é devido ao dilema da economicidade dos esforços, que consiste na resolução do problema dos custos do recolhimento das assinaturas, tornando-o tão menos oneroso que se aplica menos esforço na produção das propostas legislativa em si, o que potencialmente pode levar a apresentação de propostas com defeitos técnicos, inconstitucionalidades ou ilegalidades, incompatibilidades normativas, ou mesmo intentando normatizar fatos, condições e situações já satisfatoriamente regulados.

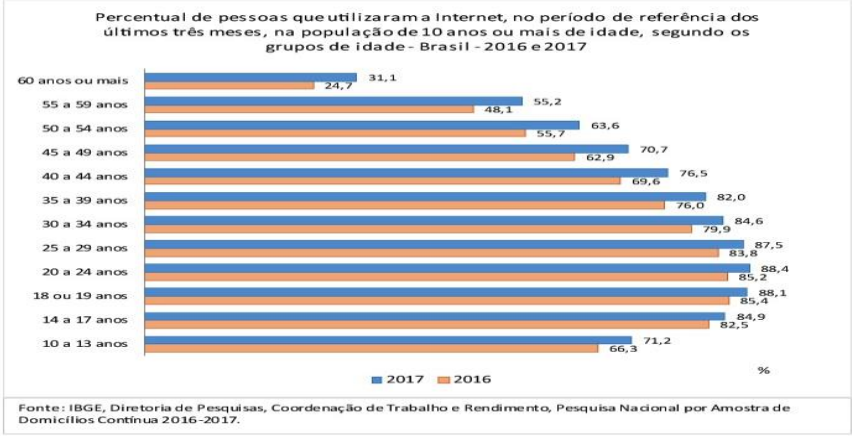
Outra vez, a resolução se apresenta externamente ao sistema da plataforma, posto que mesmo os parlamentares eleitos cometem esses em seus projetos originários e este tipo de condição é tratada tanto no procedimento legislativo, quanto na sanção ou veto do executivo, como ainda com o controle pelo judiciário. Desta forma, entre o risco de uma proposta defeituosa e o silêncio do povo, os princípios democráticos escolheriam o primeiro caso.

Finalmente a dificuldade especifica do sistema online se refere ao acesso pelos cidadãos ao sistema de forma ampla, irrestrita e satisfatória, posto que a democracia exige, entre seus princípios a participação do maior número, senão da totalidade dos cidadãos, pelo menos potencialmente.

Em que pese o senso comum afirmar que nem todas as pessoas teriam acesso a aparelhos telefônicos celulares móveis com acesso à internet, os dados trazidos pelo

latinobarometro, bem como pelo PNAD do IBGE[294], apontam que mais de 93% dos domicílios tem celulares e que 97% da população acessou a internet por meio de celulares. Tal informação implica que há amplo acesso à internet pelo país, inclusive com prevalência da internet na modalidade móvel, o que pulveriza e amplia o acesso da mesma ao povo, bem como demonstra a importância desta como facilitadora e meio catalisador para operacionalizar a democracia, aumentando em muito a sua intensidade geral.

Figura 2 - Percentual de pessoas que utilizaram a internet no período de referência, em grupos etários.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Democracia Brasileira precisa aumentar a sua intensidade, posto que a solução da crise de representação democrática aponta duas direções: encerramento da Democracia no populismo, ou aumento da democracia na participação. Este aumento só se prestará de forma satisfatória utilizando simultaneamente os instrumentos de democracia participativa e de democracia representativa.

Neste caso, os instrumentos tecnológicos de participação democrática podem ser as ferramentas necessárias e hábeis, mas não suficientes para expandir a participação e intensidade da democracia que se torna tão complexa e dificultosa nestes tempos em que vivemos, e com as características difíceis de nossa nação heterogênea e continental.

Desta forma, iniciativas como o *+Mudamos*, apontam uma direção na qual se conseguiria vislumbrar uma alternativa capaz de resolver o dilema de nossa jovem e frágil democracia.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da Democracia no Brasil.** Rio de Janeiro. 3ª Edição. 2016. Civilização Brasileira.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos;** tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 3º reimpressão.

[294]https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais último acesso em 10/10/2019

CORPORAÇÃO LATINOBARÔMETRO. **Informe Latinobarômetro**, 2018. Disponível em: www.latinobarometro.org/lat.jsp. Acesso em: 07 jun. 2019.

COSTA, Marta Nunes da. **Os Dilemas de Rousseau:** Natureza Humana, Política e Gênero em Perspectiva**.** Ijuí. Editora Ijuí. 2017.

FERREIRA, Ivette Senise e BAPTISTA, Luis Olavo(coord.). **Novas Fronteira do Direito na Era Digital.** São Paulo.2002. Saraiva.

GRECO, Marco Aurélio (coord.). **Direito e Internet**: Relações jurídicas na sociedade informatizada. São Paulo. Revista dos Tribunais, 2001.

JENKINS. Henry. **Cultura da Conexão: Criando valor e significado por meio de mídia propagável.** São Paulo. Aleph. 2015.
_____. **Cultura de Convergência.** (livro eletrônico) . São Paulo. Aleph. 2013.

LIMA JÚNIOR, Jayme Benvenuto. **Os direitos humanos econômicos, sociais e culturais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LYRA, Rubens Pinto. **Teoria Política e Realidade Brasileira e suas incidências sobre a conjuntura política atual**. Campina Grande: EDUEPB, 2017.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções – 1789/1848**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

TOSI, Giuseppe. **Anotações e apostilha apresentada em sala de aula do Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas**. UFPB. CCHLA. NCDH. João Pessoa. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. Boitempo Editoria. Rio de Janeiro. 2016.

ESTUDO DE CASO: OBTENÇÃO E UTILIZAÇÃO DA DELAÇÃO PREMIADA NA SENTENÇA DA LAVA JATO CONTRA O EX-PRESIDENTE LULA

Karolin Karla Costa Silva

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo de caso pôde ser desenvolvido através das pesquisas e de conhecimentos obtidos em três anos de esforços no projeto de extensão *Jornal A Margem* e no grupo de estudos em *Direito e Lukács*. Desde que o tema da Operação Lava Jato passou a ocupar espaço no noticiário, ele se tornou ponto de debate nestes grupos, pois começamos a constatar suas possíveis repercussões estruturais na sociedade brasileira.

A apuração e denunciação de crimes de corrupção pela Operação Lava Jato gerou a prisão de executivos das maiores empresas de construção civil do país, de diretores da Petrobras e de alguns dos principais parlamentares e governantes do país. A atuação dessa Operação toca em questões centrais da política nacional. Foi a denúncia do Ministério Público Federal que provocou a abertura da ação penal e a primeira condenação criminal de um ex-presidente da República após a Constituição Federal de 1988. O ex-presidente em questão é Luiz Inácio Lula da Silva, que governou o país durante os anos de 2003 e 2010. Lula elegeu em 2010 sua sucessora, Dilma Rousseff, que também foi reeleita em 2014.

Diante das discussões que pautaram as controvérsias do processo judicial e da sentença contra Lula, este estudo traça comentários sobre a obtenção e a aplicação da delação premiada na sentença condenatória contra Lula no caso tríplex.

É certo que a questão apresenta uma realidade bastante recente e de várias repercussões. Recentemente, a agência de notícias *The Intercept* Brasil começou a publicar uma série de reportagens sobre mensagens secretas vazadas que envolvem os procuradores e o juiz da Lava Jato. Dentre as mensagens reveladas até o momento, há conversas que mostram a existência de cooperação entre o julgador e os acusadores no caso de Lula.

O objetivo geral do estudo é compreender como a delação premiada foi apresentada na sentença que condenou o ex-presidente Lula. Para concretizar tal perspectiva central, este artigo percorre três pontos particulares.

O primeiro deles é a demonstração da influência do procedimento da delação premiada no resultado das apurações da Operação Lava Jato e de como as investigações chegaram ao nome de Lula. Em seguida, descrevemos os principais argumentos e provas da acusação, da defesa e do julgador e de como a denúncia e a sentença abordam a delação premiada. E por último, apresentamos os principais apontamentos de autores do processo penal sobre a prova oral e se ocorreram divergências com relação à sentença.

Para a elaboração deste estudo, concentramos os esforços analíticos no material relativo ao nosso objeto: os dados públicos e os documentos processuais. Por isso, os aspectos metodológicos aplicados foram a análise documental e a revisão bibliográfica.

A análise documental se procedeu através da abordagem quantitativa, pois ela possibilitou o exame dos elementos internos e a observação da repercussão própria da sentença. Para somar ao detalhamento da análise, esclarecemos alguns acontecimentos com a utilização de dados públicos, obtidos nos sites institucionais do Estado e nas publicações da imprensa.

Na revisão bibliográfica foram utilizadas algumas das principais obras da teoria do processo penal. Receberam atenção especial neste trabalho os autores que possuem

contribuições para o estudo das técnicas dos sistemas processuais penais. Eles foram: Amilton Bueno de Carvalho, Aury Lopes Jr., Gilberto Thums, Eugênio Zaffaroni e Salo de Carvalho.

2 O CONTEXTO DA OPERAÇÃO LAVA JATO E A INFLUÊNCIA DA DELAÇÃO PREMIADA NO RESULTADO DAS APURAÇÕES

A Operação Lava Jato é uma ação de investigação unificada entre a Polícia Federal e o Ministério Público Federal do Paraná, com atividades voltadas à investigação e à denúncia de crimes de corrupção e de lavagem de dinheiro. Entre os principais envolvidos na apuração desses crimes estão algumas das maiores empresas públicas e privadas do país, executivos e pessoas ligadas à administração púbica, como políticos e diretores de empresas públicas.

O primeiro caso que deu origem às investigações da operação Lava Jato ocorreu em 2009. Na ocasião, a Polícia Federal começou a apurar a prática do crime de lavagem de dinheiro em empresas ligadas a José Janene, ex-deputado federal hoje falecido, na cidade de Londrina no Estado do Paraná (SARIS, 2019).

Ainda nesse momento foi apurado o envolvimento de Alberto Youssef e Carlos Habib Chater, ambos doleiros[295], que supostamente agiam para dar aparência de legalidade à lavagem de dinheiro que estaria sendo realizada nas empresas londrinenses.

Porém, foi no ano de 2013 que as apurações foram aprofundadas. Em julho desse ano, a Polícia Federal foi autorizada a interceptar as conversas telefônicas[296] de Carlos Chater e de Alberto Youssef (BRASIL, 2019). Durante o monitoramento, os investigadores começaram a suspeitar da existência de organizações criminosas especializadas em lavar dinheiro e descobriram que Alberto Youssef presenteou Paulo Roberto Costa, que foi diretor de abastecimento da Petrobras entre os anos de 2004 a 2012, com um carro de luxo (AS FASES..., 2019).

Em 17 de março de 2014 foi deflagrada a primeira fase da operação que recebeu o nome de Lava Jato em referência ao serviço de lavagem de carros que existia num posto de gasolina em Brasília que teria sido utilizado por Carlos Chater para realizar lavagem de dinheiro. Posteriormente, o nome Lava Jato passou a ser utilizado para se referir a todos os casos dessa operação.

A primeira fase da operação teve o objetivo de cumprir mandados de busca e apreensão[297] e de mais de 20 mandados de prisão preventiva[298] em seis Estados do país e no Distrito Federal (AS FASES..., 2019). Dentre os principais presos estavam quatro doleiros suspeitos de comandar núcleos de troca de informações de práticas ilícitas, eles foram: Alberto Youssef, Carlos Chater, Nelma Kodama e Raul Srour. E também foi

[295] Conforme Venturini (2016), doleiro é um nome comumente utilizado para se referir ao profissional que atua na compra e venda de moedas estrangeiras fora do mercado oficial regulado pelos critérios do Banco Central.

[296] A interceptação das comunicações telefônicas, de acordo com a Lei 9.296/1996, corresponde a uma ordem judicial que permite o registro do fluxo e a gravação das ligações telefônicas de investigados e de réus.

[297] De acordo com o artigo 240 do Código de Processo Penal (CPP), a busca e apreensão é uma diligência autorizada e fundamentada pela autoridade judicial, realizada para apreender pessoas e objetos, colher elementos de convicção e prender suspeitos.

[298] A prisão preventiva está disciplinada no artigo 312 do CPP e é uma espécie de prisão anterior ao julgamento. Ela só pode ser decretada pelo órgão judicial quando presente algum dos requisitos previstos no artigo, eles são: garantia da ordem pública ou econômica, conveniência da instrução criminal, garantia de aplicação da lei penal, ou quando houver prova da existência do crime e indício suficiente de autoria.

cumprido o mandado de condução coercitiva[299] contra Paulo Roberto e de busca e apreensão na sua casa e na sua empresa (BRASIL, 2019).

Durante as buscas na empresa de Paulo Roberto Costa, os policiais teriam flagrado seus parentes removendo do local das buscas sacolas e mochilas que poderiam conter possíveis provas de crimes (BRASIL, 2019). Por isso, ainda em março foi deflagrada a segunda fase da operação, que teve foco na prisão do ex-diretor da Petrobras, devido à suspeita de ocorrência de destruição e ocultação de provas (AS FASES..., 2019).

Os diversos materiais apreendidos nas primeiras fases da investigação foram analisados por um grupo de procuradores da República do Paraná, designado por Rodrigo Janot, Procurador Geral da República à época, que passam a compor a força-tarefa da Lava Jato (BRASIL, 2019).

Embora Paulo Roberto tenha sido solto no mês de maio de 2014, os investigadores acharam a quantia de 23 milhões de dólares em seu nome em bancos da Suíça (LAVA JATO NO STF..., 2019). Por isso ele foi preso novamente na quarta fase da operação Lava Jato, que aconteceu no mês de junho, sob a suspeita de ter intermediado repasses de propina de empreiteiras contratadas pela Petrobras para políticos (AS FASES..., 2019).

É nesse contexto que Paulo Roberto Costa decide celebrar o primeiro acordo de delação premiada[300] da operação Lava Jato em agosto de 2014 (LAVA JATO NO STF..., 2019). Dentre seus principais relatos, Paulo Roberto Costa afirmou que os partidos políticos faziam indicação e sustentação política dos diretores da Petrobras, em contrapartida os diretores contratariam empresas que destinariam porcentagem do valor dos contratos aos partidos políticos (MARTÍN, 2014).

O ex-diretor de abastecimento da Petrobras também declarou que foi indicado pelo Partido Progressista (PP) em 2004, através da aceitação do convite realizado pelo deputado federal José Janene (COSTA, 2015). Relatou ainda que depois recebeu apoio do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atualmente com o nome de Movimento Democrático Brasileiro (MDB), para permanecer no cargo de diretor (COSTA, 2015).

O termo de colaboração premiada assinado por Paulo Roberto Costa foi elaborado pelo Ministério Público Federal do Paraná. Dentre as disposições previstas no termo, havia a determinação de desistência de todos os *habeas corpus*[301] impetrados em favor do delator nas 48 horas anteriores ao depoimento, também estabelecia a renúncia ao direito de silêncio e à garantia contra a autoincriminação assegurados na Constituição Federal e ainda dispunha a renúncia ao exercício do direito de recorrer da condenação que versasse sobre os fatos da delação (BRASIL, 2014).

De acordo com o § 14 do artigo 4º da Lei 12.850/2013, lei que disciplina a delação premiada no Brasil, o delator precisa renunciar apenas ao direito de permanecer em silêncio. As previsões de renúncia ao direito de defesa e ao habeas corpus no acordo de

[299] A condução coercitiva, conforme dispõe o artigo 260 do CPP, é uma medida autorizada pelo juiz que determina a condução do acusado para o interrogatório ou outro ato da investigação, quando anteriormente o acusado não tiver atendido à intimação da justiça.

[300] A delação premiada, denominada na legislação brasileira pelo termo colaboração premiada, é um acordo realizado de maneira voluntária pelo investigado ou acusado com o delegado de polícia ou com o Ministério Público. A Lei 12.850/2013, que disciplina a colaboração premiada, estabelece que o acordo deve ter como resultado revelações sobre o cometimento de delitos, os demais autores e participes, a recuperação do produto do crime ou a localização de possíveis vítimas. Porém, apesar de submeter o delator ao compromisso legal de dizer a verdade, não exige a demonstração da veracidade no seu relato. Como recompensa, o delator poderá receber diversos benefícios em relação à sua pena, como redução do tempo de prisão ou até concessão do perdão judicial.

[301] *Habeas corpus* é a ação judicial que protege a liberdade do indivíduo.

colaboração de Paulo Roberto Costa não possuem lastro de legalidade e violam direitos e garantias individuais estabelecidas na Constituição. Mesmo assim, a delação de Paulo Roberto foi homologada pelo Supremo Tribunal Federal em setembro de 2014 (LAVA JATO NO STF, 2019).

A delação de Paulo Roberto Costa representou o a abertura para a aplicação da delação como um dos principais procedimentos de investigação da Lava Jato. A partir das revelações dessa delação, o Ministério Público Federal passou a investigar um suposto cartel de licitações de obras da Petrobras, que envolvia as maiores empresas de construção civil do país (BRASIL, 2019).

Logo após a delação de Paulo Roberto Costa, Alberto Youssef também decidiu celebrar o acordo de colaboração premiada com o Ministério Público Federal do Paraná e sua homologação e validade foram analisadas pelo plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) em agosto de 2015 (STF REJEITA..., 2015). O pedido de anulação foi postulado por Erton Medeiros Fonseca, executivo da Galvão Engenharia, que defendia a anulação com base no fato de Alberto Youssef ter descumprido o acordo de delação anterior, que foi celebrado no âmbito das investigações da Operação Banestado[302].

Na análise do pedido de Erton Fonseca, o STF decidiu homologar o acordo de delação de Youssef e também decidiu alguns pontos sobre o instituto da colaboração premiada. O plenário reiterou que a delação seria um meio de obtenção de prova proveniente de um negócio jurídico personalíssimo, que produz direitos e obrigações entre as partes (STF REJEITA..., 2015). A corte ainda decidiu que terceiros do acordo de delação, tais como os delatados, corréus e/ou coautores em crimes, não possuem legitimidade para pleitear a impugnação da delação premiada, pois, segundo o STF, os efeitos da colaboração só abrangem as partes e não atingem os corréus (STF REJEITA..., 2015).

Além do STF, outros juízos, especialmente a 13ª Vara Federal Criminal de Curitiba, avaliaram a validade jurídica dos diversos acordos de delação firmados pela Operação Lava Jato. Segundo o Portal Migalhas, site especializado em notícias de conteúdo jurídico, apenas o STF homologou 110 acordos de colaboração premiada da Lava Jato entre os anos de 2014 e 2018 (STF HOMOLOGOU, 2019).

As investigações chegaram ao nome de Luiz Inácio Lula da Silva com o cumprimento da sétima fase da Lava Jato, deflagrada em novembro de 2014. Essa fase da Lava Jato cumpriu mandados de prisão contra alguns executivos e funcionários de grandes empreiteiras do país – entre elas a Odebrecht, o Grupo OAS, a Camargo Corrêa e a Galvão Engenharia – e mandados de busca e apreensão nas sedes dessas empresas (ENTENDA A OPERAÇÃO..., 2014). Dentre os presos estava José Adelmário Pinheiro Filho, também conhecido como Léo Pinheiro, presidente da Construtora OAS (CARVALHO; ORDENEZ; J. CARVALHO; FERREIRA; GRILLO, 2014).

Com a análise de documentos do Grupo OAS e do celular de José Adelmário Pinheiro Filho, os investigadores encontraram mensagens que faziam referência à reforma de um apartamento tríplex no Edifício Solaris na orla da cidade de Guarujá, que supostamente teria sido oferecido pela construtora OAS a Lula e a Marisa Letícia Lula da Silva, sua esposa (BRASIL, 2017).

Inicialmente foi apurado que Marisa havia comprado a cota de um apartamento

[302] A Operação da Banestado ocorreu no Estado do Paraná e investigou um esquema de lavagem de dinheiro que enviava remessas de dinheiro para bancos nos Estados Unidos e depois para paraísos fiscais. Esse esquema teria acontecido durante a década de 1990 até o ano de 2003 e as apurações revelaram o envolvimento de políticos ligados ao governo de Fernando Henrique Cardoso, empresas, doleiros e empresários.

simples num edifício em construção em Guarujá no ano de 2005, financiado pela Cooperativa Habitacional dos Bancários (BANCOOP). No entanto, após o empreendimento ter sido comprado pela Construtora OAS em 2009, os investigadores suspeitavam que Lula e Marisa teriam recebido um apartamento tríplex e não um apartamento simples como fruto de suposta vantagem indevida proveniente de dinheiro de corrupção da OAS em contratos da Petrobras.

Durante as investigações contra Lula, os casos da condução coercitiva e das gravações telefônicas ilegais foram alvo de críticas sobre arbitrariedades e abusos da autoridade judiciária. O primeiro caso aconteceu em 4 de março de 2016, quando a 13ª Vara Federal Criminal de Curitiba expediu mandato de condução coercitiva contra Lula e de busca e apreensão na sua residência e na residência dos seus filhos. O artigo 260 do Código de Processo Penal determina que o acusado somente poderá ser conduzido ao interrogatório, quando não responder aos pedidos de intimação. No entanto, Lula ainda não tinha sido intimado nem se recusado a depor para a Lava Jato, como também já tinha prestado depoimento nas investigações do Ministério Público de São Paulo.

Para justificar sua decisão, Sérgio Fernando Moro, juiz da 13ª Vara Federal Criminal de Curitiba, afirmou na decisão que o mandado de condução coercitiva teria "motivo circunstancial" (LEIA DESPACHO, 2016). Para o juiz, no depoimento de Lula em São Paulo, militantes teriam se manifestado não espontaneamente e tumultuado em frente ao local do depoimento. O juiz considerou que a medida repentina diminuiria a chance de algo parecido ocorrer (LEIA DESPACHO, 2016).

Lula foi apreendido na sua residência na cidade de São Bernardo do Campo no início da manhã e conduzido para depor até a sala da Polícia Federal no aeroporto de Congonhas na cidade de São Paulo. No entanto, o aeroporto é um local de grande circulação de pessoas na zona sul de São Paulo e a condução de Lula foi transmitida ao vivo por algumas emissoras de televisão. Como a rápida repercussão da informação, manifestantes se concentraram e tumultuaram em frente à sala onde acontecia o depoimento.

Já o caso das gravações telefônicas ilegais decorreu da autorização em duas decisões da 13ª Vara Federal Criminal de Curitiba em fevereiro de 2016 para interceptar as ligações telefônicas de Lula, seus familiares, seu advogado e até mesmo do ramal principal do escritório de advocacia do advogado de Lula, que estava identificado na decisão como "LILS Palestras" – empresa de palestras do ex-presidente. Em uma das decisões o juiz identificou o interceptado Roberto Teixeira como advogado e justificou a quebra do sigilo no fato de Teixeira ter representado duas pessoas na compra de um sítio em Atibaia, local que é ligado a Lula em outras investigações da Lava Jato (BRASIL, 2016a).

No fim da manhã do dia 16 de março, o juiz expediu uma decisão para encerrar as interceptações contra Lula, mas por volta das treze horas do mesmo dia uma ligação entre Lula e Dilma Rousseff, presidente da República à época, é gravada e nela eles tratam da nomeação de Lula para o cargo de Ministro da Casa Civil. Na conversa, Dilma fala para Lula usar o termo de posse em caso de necessidade (CASTRO; NUNES; NETTO, 2016).

Com o cargo de Ministro, as investigações contra Lula na primeira instância seriam enviadas ao Supremo Tribunal Federal (STF), pois a Constituição estabelece a competência desse Tribunal para julgar Ministros de Estado.

No final da tarde do dia 16 de março de 2016, o juiz Sérgio Moro retirou o sigilo de algumas interceptações telefônicas de Lula e da ligação gravada após a decisão de encerramento das interceptações. O conteúdo das conversas foi amplamente divulgado pela imprensa ainda no mesmo dia.

O juiz afirmou na decisão que houve conversas de Lula com autoridades com foro

privilegiado, mas que não manteria o sigilo, porque predominava o interesse público e a determinação constitucional de publicidade dos processos (BRASIL, 2016b). A divulgação da ligação também abalou o governo de Dilma Rousseff, pois na época a presidente passava pelo momento de abertura do processo de impeachment e a ligação atingiu negativamente sua defesa.

A decisão de retirada do sigilo foi bastante controversa e de maneira geral os juristas atestaram várias ilegalidades. A primeira delas é a ilegalidade da própria interceptação, já que duas horas antes da ligação entre Lula e Dilma, o juiz já tinha decido encerrar as interceptações do telefone de Lula. Outra ilegalidade bastante comentada foi o fato do juiz de primeira instância tornar pública a conversa da presidente do país, visto que só caberia ao STF abrir o sigilo das comunicações de Dilma. Por último a decisão também violou a própria lei que regula as interceptações telefônicas, pois o artigo 8º da Lei 9.296/1996 garante a preservação do sigilo da diligência, das gravações e das transcrições do material interceptado.

Com a conclusão das investigações, o Ministério Público Federal do Paraná ofereceu em 14 de setembro de 2016 denúncia criminal contra Lula e outras sete pessoas. Na ocasião, os Procuradores da República convocaram uma apresentação à imprensa num hotel de Curitiba, com direito à projeção de recursos visuais, para explicar as imputações da denúncia.

De maneira resumida, a denúncia acusa o ex-presidente de ter participado de um esquema para indicação de diretores da Petrobrás, que utilizariam os cargos para receber vantagem indevida em favor de políticos e partidos políticos. Dentre os valores indevidos destinados ao partido do ex-presidente, o Partido dos Trabalhadores (PT), Lula teria recebido R$ 3.738.738,00 incorporados num apartamento tríplex da cidade de Guarujá (BRASIL, 2016c).

Em 20 de setembro de 2016, a denúncia foi aceita pela 13ª Vara Federal Criminal de Curitiba, que considerou suficiente os indícios de autoria e materialidade dos crimes e assim a ação penal de número 5046512-94.2016.4.04.7000/PR foi iniciada.

2.1 A delação premiada na denúncia e na sentença contra Lula

A denúncia contra Lula possui 149 páginas e nela também há uma pequena petição que explica porque os procuradores não imputaram outros crimes e nem denunciaram outros indivíduos citados na denúncia.

Na denúncia há uma espécie de contextualização do que os procuradores chamaram de "esquema criminoso voltado à corrupção" (BRASIL, 2016c, p. 8) ocorrido durante a presidência de Lula. A denúncia diz que para conquistar o apoio de partidos políticos e formar maioria no Congresso, Lula teria comandado um esquema de oferta de cargos no governo aos indicados dos partidos políticos com quem buscava aliança.

Para os procuradores da Lava Jato, Lula seria responsável por nomear diretores da Petrobras que estariam comprometidos em arrecadar entre 1% a 3% dos valores das licitações, através da contratação de um grupo de grandes empresas empreiteiras, dentre elas a OAS. Já o grupo de empreiteiras teria agido de modo a firmar contratos superfaturados com a Petrobras para, em seguida, repassar parte dos valores aos políticos e partidos. Os partidos políticos que teriam recebido os valores ilícitos desse esquema foram o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Progressista (PP) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

A denúncia aponta que, em razão do cargo de presidente que ocupava, Lula teria domínio e poderes sobre "toda a empreitada criminosa" (BRASIL, 2016c, p. 75) ocorrida

no âmbito da Petrobras. O Ministério Público Federal (MPF) elencou dois procedimentos licitatórios em que o Grupo OAS teria desviado pelo menos R$ 87.624.971,26 de propina em favor do PT, partido de Lula. Essas licitações se referem às obras realizadas na Refinaria Presidente Vargas (REPAR), instalada na cidade de Araucária no Paraná, e na Refinaria Abreu Lima (RNEST), localizada na cidade de Ipojuca em Pernambuco.

Parte dessa propina arrecadada, cerca de R$ 2.424.990,83, teria sido recebida por Lula e Marisa Letícia, sua esposa, pois eles seriam materialmente os proprietários do apartamento tríplex no Guarujá. A propriedade do imóvel teria permanecido em nome da construtora do prédio, a OAS, pois seria uma forma de ocultação e dissimulação dos valores recebidos na lavagem de dinheiro. Lula e Marisa possuíam uma cota de outro imóvel de menor valor no mesmo condomínio, mas, segundo a denúncia, desde 2009 eles teriam o dispor e a propriedade do apartamento tríplex.

No contexto das propinas das refinarias, Lula foi acusado pelo crime de corrupção passiva qualificada na sua forma majorada, com previsão legal nos artigos 317, § 1º, e 327, § 2º do Código Penal (CP). Quanto aos fatos do apartamento tríplex e do armazenamento dos bens, o MPF acusou Lula pelo crime de lavagem de capitais, previsto no artigo 1º, § 4º, da Lei 9.613/1998.

Como principais provas da autoria de Lula nesses crimes, o MPF apresentou as delações de Delcídio do Amaral, ex-senador do Mato Grosso do Sul pelo PT, e de Pedro Corrêa, ex-deputado federal de Pernambuco pelo PP, que afirmaram existir conhecimento e atuação de Lula nesses fatos. Já a propriedade do imóvel no Guarujá pelo casal Lula e Marisa seria comprovada na rasura existente no contrato de aquisição da cota de um imóvel no condomínio do Guarujá, que mostraria o número do apartamento tríplex.

A petição que acompanha a denúncia explica que não denunciou os ex-diretores da Petrobras citados porque eles teriam sido anteriormente denunciados e já sentenciados. Ela igualmente informa que não denunciou Lula e os executivos da OAS pelo crime de organização criminosa, pois esses fatos estariam em apuração no Supremo Tribunal Federal (STF).

A defesa de Lula protocolou a resposta à acusação no dia 10 de outubro de 2016. Conforme o artigo 396-A do Código de Processo Penal (CPP), a resposta à acusação deve rebater as inconsistências formais e materiais apresentadas na denúncia.

Para a defesa, os procuradores da Lava Jato tentaram fazer uma releitura da história do país. Os advogados afirmaram que o MPF, com o propósito de convencer e cooptar a opinião pública, afirmou que Lula se tornou politicamente forte e garantido sua governabilidade em razão do esquema de corrupção que supostamente teria chefiado.

Para tanto, a denúncia também atribuiu a Lula a liderança do caso do Mensalão, que foi julgado em 2012 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e não incriminou o ex-presidente, e de vários outros esquemas criminosos. Por conta disso, a defesa argumenta que a denúncia e o processo se tratam de uma perseguição jurídica à figura de Lula.

Segundo os advogados, a acusação pelo crime de corrupção passiva tem como pressuposto a alegação de que Lula chefiaria ou ao menos teria participado do esquema de desvio de recursos públicos nas licitações. A apuração desse esquema, tal como informou a petição da acusação, estaria em curso no âmbito do STF. Como não haveria a certeza do cometimento do crime, a hipótese de que Lula estaria envolvido no esquema não poderia ser suscitada numa denúncia no âmbito da primeira instância.

Sobre a alegação da acusação de que Lula teria nomeado e mantido os diretores da Petrobras investigados pela Lava Jato, a defesa explica que Lula não poderia praticar tais ações. Conforme o Estatuto Social da Petrobras é o Conselho de Administração da empresa que delibera sobre a eleição dos seus diretores.

Já sobre as delações de Delcídio do Amaral e Pedro Corrêa, que segundo a acusação provariam o envolvimento de Lula na corrupção da Petrobras, a defesa diz que há indícios de ilegalidade em ambos os acordos de colaboração premiada. No primeiro momento, a resposta à acusação afirma que há o entendimento nos Tribunais e na doutrina de que a delação não seria prova, mas sim meio para obtenção de prova. Portanto, a delação não seria suficiente para servir como fundamento para a acusação. A defesa também diz que várias delações apresentadas na denúncia, dentre elas a delação de Pedro Corrêa, foram canceladas ou ainda não foram homologadas pelos juízos.

Sobre a delação de Delcídio, os advogados de Lula defendem a tese de coação física e psicológica para a celebração da delação, com fundamento na entrevista dele concedida à revista Piauí. Na entrevista, Delcídio disse que cumpriu sua prisão preventiva em uma sala improvisada do prédio da Polícia Federal antes de resolver fazer a delação. Ele disse que podia permanecer algum tempo com a porta de sua cela aberta ou não, a depender do humor do policial plantonista.

Mas Delcídio considera que passou por um momento dificílimo na prisão, quando numa noite de sábado o prédio da Polícia Federal ficou sem energia e precisaram ligar o gerador à diesel para retomar o fornecimento de eletricidade. Segundo Delcídio, a fumaça do gerador invadiu sua cela e mesmo com seus insistentes pedidos para abrirem a porta, ele permaneceu durante três horas no calor e inalando a fumaça tóxica. Para os advogados de Lula, os episódios ocorridos durante a prisão preventiva de Delcídio teriam comprometido a voluntariedade exigida na lei para a celebração do acordo de delação premiada.

Na visão da defesa, a denúncia utilizou de termos vagos e não mostrou as referências necessárias de quando e como os crimes imputados teriam sido cometidos. Para os advogados, a denúncia não indicou elementos mínimos para a comprovação do caixa de propinas em favor do PT ou de Lula. A defesa ainda afirma que tais características da denúncia dificultariam o exercício do contraditório e da ampla defesa. De acordo com a resposta à acusação, como a denúncia indicou que o crime de corrupção passiva ocorreu num intervalo de oito anos, os advogados teriam dificuldades em encontrar álibis.

Já sobre o apartamento tríplex, a defesa diz que, em 2005, Marisa Letícia, esposa de Lula, comprou a cota de um apartamento comum, com numeração 141, num condomínio da BANCOOP, cooperativa responsável pelo empreendimento na época, na cidade do Guarujá. Em 2009, o empreendimento foi vendido à construtora OAS e os associados que possuíam cota de apartamento, puderam escolher entre continuar com o imóvel ou receber os valores pagos até então.

Segundo a resposta à acusação, como Marisa não respondeu no prazo esperado pela construtora e não continuou pagando as prestações, portanto a reserva do apartamento de número 141 teria sido cancelada. Com a finalização do empreendimento em 2014, Marisa e Lula visitaram o prédio para decidirem se iriam adquirir outro apartamento do empreendimento, o tríplex de numeração 164-A, ou não. Os advogados declararam que eles não eram proprietários nem possuidores do apartamento tríplex e que nunca chegaram a passar um dia ou uma noite no local.

No entanto, mesmo com a certidão do imóvel em nome da OAS, a denúncia afirmou que Lula e Marisa seriam os proprietários de fato do tríplex. Para a defesa, o Código Civil dispõe que a aquisição da propriedade somente ocorre com a transmissão da inscrição do imóvel no cartório de registro de imóveis. Portanto, a peça da acusação teria criado uma hipótese de aquisição de propriedade sem previsão legal.

Quanto ao documento de aquisição da cota do imóvel que apresentaria rasura com indicação à numeração do apartamento tríplex, a resposta à acusação explica que Marisa

não tinha ciência dessa rasura até o documento ser apreendido. Os advogados ainda disseram que em outro termo de aquisição da cota do apartamento, que por sua vez é digitado e não manuscrito, há a indicação ao apartamento de número 141 e não ao tríplex. O apartamento de número 141 é o mesmo imóvel declarado no imposto de renda do casal e na declaração de bens de Lula no Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

A sentença[303] foi proferida pela 13ª Vara Federal Criminal de Curitiba e assinada pelo juiz Sérgio Moro, que também conduziu o inquérito, em 12 de setembro de 2017 e o documento da decisão contém 218 páginas. Na parte do relatório, a sentença apresenta os principais apontamentos das alegações finais dos sujeitos do processo.

Sobre as alegações finais do Ministério Público Federal (MPF), o juiz relata que os procuradores negaram a existência de irregularidades formais na denúncia. Também informa que o MPF considerou provada sua versão dos fatos no decorrer do processo e que pediu a condenação para todos os acusados. Além disso, o MPF solicita a redução das penas de Agenor Franklin Magalhães Medeiros, José Adelmário Pinheiro Filho e Paulo Roberto Valente Gordilho por terem confessado e colaborado com o esclarecimento dos fatos sem que houvesse homologação de acordo formal de colaboração premiada.

Já quando expõe os apontamentos das alegações finais da defesa de Lula, o juiz menciona que a defesa nega o cometimento dos crimes imputados e que Lula e Marisa nunca foram proprietários do apartamento tríplex. Ainda é relatado que a defesa considera que Lula sofre perseguição política e é vítima de guerra jurídica. Desse modo, os defensores pedem a absolvição.

Na parte do mérito, o juiz dedica parte do espaço para responder às queixas de abuso de autoridade por parte da defesa de Lula. Essas queixas se referem principalmente ao caso da quebra de sigilo da conversa entre Lula e Dilma Rousseff. O juiz diz que a estratégia de prestar queixas contra o julgador aparenta que a defesa teme receber um resultado desfavorável na sentença. Para ele, suas decisões proferidas no curso do processo, que serviram de fundamento para oferecimento das queixas, foram "amplamente fundamentadas" (BRASIL, 2017) e respondiam aos requerimentos protocolados pelo MPF.

Além de informar que as queixas foram rejeitadas pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) por unanimidade, a sentença também destacou algumas manifestações de Lula nas gravações da interceptação do seu telefone. Segundo o magistrado, alguns diálogos gravados sugeririam que Lula teria a intenção de convocar militantes para turbar as diligências do processo. Por isso, a medida da condução coercitiva, que foi objeto de queixa contra Sérgio Moro, teria sido necessária para não colocar em risco a integridade dos policiais e de terceiros.

Com a análise da prova documental, o juiz argumentou que o imóvel nunca foi colocado à venda, que uma matéria do jornal *O Globo* datada de 2010 apresentou Lula como proprietário do tríplex e que a OAS empreendimentos não tinha o costume de realizar reformas personalizadas em apartamentos.

Aqui o juiz também considerou relevante o documento do termo de aquisição da cota no empreendimento, apreendido nas buscas na casa de Lula. Esse documento de 2005 contém uma rasura que indicaria o número 141 – referente à unidade adquirida por Marisa e Lula – sobreposto ao número 174 - referente à unidade do tríplex, que depois passou a identificado por 164-A.

---

[303] A sentença resolve o objeto da pretensão acusatória e declara, com fundamento nos desfechos do processo, se o acusado será condenado ou não. Ela tem sua estrutura formada por três partes, elas são: o relatório, o mérito e o dispositivo.

O documento assinado por Marisa Letícia Lula da Silva em 12/04/2005, também teve sua cópia original e mais duas vias apreendidas na sede da BANCOOP. O juiz informa que os documentos apresentariam duas rasuras, uma no espaço de identificação da unidade habitacional e outra no lado esquerdo do papel.

O laudo pericial da Polícia Federal concluiu que a numeração original da unidade habitacional preenchida no formulário tinha o número "174" e que o número "141" foi sobreposto no local. Sobre a rasura do lado esquerdo, a perícia teria indicado que a palavra "Tríplex" teria sido anotada desse modo e posteriormente rasurada.

O juiz afirma na sentença que os peritos não teriam conseguido identificar a autoria nem o momento das rasuras. Sérgio Moro deduz que as rasuras teriam sido produzidas quando o original e as vias ainda se encontravam juntas. Porém, não comenta porque há a referência ao nome tríplex, já que na data da assinatura do documento não havia apartamentos do tipo tríplex, o apartamento 174 era na verdade do tipo duplex.

Quando a sentença apresenta a análise da prova oral, antes de apresentar os trechos dos depoimentos das testemunhas e dos acusados, o juiz se empenha em comentar o valor probatório do depoimento dos colaboradores arrolados pela acusação. Sérgio Moro diz conhecer as polêmicas dirigidas ao procedimento da colaboração premiada, mas entende ser um instrumento de investigação e de prova lícito e eficiente, pois sem esse recurso não haveria elucidação nem prova para os crimes complexos.

Em complemento, o juiz transcreve um comentário de Stephen S. Trott, juiz da Corte Federal de Apelações dos Estados Unidos. De maneira geral, o trecho destacado tem teor favorável à delação e afirma que de maneira frequente as únicas testemunhas de crimes são os próprios criminosos.

No seu depoimento, Lula disse que teria tomado conhecimento do empreendimento do Guarujá apenas duas vezes antes de visitá-lo em 2014. A primeira delas ocorreu quando Marisa comprou um apartamento em 2005 e a segunda vez foi em 2013, quando José Adelmário lhe procurou na presença de Paulo Okamotto, presidente do Instituto Lula, para lhe oferecer o tríplex. Lula também afirmou que não tinha conhecimento das rasuras antes dos documentos serem apreendidos. A sentença ainda destaca que Lula teria sugerido que a acusação saiba como as rasuras foram parar lá.

Ainda sobre o apartamento triplex, Lula disse que visitou o local apenas uma vez, em fevereiro de 2014, na companhia de Marisa, José Adelmário e outras pessoas da OAS. Ele respondeu no depoimento que durante a visita apontou vários defeitos no imóvel a José Adelmário, também teria dito que na ocasião disse que iria pensar se ficaria com o apartamento e que depois falava.

No depoimento de José Adelmário, ele disse que João Vaccari Neto, tesoureiro do Partido dos Trabalhadores, lhe solicitou 1% do valor do contrato da RNEST mas não lembrou se houve acerto com as obras da REPAR. Sobre o imóvel tríplex, ele afirmou que na época que a OAS comprou o empreendimento do Guarujá, recebeu a orientação de João Vaccari e de Paulo Okamotto para não negociar o tríplex 164-A, pois o imóvel seria de propriedade de Lula.

José Adelmário ainda falou que não conversou do assunto do tríplex com Lula até 2013, porque antes disso houve a eleição presidencial de 2010 e depois Lula se tratou contra um câncer. Além disso, respondeu que João Vaccari lhe informou que acertou com Lula para os custos do tríplex serem descontados da conta geral de propinas da OAS com o PT.

Para o juiz, as alegações de João Adelmário convergiriam com as provas documentais. Ainda que a defesa tenha apresentado documentos que expressam que a OAS era proprietária do apartamento, como o título de hipoteca do apartamento tríplex

realizado em favor da OAS entre os anos de 2010 e 2013, como também o processo de recuperação judicial da OAS de 2015 que arrola o referido imóvel como bem da empresa.

No depoimento de Fábio Hori Yonamine, presidente da OAS Empreendimentos – empresa da OAS responsável pelo Condomínio Solaris –, ele afirmou que o apartamento tríplex nunca foi destinado a Lula e que José Adelmário em nenhum momento lhe pediu para não negociar o imóvel.

Já Paulo Okamotto declarou no seu depoimento que em 2012 procurou Marisa Letícia para conversar sobre a cota do apartamento do Guarujá. Ele disse que ela não quis tratar do assunto porque a família vinha passando por um momento difícil com o tratamento de Lula contra o câncer. Também informou que estava presente quando José Adelmário ofereceu a venda do tríplex para Lula no final de 2013.

Com relação à análise das provas para o crime de corrupção nas licitações das refinarias da Petrobras, o juiz avalia que a documentação do processo licitatório revelaria que os contratos foram celebrados com superfaturamento. Nesse momento, o juiz ainda comenta que a prova de existência de superfaturamento nas licitações da Petrobras reforça as declarações de José Adelmário.

Um dos testemunhos analisados na sentença sobre o tema da corrupção é o de Delcídio do Amaral. Segundo o que a sentença relata sobre o depoimento de Delcídio, ele afirmou que os diretores da Petrobras se comprometiam em arrecadar propina para partidos políticos e que esse ajuste seria de conhecimento de Lula, apesar de ele nunca ter conversado diretamente com Lula sobre isso.

Outra testemunha que teve seu depoimento relatado na sentença é Augusto Ribeiro Mendonça Neto, que foi gestor do Grupo Setal na época dos fatos. Ele teria confirmado o pagamento de vantagem indevida aos diretores da Petrobras, mas disse que não tinha conhecimento de solicitação ou de pagamento de propina para Lula.

Já no depoimento de Pedro Corrêa, ele afirmou que em 2006, numa conversa sobre as eleições, Lula teria lhe falado as seguintes palavras: "Vocês não podem reclamar porque o Paulinho [Paulo Roberto Costa] tem me dito que vocês estão muito bem amparados financeiramente e que vão fazer uma eleição muito tranquila, e vão reeleger todos os seus deputados" (BRASIL, 2017, p. 171).

No depoimento de Paulo Roberto Costa a sentença mostra que ele confirmou a existência de um esquema de corrupção na Petrobras e que teria repassado vantagem indevida ao Partido Progressista (PP). Mas, ele também afirmou que não tinha intimidade com Lula, que o encontrava apenas no âmbito das reuniões da diretoria da Petrobras e que não teria conhecimento de solicitação de propina para ele. Diferentemente do que aconteceu nos depoimentos que favoreciam a defesa, o juiz não traçou comentários sobre a falta de convergência entre os depoimentos de Pedro Corrêa e de Paulo Roberto Costa.

Após a avaliação das provas, o julgador disse que foi provada a existência de um esquema criminoso na Petrobras. Também conclui que Lula teria papel relevante no esquema, pois ele indicaria os nomes dos diretores ao Conselho de Administração e seria responsável por dar a última palavra sobre as indicações.

Por último, o juiz afirmou que a versão de que Lula e Marisa eram os proprietários de fato do apartamento tríplex foi provada. E também considerou que foi provado que a diferença do valor do apartamento tríplex e os custos das reformas de personalização seriam abatidos da conta geral de propinas da OAS com o PT

2.2 **As considerações teóricas sobre o procedimento da delação premiada**

Para iniciar os levantamentos sobre a delação premiada, é importante destacar a discussão apresentada por Gilberto Thums sobre o mito da verdade no processo.

Segundo o autor (THUMS, 2006), uma das maneiras de saber construída pela sociedade diz respeito à verdade da sentença pronunciada pelo Estado. Isso porque o processo penal precisava de algum modo legitimar a decisão que versava sobre um fato considerado condenável. Portanto, o inquérito tornou-se, nas palavras de Thums (2006, p. 186), uma "forma de construção da verdade".

Para que a construção da verdade a partir do processo se transformasse numa ideia predominante, foi necessário o empenho de intelectuais que levaram à cabo essa tarefa. Thums (2006) afirma que a dogmática tradicional moldou o discurso da explicação da verdade através do conceito das provas.

Por essa razão foi fundada uma teoria de avaliação hierárquica das provas, chamada de teoria legal das provas ou de sistema tarifado de provas. Assim, a confissão do réu se tornou a prova de maior valor, pois havia a crença de que a verdade seria conhecida a partir da revelação do acusado.

Dessa maneira, é possível perceber que a conquista da confissão representava a vinculação suprema à forma da teoria legal das provas. O acusado era compelido a colaborar através da confissão ou da delação – quando acusava outros indivíduos além de si próprio – independentemente da realidade fática do caso.

O procedimento da delação tem origem num costume do cristianismo. Segundo Thums (2006), havia um ritual durante as missas, no qual os párocos eram requisitados a nomear os inimigos da igreja católica. Em seguida, o inquisidor concedia 40 dias de indulgência e fixava um período de perdão (THUMS, 2006).

Durante esse momento de aparecimento da técnica da delação premiada, Thums (2006) explica que ela possuía uma característica de deslealdade processual, já que ela burlava o próprio processo. Como as testemunhas de inimizade mortal do réu não tinham seus relatos considerados no processo, era comum que os nomes dos delatores fossem omitidos, assim não haveria o indeferimento de algum deles (THUMS, 2006).

Atualmente o procedimento da delação premiada tem inspiração no modelo criminal estadunidense de *Law and Order* (ZAFFARONI, 2007). Eugenio Raúl Zaffaroni (2007) explica que a política criminal dos Estados Unidos é baseada no sistema de capital globalizado, que se caracteriza pela busca pelo melhor resultado possível para os rendimentos dentro de um curto espaço de tempo. Por conta disso, permitiu-se que a legislação incorporasse elementos inquisitoriais da Idade Média, como procedimentos secretos, uso de delatores e de espiões etc. (ZAFFARONI, 2007).

No plano processual surge o procedimento chamado de *plea bargainig*, que se trata de uma negociação ou barganha deliberada pelo órgão acusador (Ministério Público), a fim de fixar uma punição menor ao réu que concorda em se declarar culpado e oferecer informações sobre os fatos do caso.

O autor Marcos Dutra Santos (2017) faz a seguinte advertência sobre o *plea bargainig*:

> [...] a reprimenda aplicada ao agente espelha não necessariamente a efetiva reprovabilidade da conduta, e sim a maior ou menor capacidade de negociação com o Estado. No final das contas, a pena imposta ao delator torna-se menor do que a fixada aos demais réus, ainda que a censurabilidade destes últimos seja menor.

No Brasil, a delação começou a ser adotada na década de 1990, após a promulgação da Lei de Crimes Hediondos (Lei 8.072/1990). O parágrafo único do artigo 8º dessa lei passou a autorizar o prêmio de redução de pena aos membros de bandos ou quadrilhas que dedurassem os demais integrantes.

No entanto, foi a Lei 12.850/2013 que no ano de 2013 disciplinou esse procedimento na legislação pátria. Dentre as principais providências estabelecidas por essa lei, ela definiu o crime de organização criminosa e alguns meios para obtenção de prova. A lei também passou a utilizar a nomenclatura colaboração premiada para se referir à delação.

De acordo com o texto legal, o acordo de colaboração premiada será celebrado na hipótese do delator, de forma voluntária e efetiva, colaborar para identificar os demais autores e participes do crime e/ou revelar as atividades realizadas por cada um deles. A lei igualmente menciona que o acordo também poderá ser promovido caso resulte na prevenção de futuros crimes, na recuperação do produto das infrações ou no resgate das possíveis vítimas.

Em contrapartida, quando o acordo é finalmente homologado pelo juiz, o delator poderá receber o perdão judicial e ter sua pena reduzida em até dois terços ou ter sua pena de privação de liberdade substituída por restrição de direitos.

Como a regulação da delação premiada ainda é recente no Brasil, sua prática vem sendo comentada por diversos juristas. O resultado das apurações dos crimes pela Operação Lava Jato tem como fonte principal as delações dos investigados e acusados. O grande número de delatores também está associado à aplicação em demasia da prisão preventiva. No caso de Delcídio do Amaral, conforme citado no tópico anterior, o constrangimento da prisão, o tratamento o qual era submetido e o tormento do cárcere foram decisivos para a escolha de delatar e para o teor da delação.

Para André Luiz Nicolitt (2016, apud SANTOS, 2017), quando a colaboração premiada é celebrada com um delator que esteve em prisão cautelar, a informação conquistada estaria associada ao emprego do constrangimento da prisão e das suas condições degradante.

Já Espinheira e Caldeira (2016, apud SANTOS, 2017) afirmam que a delação por si só já representa a ausência de voluntariedade. O delator estaria ajudando as investigações para evitar a prisão ou a permanência nela. Assim, a prática da prisão preventiva se assemelharia à lógica do uso da tortura, que é típica do sistema inquisitório[304].

O juiz signatário da sentença comenta a aplicação da prisão preventiva para a obtenção da delação em um artigo de sua autoria sobre a ação do poder judiciário nas investigações e julgamentos de um esquema de corrupção na Itália na década de 1990, escrito em 2004.

Para Sérgio Moro (2004), uma das estratégias usadas na investigação foi a de obter confissão através da custódia preventiva de suspeitos no começo do inquérito, pois os suspeitos se sentiriam pressionados a confessar. O clima de desconfiança se os outros suspeitos em custódia já teriam ou não confessado também aumentava as chances da delação, além disso, existia a expectativa de que a confissão colocaria o confesso em

[304] Em síntese, o sistema processual penal inquisitivo tem origem no Ocidente a partir do século XII, quando o Estado começou a assumir a função de punição das práticas consideradas delitivas e recebeu influência das técnicas da Inquisição da Igreja Católica. No sistema inquisitivo o acusado era considerado um mero objeto do processo, portanto o direito de defesa ou não era observado ou tinha sua aplicação limitada. Esse sistema também apresentava o procedimento do interrogatório como principal atividade de acusação e nele buscava-se obter a confissão, com utilização até mesmo da tortura para atingir esse fim, pois a confissão representava a verdade real do processo.

liberdade, enquanto o silêncio o manteria na prisão.

Conforme foi comentado acima, a perseguição à confissão é uma característica da busca da verdade no processo penal inquisitório. Vimos que a prova de maior valor, a confissão ou delação do réu, representava o objetivo a ser alcançado no processo. Para tanto, o sistema inquisitório permitia até mesmo a aplicação do método de tortura para obter a confissão.

Moro (2004) defende que a estratégia da prisão preventiva para apuração das investigações não deve ser vista com maus olhos, uma vez que as prisões estavam fundamentadas nos pressupostos da prisão anterior ao julgamento. Afirma também não haver impedimento moral para conseguir a confissão ou a delação do investigado ou do acusado, se o método não é proibido pelo direito (MORO, 2004).

Aury Lopes Jr. (2018) afirma que não se pode esquecer o caráter de traição que envolve a delação. Segundo o autor (LOPES JR., 2018), não é incomum que o delator a fim de negociar um benefício maior e de valorizar seu comportamento no processo, narre fatos que não presenciou ou revele acontecimentos falsos.

Na sentença contra Lula, o juiz oferece o prêmio mesmo sem a formalização do acordo de colaboração premiada para os acusados que confessaram e acusaram Lula. Acima foi exposto que o juiz argumenta a validade e importância de ouvir os delatores. Para ele, se o delator afirma que não houve ausência de voluntariedade na colaboração, não seria necessário verificar regularidade, legalidade e voluntariedade dos fatos que levaram ao acordo.

A lei que trata da colaboração premiada não manifesta expressamente como ela deverá ser analisada pelo julgador no contexto probatório do processo. Mas, como se sabe, o Código de Processo Penal (CPP) afirma que o juiz sentenciará de acordo com a livre apreciação das provas produzidas.

O princípio da livre apreciação, ou da íntima convicção do julgador, exprime que a decisão judicial não precisa seguir um sistema de valoração de provas. No entanto, no nosso processo penal o juiz precisa motivar suas decisões. As sentenças devem apresentar argumentos e elementos que respaldam e legitimam os juízos do julgador.

Na investida de expressar de que maneira se dá a motivação da sentença no sistema de livre apreciação das provas, os autores Amilton Bueno de Carvalho e Salo de Carvalho descrevem que ela deve se vincular a requisitos de ordens material e processual.

Segundo eles (BUENO DE CARVALHO; CARVALHO, 2002), é preciso existir uma correspondência entre a argumentação da sentença e o aparato probatório produzido no processo. Do mesmo modo, é necessário que os argumentos apresentados na sentença possuam predeterminação nos fundamentos de direito previstos na lei.

Sobre a análise da declaração oral pelo juiz, Lopes Jr. (2018, p. 287-288) expõe que:

> A própria Exposição de Motivos do CPP, ao falar sobre as provas, diz categoricamente que a própria confissão do acusado não constitui, fatalmente, prova plena de sua culpabilidade. Todas as provas são relativas; nenhuma delas terá, *ex vi legis*, valor decisivo, ou necessariamente maior prestígio que outra. Em suma, a confissão não é mais, felizmente, a rainha das provas, como no processo inquisitório medieval. Não deve mais ser buscada a todo custo, pois seu valor é relativo e não goza de maior prestígio que as demais provas.

Para Aury Lopes Jr. (2018), a declaração oral deve ser analisada dentro do contexto das provas obtidas no caso. Assim, se a confissão ou da delação está desacompanhada de outras provas que comprovam seu conteúdo, não há como a decisão pela condenação se

justificar. Por outro lado, quando a colaboração possui conexão com o conjunto de provas disposto no processo, ela poderá ser considerada pelo juiz para a elaboração da sentença.

No entanto, conforme demonstramos na análise da sentença, para fundamentar as condenações o juiz elaborou um arcabouço probatório para embasar as provas orais. Em relação à imputação da lavagem de dinheiro no apartamento tríplex, os documentos apresentados não mostravam que Lula e Maria tiveram a propriedade ou a posse do imóvel. O juiz elencou alguns documentos para argumentar que os depoimentos no sentido de que Lula era proprietário do tríplex encontravam convergência com as provas documentais.

Já na imputação do crime de corrupção passiva, o juiz fundamentou a condenação exclusivamente nos depoimentos de delatores e na sua interpretação sobre o depoimento de Lula. Os documentos apresentados não mostravam a relação de Lula com o esquema na Petrobras. Mas o fato de Lula ter dito no interrogatório que não haveria presidente da República se a palavra final não fosse dele, comprovou para o juiz que Lula teria o domínio do fato na nomeação dos diretores comprometidos com a arrecadação de propinas por ter exercido suas funções de presidente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo do caso, foi tecida uma breve exposição acerca da Operação Lava Jato e sobre como as investigações chegaram ao nome de Lula. Vimos que desde as primeiras fases da Lava Jato, a apuração dos fatos contou com a utilização do procedimento da delação premiada, que em muitos casos foi aplicada de maneira controversa. Em especial, destacamos a imposição da prisão preventiva como estratégia de obtenção da delação e o primeiro acordo de colaboração de premiada da Operação que estabelecia a renúncia a direitos individuais básicos.

Nas investigações contra Lula, algumas decisões também desprezaram as normas das leis processuais e da própria Constituição Federal. Essas decisões foram tomadas pelo juiz que tanto instruiu o inquérito, quanto julgou a ação penal. Desde a instrução do inquérito policial, o julgador desenvolveu uma posição de antagonismo em relação a Lula, pois excedeu seus poderes para alcançar o resultado da condenação.

Para argumentar sua convicção pela condenação, o juiz utilizou exclusivamente provas orais quanto ao crime de corrupção passiva. Quanto à condenação pelo crime de lavagem de dinheiro, o juiz procedeu repetiu a figura jurídica da propriedade de fato criada na denúncia e condenou novamente com base exclusiva em provas orais.

O Código de Processo Penal (CPP) não proíbe a condenação baseada exclusivamente em provas orais, pois ele privilegia o princípio do livre convencimento do julgador. Apesar de ter representado uma superação ao sistema de provas tarifadas, o princípio do livre convencimento não rompe totalmente com as características do sistema inquisitórios e deixa o juiz livre para decidir até mesmo contra o que está disposto na lei. Um exemplo de inovação jurídica na sentença foi o caso figura da propriedade de fato, que não está prevista entre as hipóteses de aquisição de propriedade do Código Civil.

O sistema processual penal inquisitório tem como função a aplicação ao máximo das leis penais para punir, para tanto o juiz tem papel fundamental para cumprir essa função. O processo penal passa a ser palco da atuação do juiz em busca de demonstrar que a versão contada pelo Estado sobre os fatos submetidos ao processo é verdadeira.

O ideal liberal de racionalidade da jurisdição que veste o processo penal moderno, esconde a possibilidade da conciliação das circunstâncias do processo atual com a busca da verdade. É nessa perspectiva que o procedimento da delação premiada apresenta

grande aplicação nos principais casos judiciais recentes. A confissão é obtida através da decretação da prisão do indivíduo, que vai decidir não apenas confessar, mas delatar outras pessoas para se livrar do cárcere e conseguir benefícios em relação à pena.

As investigações da Lava Jato apresentavam grande seletividade. Os principais políticos investigados formavam a base do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). E ainda que tenha colocado atrás das grades os principais executivos da indústria civil nacional e grandes nomes da política nacional, o foco era atingir as bases de apoio do PT e Lula. Lula ainda é o principal político representante do desenvolvimento da burguesia nacional e da conciliação de classes, além disso, pretendia concorrer às eleições presidenciais de 2018 e tinha grandes chances de vitórias de acordo com as pesquisas de intenção de voto.

O processo ainda está em trâmite nos Tribunais Superiores e o caso também foi aceito em Cortes Internacionais. É certo que, por se tratar de um tema bastante recente, a sentença ainda vai produzir novos apontamentos e interpretações no decorrer do tempo. Citamos na introdução o caso do vazamento de conversas entre o juiz e os procuradores sobre o processo de Lula. O fato passou a ser mais um argumento para a tese de imparcialidade do julgador e será analisado pelo Superior Tribunal Federal (STF).

Mesmo antes da publicação das mensagens vazadas, existiam fortes indícios da colaboração do juiz com a acusação. Na sentença o juiz não se dedica a apontar as contradições das provas da acusação assim como faz com as provas da defesa. Sérgio Moro também se propôs a argumentar, até mesmo com a citação de um juiz norte-americano, porque os depoimentos dos delatores eram necessários e válidos para o julgamento.

Daqui para frente, será necessário compreender uma realidade que ainda poderá se aprofundar. O julgamento de Lula acendeu o debate sobre a nova necessidade de fortalecimento do direito penal no contexto atual do Brasil e a Operação Lava Jato tornou mais expressiva a aplicação dos poderes punitivos do Estado contra o indivíduo.

REFERÊNCIAS

AS FASES DA OPERAÇÃO. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo. Disponível em: http://arte.folha.uol.com.br/poder/operacao-lava-jato/#capitulo4. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Ministério Público Federal: Procuradoria da República no Paraná. **Termo de acordo de colaboração premiada. Ação** penal nº 5026212-82.2014.404.7000, ação penal nº 5025676-71.2014.404.7000 e representação criminal nº 5014901-94.2014.404.7000. Paulo Roberto da Costa e Ministério Público Federal. Juiz instrutor: Márcio Schiefler Fontes. Curitiba, 27 de agosto de 2014. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/acordo-delacao-premiada-paulo-roberto.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. 13ª Vara Federal Criminal de Curitiba. **Pedido de quebra de sigilo de dados e/ou telefônico nº 5006205-98.2016.4.04.7000/PR**. Ministério Público Federal, LILS Palestras, Eventos e Publicações LTDA, Instituto Luiz Inácio Lula da SILVA, Elcio Pereira Vieira, Clara Levin Ant e Paulo Tarcisio Okamotto. Signatário: Juiz Federal Sérgio Fernando Moro. DJe, 26 de fevereiro de 2016a. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/decisao-quebra-sigilo-defesa-lula.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. 13ª Vara Federal Criminal de Curitiba. **Pedido de quebra de sigilo de dados e/ou telefônico nº 5006205-98.2016.4.04.7000/PR**. Ministério Público Federal, LILS Palestras, Eventos e Publicações LTDA, Instituto Luiz Inácio Lula da SILVA, Elcio Pereira Vieira, Clara Levin Ant e Paulo Tarcisio Okamotto. Signatário: Juiz Federal Sérgio Fernando Moro. DJe, 16 de março de 2016b. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/decisao-levantamento-sigilo.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério Público Federal: Procuradoria da República no Paraná **/ Força-Tarefa Lava Jato. Denúncia em face de Agenor Franklin Magalhães Medeiros, Fábio Hori Yonamine, José Adelmário Pinheiro Filho, Luiz Inácio Lula da Silva, Marisa Letícia Lula da Silva, Paulo Roberto Valente Gordilho, Paulo Tarciso Okamotto e Roberto Moreira Ferreira**. Signatário: Procurador da República Deltan Martinazzo Dallagnol e outros. 14 set. 2016c. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pr/sala-de-imprensa/docs/DENUNCIALULA.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. 13ª Vara Federal Criminal de Curitiba. **Ação Penal do Processo de Nº 5046512-94.2016.4.04.7000**. Agenor Franklin Magalhães Medeiros, Fábio Hori Yonamine, José Adelmário Pinheiro Filho, Luiz Inácio Lula da Silva, Paulo Roberto Valente Gordilho, Paulo Tarciso Okamotto, Roberto Moreira Ferreira e Ministério Público Federal. Signatário: Juiz Federal Sérgio Fernando Moro. SJe, 12 de julho de 2017. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/sentenca-condena-lula-triplex.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. **Por onde começou***.* Ministério Público Federal: Procuradoria Geral da República, Brasília. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-lava-jato/atuacao-na-1a-instancia/parana/investigacao/historico/por-onde-comecou. Acesso em: 15 jun. 2019.

BUENO DE CARVALHO, Amilton; CARVALHO, Salo de. **Aplicação da Pena e Garantismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2002.

CARVALHO, C.; ORDENEZ, R.; J. CARVALHO; FERREIRA, P. GRILLO, M.. **PF prende ex-diretor da Petrobras e presidente da empreiteira OAS na Operação Lava-Jato**. *Jornal O Globo*, São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro, 14 nov. 2014. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/pf-prende-ex-diretor-da-petrobras-presidente-da-empreiteira-oas-na-operacao-lava-jato-14557539. Acesso em: 18 jun. 2019.

CASTRO, F.; NUNES, S.; NETTO, V. **Moro derruba sigilo e divulga grampo de ligação entre Lula e Dilma**; *ouça*. G1 PR, TV Globo, Curitiba, 16 mar. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/03/pf-libera-documento-que-mostra-ligacao-entre-lula-e-dilma.html. Acesso em: 19 jun. 2019.

COSTA, Paulo Roberto. **Delação premiada de Paulo Roberto Costa** – Parte 1. Canal Metrópole Estadão, São Paulo, 23 mar. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jzQQMPcOjPM. Acesso em: 18 jun. 2019.

ENTENDA A OPERAÇÃO LAVA JATO, DA POLÍCIA FEDERAL. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 nov. 2014. Disponível em:

https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/11/1548049-entenda-a-operacao-lava-jato-da-policia-federal.shtml. Acesso em: 17 jun. 2019.

LAVA JATO NO STF COMPLETA CINCO ANOS. **Portal Migalhas**, São Paulo, 29 abri. 2019. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI301377,21048-Lava+Jato+no+STF+completa+cinco+anos. Acesso em: 17 jun. 2019.

LEIA O DESPACHO DE SÉRGIO MORO DETERMINANDO A CONDUÇÃO COERCITIVA DE LULA. *Jota*, Brasília, 04 mar. 2016. Disponível em: https://www.jota.info/justica/leia-o-despacho-de-sergio-moro-determinando-a-conducao-coercitiva-de-lula-04032016. Acesso em: 15 jul. 2019.

LOPES JR., Aury. **Direito Processual Penal.** 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MARTÍN, María. "O que acontecia na Petrobras, acontece no Brasil inteiro". **Jornal El País,** São Paulo, 2 dez. 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/02/politica/1417548249_200413.html. Acesso em: 18 jun. 2019.

MORO, Sérgio Fernando. Considerações sobre a Operação Mani Pulite. **Revista CEJ.** Brasília, n. 26, p. 56-62, jul./set. 2004.

SANTOS, Marcos Paulo Dutra. **Colaboração (delação) Premiada**. 2ª ed. Salvador: JusPodivm, 2017.

SARIS, Simoni. Com início em Londrina, Lava Jato completa cinco anos. **Jornal Folha de Londrina,** Londrina, 30 mar. 2019. Disponível em: https://www.folhadelondrina.com.br/reportagem/com-inicio-em-londrina-lava-jato-completa-cinco-anos-2937022e.html. Acesso em: 17 jun. 2019.

STF HOMOLOGOU MAIS DE UMA CENTENA DE DELAÇÕES NO ÂMBITO DA LAVA JATO. *Portal Migalhas*, São Paulo, 26 abr. 2019. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GmlqhJ_gbggJ:https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI301349,11049-STF%2Bhomologou%2Bmais%2Bde%2Buma%2Bcentena%2Bde%2Bdelacoes%2Bno%2Bambito%2Bda%2BLava%2BJato+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 08 out. 2019.

STF REJEITA PEDIDO PARA ANULAR DELAÇÃO DE YOUSSEF. **Portal Migalhas**, São Paulo, 27 ago. 2015. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI226016,81042-STF+rejeita+pedido+para+anular+delacao+de+Youssef. Acesso em: 08 out. 2019.

TEXEIRA, R.; MARTINS, C. Z.; TEXEIRA Z. MARTINS, V.; BATOCHIO, J. R.; FERRÃO, R. A.; MATOS, E. DO A.; SANTOS, J. C. DOS; FARIA, W. A. S. **Resposta à acusação**. Ação Penal nº 5046512-94.2016.4.04.7000. Defendentes: Luiz Inácio Lula da Silva e Marisa Letícia Lula da Silva. São Paulo, 10 de outubro de 2016. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/respostaaacusaaaotriplex1.pdf. Acesso em: 1 mai. 2019.

THUMS, Gilberto. **Sistemas Processuais Penais.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

VENTURINI, Lilian. **O que é um doleiro, figura presente nos principais esquemas de corrupção**. *Jornal Nexo*, São Paulo, 07 abr. 2016. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/07/O-que-%C3%A9-um-doleiro-figura-presente-nos-principais-esquemas-de-corrup%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 17 jun. 2019.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **O inimigo no direito penal**. Tradução de Sérgio Lamarão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

A POLÍTICA DE DESCASO COM OS DIREITOS AMBIENTAIS E INDÍGENAS NO GOVERNO BOLSONARO

Lucas Passos Tomaz
Fabrício Fontes de Souza

1 INTRODUÇÃO

A banalização dos direitos humanos e a presença marcante de uma ideologia anti-ambiental, intensificadas pela negação de consensos científicos e disseminação de *fake news*, são cada vez mais uma realidade no Brasil. Esses fenômenos, aliados a uma democracia frágil e a uma economia instável, foram a chave para a ascensão de uma onda *neofascista* e conservadora, marcada, sobretudo pela eleição do presidente da direita radical Jair Bolsonaro, eleito com 55,13% dos votos válidos e que rejeita notoriamente uma agenda política de proteção aos povos indígenas e ao meio ambiente.

Diante desse cenário, o presente trabalho investiga, de maneira exploratória, as primeiras medidas e ameaças no governo Bolsonaro ligadas às questões ambiental e indígena e como elas anunciam um desmonte à proteção do meio ambiente e aos direitos humanos dos povos tradicionais. Trata-se de uma pesquisa teórica de cunho documental, partindo da análise de discurso para uma investigação dos retrocessos políticos e jurídicos, com recorte temporal a partir do início de janeiro de 2019, quando o atual presidente tomou posse, até o final de setembro de 2019, quando ele fez seu discurso na Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), último documento aqui analisado. Segundo Chiazzotti (2013, p. 121), há uma tendência que "pressupõe o discurso enquanto situado em um contexto sócio histórico e considera que ele só pode ser compreendido se relacionado com processo cultural, socioeconômico e político nos quais o discurso acontece crivado pelas relações ideológicas e de poder". As técnicas de "análise do discurso" nas declarações públicas e nos documentos permitem, assim, apontar intenções e significados políticos ideológicos.

Inicialmente, identifica-se, com estudo bibliográfico, um breve histórico dos ataques aos povos indígenas e do descaso com o meio ambiente, assim como dos ganhos legais e políticos conquistados nos últimos anos que se encontram ameaçados com a implementação desse modelo inconstitucional de política socioambiental. A partir disso, são selecionados, das páginas oficiais e da cobertura midiática, os decretos, as medidas provisórias, as decisões e declarações do governo recém-instaurado, bem como as propostas de emenda à constituição (PEC) através das bancadas aliadas, ligados às questões indígena e ambiental.

Para fins de pesquisa, o estudo não se restringe ao Poder Executivo, incluindo também no que se chama de "Governo Bolsonaro" algumas ações da bancada ruralista, que o apoiou na eleição e hoje é um grupo de sustentação. Simionato e Costa (2012) indicam que "na atuação da Bancada Ruralista ocorre a prevalência de um projeto que beneficia os setores mais capitalizados da sociedade, os quais se utilizam do Estado como meio de cooptação de lideranças políticas para fortalecer o poder das classes dominantes" (p. 215). Esse fenômeno hegemônico ocorre também com a Bancada Evangélica, marcada por defender "valores cristãos", causando impacto no projeto de sociedade laico, e com a Bancada da Bala, de onde Bolsonaro emergiu, que propõe, dentre outras pautas, dispositivos que ampliam a capacidade de compra de armamentos por parte da população. A ascensão da chamada "Bancada BBB" - Bíblia, Boi e Bala - surge como uma reação a pautas progressistas e como um instrumento de preservação do *status quo* a

partir de estratégias lobistas (QUADROS; MADEIRA, 2018, p. 492), onde as pautas ambientais e indígenas aparecem como empecilhos para seus interesses.

Por fim, o trabalho divide-se em quatro capítulos. No primeiro, faz-se uma síntese resgatando as raízes históricas do processo de exploração ambiental e ataque aos povos indígenas. Na segunda e terceira partes, são analisadas as conquistas legais e políticas da garantia e proteção aos direitos ambiental e indígena, adquirida historicamente com lutas e resistências. Por fim, o quarto ponto ocupa-se na análise de discurso e das alterações sugeridas ou implementadas no governo Bolsonaro no recorte estabelecido.

2 DESTRUIÇÃO AMBIENTAL E ATAQUE AOS POVOS INDÍGENAS: RAÍZES HISTÓRICAS

Para se entender a atual conjuntura de ataques ao meio ambiente e aos povos originários no Brasil e na América Latina de forma geral, mostram-se necessárias a recuperação de sua origem e do desenvolvimento histórico e a compreensão dos conflitos ao longo dos anos.

As intervenções ambientais sem planejamento ocorrem desde o primeiro contato dos europeus com as terras brasileiras, quando se inicia a exploração do pau-brasil, principal atividade econômica no período pré-colonial, entre os anos de 1500 a 1530, perpassa pela monocultura da cana-de-açúcar nos dois séculos seguintes e a exploração de metais preciosos no século XVIII. Com a colonização, o Brasil passou a chamar a atenção das nações colonizadoras por possuir reservas naturais, metais e pedras preciosas e condições climáticas favoráveis às atividades agrícolas (MARTINEZ, 2006). Apesar da independência política em relação a Portugal em 1822, as principais atividades econômicas no Brasil Imperial continuaram "baseadas na monocultura agrária para a exportação, com o mesmo caráter predatório e perdulário no que tange ao aproveitamento das riquezas da terra" (FIGUEIREDO, 2018, p. 108), resultado da concentração de poder nas mãos do mesmo grupo que controlava a colônia hegemonicamente, pois mantinha uma forte ligação com a coroa portuguesa.

Se o primeiro contato dos europeus com as riquezas naturais da colônia já se deu de forma exploratória e destrutiva, com os povos nativos foi ainda pior. Não só o Brasil, mas a América como um todo "perdera grande parte de sua população aborígene entre 1492 e 1650, provavelmente uma das maiores catástrofes demográficas da humanidade" (CUNHA, 1994, p. 124). Sobre esse fato no Brasil, Velho (2000) destaca:

> A ocupação europeia do hoje território brasileiro foi feita mediante a destruição de centenas de culturas indígenas e da morte de milhões de ameríndios. Fosse pelo confronto direto em combate, fosse por doenças, escravidão e desorganização de sua vida social, os índios brasileiros foram, em grande parte, dizimados. Por intermédio das pesquisas de antropólogos e arqueólogos, sabe-se, atualmente, da grande diversidade e riqueza sociocultural dos numerosos grupos indígenas, vitimizados ao longo desse processo de colonização e expansão territorial, levado a cabo pelo Estado luso-brasileiro e por particulares.

Após a exploração inicial sobre os povos tradicionais, surge um processo de expansão de fronteiras no Brasil marcado por um conjunto próprio de choques territoriais, confrontos e conflitos. "Cada avanço da fronteira econômica no país dá origem a um ciclo semelhante" (CUNHA, 1994, p. 124), ciclos de mortes e destruição. Durante o Brasil Colonial e Imperial, houve uma onda histórica de territorialização, quando primeiro há a colonização do litoral no século XVI, em seguida a entrada ao interior pelos

bandeirantes em busca de riquezas minerais nos dois séculos seguintes e, por fim, a ocupação da Amazônia, resultando na escravização indígena nos séculos XVII e XVIII. Esses fenômenos são marcados por uma estrutura econômica pensada a partir da mão de obra escrava e a devastação do meio natural pelos desbravadores, mas foi também um momento de intensas lutas, conforme observa Little (2002) a partir de estudos antropológicos:

> A resistência ativa às invasões representa, sem dúvida, uma das respostas mais comuns na história da expansão de fronteiras. Quinhentos anos de guerra, confrontos, extinções, migrações forçadas e reagrupamento étnico envolvendo centenas de povos indígenas e múltiplas forças invasoras de portugueses, espanhóis, franceses, holandeses e, nos últimos dois séculos, brasileiros, dão testemunho da resistência ativa dos povos indígenas para a manutenção do controle sobre suas áreas (p. 05).

No século XIX, o saque às terras indígenas volta a se intensificar, quando os aldeamentos são liquidados e duramente disputados entre os poderes locais, principalmente no Nordeste, utilizando como justificativa a existência de uma assimilação geral dos índios (CUNHA, 1994, p. 4).

O Brasil adentrou no século XX com uma nova forma de governo, tornando-se república, mas com mesma forma de produção econômica, baseada no modelo agrário de exportação pela exploração de recursos naturais, herdada do período colonial e estimulada pela aristocracia dos barões do café que dominava a cena econômica e política do país até os anos 1930 (FURTADO, 2005). Até então, a participação do Brasil na economia internacional limitava-se à exportação de produtos primários e somente com as transformações na divisão internacional de trabalho, que antes dividia o mundo entre países que forneciam matéria-prima e países que a utiliza para produção industrial, e depois com a Crise Financeira Internacional de 1929, as empresas passaram a espalhar filiais pelo mundo, o que esboçou uma diversificação da atividade industrial no Brasil, com destaque para a chegada das indústrias produtoras de eletrodomésticos na Era Vargas e a gênese da indústria automobilística que viria a se consolidar a partir da década de 1960 com governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, o que intensificou a exploração dos recursos naturais internos em benefício às nações estrangeiras e trouxe à tona novas formas de contaminação ambiental, muito mais prejudiciais. Sobre esse fenômeno, Figueiredo (2018) observa:

> No que se refere às questões ambientais, a formação do parque industrial brasileiro representou a extração de matérias-primas a um ritmo mais intenso em um país que se transformava de rural para urbano. Esse momento ainda significou o início de elevados níveis de contaminação especialmente nas grandes cidades devido à existência das indústrias. Assim, o mesmo modelo industrial iniciado em países europeus dois séculos antes passa a ser reproduzido no país (p. 109).

Com a Ditadura Militar, as constantes violações aos direitos humanos não se restringiam aos povos indígenas, qualquer um que se opusesse aos moldes de governar dos militares estava sujeito a perseguições, torturas e morte, e, como foi visto, os ataques aos povos originários não surgiram naquele momento. O fato é que nesta época "foi possível estimar ao menos 8.350 indígenas mortos no período de investigação da Comissão Nacional da Verdade, em decorrência da ação direta de agentes governamentais

ou da sua omissão" (BRASIL-1, 2014, p. 205). Além disso, a ditadura brasileira marca o início da construção de empreendimentos que modificaram a vida desses povos e trouxeram consigo impactos sentidos ainda hoje, como a construção da Rodovia Transamazônica, que significou a remoção forçada de cerca de 30 povos, a idealização da Hidrelétrica Belo Monte, a construção da Hidrelétrica Itaipu, da Rodovia Perimetral Norte, o encarceramento e a utilização de mão de obra indígena e a venda de seus bens. Foram construídos, inclusive, presídios indígenas, onde eram torturados e obrigados a trabalhar como escravos, conforme relatos do povo Krenak, em Minas Gerais (DEMETRIO; KOZICKI, 2019, p. 133).

Além disso, o interesse do Estado na utilização destes territórios para o agronegócio também foi outro fator que resultava em expulsões. Segundo Freitas (2008), houve no regime militar vários programas de incentivo ao agronegócio, como o financiamento com taxas de juros subsidiadas, e foram criadas a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) e a instituição do Programa de Garantia de Atividade Agropecuária (PROAGRO) que tinha finalidade de exonerar o produtor do cumprimento de obrigações financeiras relativas a operações de crédito, além de instrumentos de apoio, como preços mínimos, armazenamento e transporte, garantia da atividade, assistência técnica e extensão rurais.

Esse modelo de produção vem causando diversos problemas sociais e ambientais devido às suas características principais: a concentração de terra e renda, a monocultura, o uso intensivo de agrotóxicos, a mecanização, a produção de *commodities,* exploração intensa da mão de obra e conflitos territoriais. Nesse complexo de sistemas globalizado, há dez empresas transnacionais que controlam todo o mercado do setor de agronegócio, o qual é sustentado em cima de alianças: alianças entre o capital nacional e o capital internacional, entre proprietários e indústria agroquímica e, mais preocupante para uma democracia, entre ruralistas e políticos que defendem o interesse dessa pequena parcela da população (CAMACHO, 2012, p. 3). Locatel e Lima (2016) esclarece:

> Para garantir a presença de representantes no Congresso Nacional e nos altos cargos do Governo, principalmente em Ministérios e Secretarias de Estado, com o intuito de garantir seus interesses, os ruralistas sempre criaram mecanismos para se perpetuarem no poder. Um desses mecanismos tem sido a associação com o grande capital, que concede ajuda financeira para as campanhas eleitorais (p. 70).

O descaso da proteção ambiental e o desrespeito aos indígenas em nome de empreendimentos lucrativos não se restringem ao agronegócio. A construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte é outro exemplo recente, onde mesmo violando diversos artigos constitucionais e de tratados internacionais ratificados pelo Estado brasileiro, como o Princípio do Desenvolvimento Sustentável, o Artigo 225 da Constituição Federal, a Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais e da Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, a obra continua causando impactos socioambientais, dentre os quais estão o aumento da pressão fundiária, o desmatamento no entorno, a afetação dos recursos hídricos, meios de transporte e navegação, a lesão a atividades econômicas (pesca, caça e coleta) e os danos irreparáveis às populações tradicionais que ali vivem. No caso das comunidades indígenas em isolamento voluntário (Terra Indígena Koatinemo e Trincheira Bacajá), há ainda a ameaça à integridade física e cultural. (COSTA; XAVIER,

2017). Mais recentemente, a obra "rachou a comunidade do povo Juruna, reduziu drasticamente a vazão das águas na região da Volta Grande do Xingu, onde ficam suas aldeias, e foi acompanhada por uma disparada nos índices de desmatamento e de violência na região" (FELLET, 2019).

Dos últimos anos, dois acontecimentos desastrosos merecem destaque: o rompimento da barragem de rejeitos Fundão em Mariana – MG, no dia 5 de novembro de 2015, considerado o maior desastre ambiental do Brasil; e o rompimento da barragem de rejeitos da Mina do Feijão em Brumadinho – MG, pouco mais de três anos depois. A barragem de rejeitos de Mariana era de propriedade da Samarco, mineradora brasileira administrada por meio de um empreendimento em conjunto entre a Vale S. A. e a BHP Billiton, enquanto no caso de Brumadinho, pertencia somente à mineradora multinacional brasileira Vale S.A. O primeiro caso resultou no volume de 43,7 milhões de metros cúbicos de rejeitos despejados e um total de 19 mortes, enquanto o segundo em cerca de 12 milhões de m^3 de dejetos expelidos, 241 mortes e 21 pessoas desaparecidas até final de agosto de 2019 (CHAGAS, 2019). Esses acontecimentos sinalizam para a importância de maior fiscalização das iniciativas de mineração e atividades exploratórias de forma geral e para maior acompanhamento técnico constante e atualizado, com relatórios de segurança e plano de ações emergenciais bem trabalhados.

De forma geral, percebe-se que o Brasil é marcado historicamente por perseguição aos povos nativos em paralelo à exploração ambiental, movidas por jogos de interesses constantes. Como reação, entretanto, houve e há muita reação e quem vem defendendo e lutando pelas causas ambientais e indígenas, onde se destacam os próprios índios pela capacidade de preservar e proteger as florestas e seus recursos naturais. Tudo isso trouxe avanços políticos e jurídicos importantes, mas ameaçados por interesses.

2.1 Conquistas Legais e Políticas para o Meio Ambiente

Apesar das principais potencialidades econômicas brasileiras estarem ligadas diretamente às questões ambientais desde o período colonial, as políticas públicas para preservação do meio ambiente só surgiram a partir de mobilizações nacionais e internacionais no momento em que a degradação tornou-se gritante, ficando sempre relegadas ao segundo plano e sempre sob interesses econômicos e exploratórios explícitos. Segundo Cunha e Guerra (2008):

> No período do Brasil Colônia, a legislação regulatória restringia-se, basicamente a proteção florestal, com poucos efeitos práticos. Intelectuais e políticos protestavam contra o desmatamento e a agricultura predatória, a partir de fins do século XVIII, e cobravam a adoção de medidas que contivessem a degradação da Mata Atlântica (p.44).

Da década de 1930 a 1960, embora não existisse propriamente uma política ambiental nem sequer uma instituição que tratasse da problemática, surgiram as primeiras legislações voltadas para a administração dos recursos naturais: o Código de Águas (Decreto n. 24.643/1934), motivado pelo interesse do aproveitamento hídrico para as hidrelétricas, o primeiro Código Florestal (Decreto n. 23.793/1934), gerido pelo Ministério da Agricultura visando o uso agrícola, e a Lei de Proteção à Fauna (Lei n. 5.197/1967); e foram estabelecidas as primeiras áreas ambientalmente protegidas (MOURA-1, 2016, p. 15).

Até os anos 1960, as administrações públicas brasileiras davam pouca importância para as questões ambientais. Somente a partir de 1970, elas passaram a ser tratadas pelo governo com institucionalização de políticas e gestão, marcado pela criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) no ano de 1973, pelo presidente militar da época Emílio G. Médici, a partir da conjuntura de visíveis problemas ambientais pela industrialização e da forte pressão diplomática, uma vez que no ano anterior, em 1972, o Brasil participava da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em Estocolmo, primeira conferência global voltada ao meio ambiente. Ferreira e Sales (2016) enfatizam:

> [...] até este momento não havia um órgão voltado exclusivamente à questão ambiental em âmbito nacional. Entretanto, sob o ponto de vista institucional, a criação do órgão não representou de imediato uma mudança na estrutura da tomada de decisão sobre as questões ambientais mais relevantes, em especial, a localização industrial ou tecnologias utilizadas na produção [...] Não obstante, a estrutura político-administrativa vigente não favorecia a implementação de dispositivos legais ou mecanismos de planejamento potencialmente conflitantes com a estratégia de crescimento econômico acelerado (p. 05).

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em Estocolmo instituiu o conceito de Desenvolvimento Sustentável, fundamentado em avanços economicamente viáveis, socialmente justos e ecologicamente equilibrados, definido como o "desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender às necessidades das futuras gerações" (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988, p. 49). Entre as contribuições da Conferência, destaca-se o dever ao desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente, a criação do Programa das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (PNUMA), que tem como objetivo coordenar as ações internacionais de proteção e promoção do desenvolvimento sustentável, e a ampliação da abrangência dos debates de medidas mais efetivas para a proteção dos recursos naturais (CALSING, 2005, p.36). O Brasil participou da conferência com a posição de defesa à soberania nacional, argumentando junto com outros países emergentes a ideia de que o crescimento econômico e populacional dos países em desenvolvimento não deveria ser sacrificado e que os países desenvolvidos deveriam pagar pelos esforços para evitar a poluição ambiental (MOURA-1, 2016, p. 15).

Na década de 1980, o que marcou o avanço ambiental na política brasileira foi o estabelecimento da Política Nacional do Meio Ambiente (Lei n. 6.938/81), pelo seu caráter descentralizador ao estabelecer que os gestores subnacionais teriam competência crescente em praticamente todas as áreas de licenciamento e fiscalização, bem como o poder de estabelecer regulações específicas desde que não conflitantes com as normas nacionais. O Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) estabelece princípios, diretrizes, instrumentos e atribuições para os diversos entes da Federação que atuam na política ambiental nacional (GANEM, 2013). Com essa lei, foi definido como órgão máximo de regulação no âmbito federal o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA). Segundo Castro e Young (2017), "cabe ao CONAMA definir as diretrizes gerais e parâmetros técnicos a serem seguidos em todo território nacional" (p. 45).

Dentre seus inúmeros avanços, a Política Nacional do Meio Ambiente estabeleceu também "o princípio segundo o qual os responsáveis por danos causados ao ambiente devem ser responsabilizados e obrigados a indenizá-los ou repará-los" (CUNHA; GUERRA, 2008, p. 107). Essa década foi também muito importante para a regulamentação do licenciamento ambiental, quando o CONAMA aprovou as resoluções n. 001/1986 e n.

009/1987, que tratam, respectivamente, do Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e do Relatório de Impacto Ambiental (Rima) em conjunto com as audiências públicas prévias ao licenciamento, muito importantes para a participação democrática nas decisões ambientais. Moura e Fonseca (2016) definem-no:

> Criado em 1981, o Conama é um órgão colegiado de caráter deliberativo e consultivo, instituído pela Política Nacional de Meio Ambiente. Suas competências, em um total de dezessete, podem ser agrupadas em dois blocos temáticos principais: o primeiro refere-se à sua competência como órgão normatizador, responsável por estabelecer critérios e padrões para uma adequada gestão ambiental – normalmente expressos na forma de resoluções; o segundo está relacionado ao papel político-estratégico do conselho, no sentido de articular as políticas ambientais e de promover os objetivos da Política Nacional do Meio Ambiente (p. 59).

Pouco tempo depois da criação do Sisnama, o Presidente José Sarney (1985-89) reestruturava os órgãos públicos encarregados da questão ambiental, através do programa *Nossa Natureza*, quando foram unificados o Sudepe (pesca), o Sudhevea (borracha), o IBDF (Desenvolvimento Florestal) e a Sema (Meio Ambiente) em torno de um único órgão federal: o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (Ibama) (SOUZA, 2005, p.05). Para o desempenho de suas funções, o Ibama poderia atuar em articulação com os órgãos e entidades da administração pública federal, direta e indiretamente, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios integrantes do Sisnama, bem como com a sociedade civil organizada, para a consecução de seus objetivos em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Meio Ambiente.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, que resultou em um capítulo inteiramente dedicado às questões ambientais, o tratamento jurídico do meio ambiente transformou-se de modo extraordinário, reconhecendo o meio ambiente como um bem jurídico autônomo e sistêmico, não mais como um conjunto fragmentados de elementos, com importante destaque para instrumentos de implementação e para o embasamento em técnicas legislativas, das quais as mais comuns foram apoiadas nos direitos e deveres fundamentais, nos princípios ambientais, na função ecológica da propriedade, nos objetivos e programas públicos e nos instrumentos de implementação e proteção de biomas e ecossistemas particulares (BENJAMIN, 2008). Além disso, através dessa constituinte, o combate a qualquer processo de degradação do meio ambiente tornou-se dever de todos os cidadãos e não apenas do Estado sendo que os meios judiciais de proteção ambiental tornaram-se legítimos para esse fim (BRASIL-2, 1988). Por outro lado, Benjamin (2008) observa:

> A Constituição de 1988 não foi inteiramente revolucionária, na perspectiva do Direito Comparado. Pelo contrário, beneficiou-se da tendência internacional à constitucionalização do meio ambiente e utilizou mapa regulatório desenvolvido pelas Constituições estrangeiras que a antecederam, com uma pitada, aqui e ali, de saudável e criativa inovação própria. Compartilhou o tratamento dado por esses outros países - em especial, Portugal e Espanha -, instaurados de um regime constitucional de caráter pós-industrial e pós-moderno (p. 44).

Os anos de 1990 são marcados do ponto de vista ambiental para o Brasil pela sua participação e por sediar a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, Eco-92 ou Cúpula da Terra, realizada em junho

de 1992 no Rio de Janeiro. Enquanto a Conferência de Estocolmo colocava os países desenvolvidos e subdesenvolvidos no mesmo patamar e com mesmas atribuições para a preservação ambiental, na Rio-92 ficou estabelecido que as nações mais desenvolvidas eram as maiores responsáveis pelas alterações no meio ambiente e que, portanto, os países ainda em desenvolvimento necessitavam de suporte financeiro e tecnológico para atingir um modelo sustentável de crescimento. Sobre os resultados, Figueiredo (2018) comenta:

> Se na Conferência de Estocolmo a opção brasileira foi o crescimento econômico-industrial ainda que com custos ambientais elevados, após duas décadas, na Eco 92, o governo brasileiro trouxe à tona dois posicionamentos reformistas: 1) a constatação de que os problemas ambientais eram relevantes e que as políticas ambientais deveriam ser resolvidas pela comunidade internacional e não somente no âmbito dos países, individualmente; e 2) a afirmação de que há uma diferenciação entre dano ambiental e solução ao dano e que os países industrializados devem assumir os maiores custos da correção ambiental, já que seu modelo de produção e consumo é o que gera os maiores danos ao meio ambiente (p. 110).

Após a Eco-92, o interesse pelas questões ambientais nos diversos âmbitos da sociedade brasileira tomou maior impulso. O meio ambiente e suas relações com os fatores econômico e social passaram a ser mais pesquisados no âmbito universitário, debatidos na classe política e noticiados pela mídia, assim como discursos ideológicos pró e contrários se intensificaram ao longo dos anos.

No tocante às políticas para mudanças climáticas, na metade da década de 2000, o governo brasileiro era pressionado a dar resposta às alarmantes taxas de desmatamento, pois no biênio 2004-2005 a área desmatada chegou a 27.772 km^2 de florestas. Neste contexto, o movimento ambientalista apresentava ao Congresso Nacional a proposta do Pacto pelo Desmatamento Zero, com um custo estimado de implementação em torno de R$1 bilhão. Mesmo com desafios sociais e econômicos, os resultados alcançados pelo Brasil no período de vigência do Protocolo de Quioto, criado em 1997 e que entrou em vigor no dia 16 de fevereiro de 2005, representavam um dos maiores esforços de um único país até hoje, tendo reduzido suas emissões em mais de 41%, em 2012, com relação aos níveis de 2005, com redução de 85% do desmatamento, apesar de que nos outros setores da economia o aumento de emissões era um fato (EULER, 2016).

No Acordo de Paris, o Brasil sinalizava um compromisso ainda mais audacioso de redução de emissões absolutas e do fim do desmatamento ilegal em 2030 (EULER, 2016, p. 3). Na XXI Conferência das Partes (COP21) da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (CUNFCCC) em Paris, foi adotado este novo acordo com o objetivo central de fortalecer a resposta global à ameaça da mudança do clima e de reforçar a capacidade dos países para lidar com os impactos decorrentes dessas mudanças. O Acordo de Paris foi aprovado pelos 195 países da UNFCCC, incluindo o Brasil, para reduzir emissões de gases de efeito estufa (GEE) no contexto do desenvolvimento sustentável.

Em 2009 e 2010, o Brasil apresentava a UNFCCC a sua Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC) através do Decreto 7390/2010 e da Lei n. 12.187/2009, que oficializa o compromisso voluntário do Brasil junto à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima de redução de emissões de gases de efeito estufa entre 36,1% e 38,9% das emissões projetadas até 2020 (BRASIL-4, 2014). Grande parte das

reduções de emissões previstas pela PNMC está baseada na redução em 80% das emissões do desmatamento na Amazônia, que representa aproximadamente 55% do cumprimento da meta nacional até 2020, estratégia que deveria estar relacionada à criação de incentivos ao não desmatamento e a um modelo de produção primária que não demande a expansão das terras agricultáveis em regiões de floresta. O Brasil depositou o instrumento de ratificação do Acordo em setembro de 2016, que passou a vigorar no plano internacional em novembro de 2016. Nesse Acordo, o país assumiu o compromisso de adotar medidas para redução das emissões de GEE por meio de uma Contribuição Nacionalmente Determinada (NDC) (EULER, 2016).

Em 2012 foi aprovada a Lei 12.651, que substituiu o Código Florestal de 1965. Esta lei estabeleceu um instituto, o Cadastro Ambiental Rural (CAR), que embora não era novo, foi moldado em nova roupagem prometendo estabelecer um definitivo controle sobre a proteção das florestas e demais formas de vegetação que reveste as terras e a Lei de Proteção da Vegetação Nativa (Lei nº 12.651/2012), que reformou o Código Florestal (Lei nº 4.771/1965) é um marco regulatório estratégico para redução do desmatamento. O novo código florestal foi recebido, entretanto, com muita desconfiança, conforme Souza Filho e Rossito (2016) observam:

> É que a nova lei é mais condescendente com a violação de direitos ocorrida nos abusos da produtividade agrícola baseada no tripé: equipamentos movidos a energia fóssil, agrotóxicos fertilizantes e biocidas e sementes cada vez mais agressivas e restritivas da biodiversidade. Ela diminui os limites ao uso abusivo da propriedade privada da terra e aumenta a possibilidade de manter e estender as áreas de cultivo ilegalmente devastadas (p. 7).

É importante observar que as conquistas ambientais ao longo desses anos não se restringiam às ações por parte do poder federal. O Fundo Amazônia, por exemplo, que capta doações para investimentos não reembolsáveis em ações de prevenção, monitoramento e combate ao desmatamento, e de promoção da conservação e do uso sustentável da Amazônia Legal, instituído pelo Decreto n. 6.527/2008, é o principal instrumento financeiro brasileiro de compensação pelos resultados nas reduções de gases do efeito estufa. Existe diversidade de acordos bilaterais, projetos implementadas por governos estaduais e prefeituras, empresas, organizações sociais e organizações não governamentais. Estas últimas começaram a ganhar espaço e foram relevantes para a política e gestão ambiental como observa Jacobi (2005):

> Apesar de terem passado durante os últimos anos por duas grandes dificuldades, a falta de recursos financeiros e o refluxo pós Rio-92, as ONGs ambientalistas têm exercido um papel relevante em muitos conselhos estaduais e municipais. A partir de 1992, algumas redes e coalizões se estruturam com o objetivo de enfrentar tanto em nível nacional como regional, conforme os objetivos e questões em pauta, temas críticos que demandam organização, articulação e mobilização. Entra em pauta de forma cada vez mais significativa a discussão do modelo de desenvolvimento, a necessidade do aprofundamento das análises sobre o quadro socioambiental existente, a identificação dos principais impactos ambientais e sociais, e a articulação das entidades civis no plano local e internacional (p. 131).

Além disso, é importante ressaltar que os povos e comunidades tradicionais, que habitam as florestas e vêm com muita resistência garantindo um modo de vida sustentável e de reprodução social, são os principais agentes de proteção ao meio ambiente. Há muito que aprender com eles, segundo Moura e Silva (2000):

> [...] conseguiram manter a sobrevivência, como também consolidar seus valores culturais e preservar o ambiente. [...] E, essa busca pela manutenção de uma forma sustentável se fundou na ideia realmente de desenvolvimento sustentável a consciência da finitude dos recursos naturais sem perder de vista que a utilização dos bens proporcionados pela natureza pode, desde que usados com equilíbrio, prover as demandas das comunidades atuais sem comprometimento com o futuro (p. 17).

Esses mesmos povos vêm sendo historicamente afetados, enganados, explorados, escravizados e, em muitos casos, massacrados, conforme analisado no capítulo anterior. Há alguns anos, as questões indígenas são deslocadas do Legislativo e do Executivo para a Suprema Corte, que, ao julgar, muitas vezes termina por legislar, ou afirmar e redefinir políticas públicas no Brasil.

2.3 O Processo de Judicialização dos Direitos Indígenas

Para pensar a origem das conquistas jurídicas indígenas sobre a demarcação de terras no sentido histórico devemos recorrer à Carta Régia, documento emitido no ano de 1609 que afirmava que os indígenas eram senhores de suas terras e que nenhuma outra intervenção documental poderia prevalecer sobre esses territórios (CUNHA, 1994, p. 127). Os documentos que vieram na sequência, incluindo a Carta Régia de 1819, definiam as terras como inalienáveis. Com a Independência do Brasil em 1822, os povos indígenas foram formalmente reintegrados como sendo parte da nação, porém sobre o viés legislativo houve pouco avanço. Essa decisão, a princípio, ganha contornos políticos integracionistas porque nesse período o trabalho explorado do índio valia mais do que a terra, lógica essa que muda no final século XIX, quando a obtenção de títulos sobre a terra torna-se disputada, o negro é escravizado e os donos poder da época se veem obrigados a respeitar o princípio cedido ao indígena anteriormente, uma cultura de deslegitimação da identidade dos povos tradicionais (PINTO; RESENDE, 2017, p.169).

Essa é uma analogia sobre a invisibilidade indígena, representada pela inexistência dessa figura nos espaços urbanos. O expurgo causado refletia nas normas legais, pois se os povos indígenas não estavam presentes na construção da soberania nacional, não conseguiriam reivindicar por direitos nas formulações das constituintes. A primeira Constituição do Brasil em 1824 não menciona os povos indígenas, vinte seis anos depois foi promulgada a "Lei das Terras", na qual foi estipulada que parte das terras devolutas poderia ser utilizada para instituir aldeias indígenas (PINTO; RESENDE, 2017). Nesse processo, a fusão dos povos tradicionais com outras comunidades abriu brecha para que a deliberação jurídica fosse utilizada de maneira corrupta por poderes locais. De acordo com Ferraz Junior (2004):

> A Lei das Terras, regulamentada em 1854, em que as terras reservadas para a colonização dos indígenas e entre eles repartidas eram destinadas a seu usufruto, não podendo ser alienadas sem autorização imperial. Passavam os índios a ser tutorados por juízes, passando a participar do

> ordenamento nacional na qualidade de usufrutuários e possuidores diretos das terras que habitavam. Mas as terras eram consideradas devolutas (Lei 601/ 1850, art. 3.) (p.690).

No ano de 1891, o artigo 64 da Constituição outorgava o repasse das terras devolutas aos estados da federação, centralizando a política de terras no Brasil sob seu domínio e omitindo novamente a memória indígena. Esse contexto prevaleceu até a Constituição de 1934, quando foi reafirmado o respeito sobre a posse da terra indígena sem precedentes fazendo alusão a primeira Carta Régia de 1609, demonstrado na emenda viabilizada pela bancada amazonense que se tornou referência a todas as outras constituições do país. Esse fato trouxe as problemáticas das terras indígenas ao âmbito federal, as quais neutralizavam a ocupação e criava parâmetros dos índios ao pertencimento nacional. Dois anos depois, o decreto de nº 736 reprovou essa exclusão incluindo no artigo 3º "Serviço de Proteção ao Índio" (SPI). Na mesma Constituição de 1937 é confirmada pelo artigo de nº 154 a proibição do índio de alienar a posse da terra cedida a ele (PINTO; RESENDE, 2017).

Em 1946, na Constituição não houve nenhuma alteração jurídica em relação aos direitos indígenas apenas uma reafirmação da estabelecida em 1937. Vinte anos depois pelo decreto nº 58.824 foi ratificado a convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que protegia e integrava as populações indígenas tendo como sequência no ano seguinte a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (CUNHA, 1994, p. 127), órgão indigenista oficial do Brasil, responsável por promover e proteger os direitos dos povos indígenas no território nacional.

Durante a ditadura militar ocorre uma inversão em relação às constituições anteriores, as terras ocupadas pelos mesmos incluem-se como bens da União, atribuindo ao Estado a garantia de obter a terra habitada como sua propriedade. A característica principal estabelecida era de uma terra emprestada com o domínio pleno da instituição dando a impressão que todas as garantias jurídicas cedidas aos povos indígenas até então eram nulas e como "prêmio de consolação" o Estado dava o usufruto dos recursos naturais. Segundo Little (2002):

> [...] é o aparelho do Estado que determina os usos dessas terras, supostamente em benefício da população em seu conjunto. Na realidade, esses usos tendem a beneficiar alguns grupos de cidadãos e, ao mesmo tempo, prejudicar outros. Consequentemente, o usufruto particular das terras públicas se converte numa luta pelo controle do aparelho do Estado ou, no mínimo, pelo direcionamento de suas ações em benefício de um ou outro grupo específico de cidadãos (p. 07).

No decorrer dessa mudança estrutural somada a identitária, em 1973, é criado o "Estatuto do Índio" por meio da Lei nº 6001, determinando o direito da posse da terra permanente, estando ela demarcada ou não, com critérios para aquelas nas quais não estivessem demarcadas um prazo de cinco anos para seu feito (PINTO; RESENDE, 2017). Segundo Little (2002), na década de 1980 abre-se um novo paradigma sobre as políticas públicas indígenas que traz a exigência de o Estado levar em consideração para além da posse da terra a sua diversidade cultural, produtiva e suas simbologias quanto etnias. Ao alcançarmos a Constituição Federal de 1988, o índio passa a ter seus direitos fundamentais amparados em meio a interesses econômicos capitalistas, que passam ao confrontar seus sistema de vida e a atacá-los sistematicamente (LITTLE, 2002).

Na década de 1990, o processo de judicialização da questão indígena ganhou força devido a um reordenamento de ministérios. Houve a extinção do Ministério do Interior e a FUNAI ficou sob regulamentos do Ministério da Justiça. A judicialização teve o auge de sua negativa por conta de suas reivindicações que submetiam índios a um processo de normas sociais intensas por meio da legislação que diminuía gradativamente a luta política do seu povo. Em 1996, a portaria nº 14 exigia a elaboração de relatórios para analisar o território ocupado pelos indígenas com características de laudo pericial, o que desconfigurava o sentido político antropológico (PINTO; RESENDE, 2017). O uso violento do indígena nesse processo como apenas informante de localizações para fins de censo demográfico excluía seu relato identitário, deixando-o inativo sobre a legitimação de seus modos de vida, sua luta cotidiana, suas limitações e alcances como cidadão, um ato totalmente desmobilizador do fundamento político. A judicialização das questões indígenas é um fenômeno que surge em meio a uma invasão de competência entre os poderes, direcionando as pautas que deveriam ser resolvidas pelos poderes Legislativo e Executivo para o Judiciário.

Nos três anos seguintes, houve a assinatura pelo Ministério da Justiça da portaria MJ nº 820 declarando a permanência indígena em hectares equivalentes a 1.678.800, dando início pelo INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária) um levantamento sobre os possíveis favorecimentos executados pelos ocupantes. Em 1999, a portaria foi alvo de contestação judicial sendo impetrado um mandado de segurança pelo estado de Roraima, suspendendo os efeitos da liminar. Em 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou um decreto alterando para 1.743.089 hectares, ratificando a MP nº 820/98 sob a contestação da Justiça Federal de Roraima para impedir a desintrusão de fazendeiros. Movimento semelhante realizado pela Portaria nº 534 na qual foi entregue ao Senado em 2006 propondo demarcação descontínua, o que mobilizou ações políticas mundialmente para pressionar o Supremo Tribunal Federal (STF) contra os ataques aos direitos indígenas que determinou pela constituição o modelo contínuo de demarcação.

Em 2009, foi reconhecido pela Justiça Federal o direito da ocupação indígena da "Terra da Raposa do Sol" declarando constitucional a demarcação de forma contínua e a retirada imediata de ruralistas da região. Esse caso "atraiu muita atenção justamente pela possibilidade de o STF posicionar-se sobre o tema, gerando um precedente. Este caso impressiona particularmente pela mobilização de vários atores com o objetivo de influenciar a decisão do STF" (PINTO; RESENDE, 2017, p. 164). O STF fixou dezenoves normas restritivas garantindo assim o usufruto das riquezas naturais da terra. Na medida em que situações fossem se desenvolvendo no interior das ocupações e houvesse um interesse público, mudanças ocorriam por meio de leis complementares.

Em 2017, a atuação da FUNAI era modificada por meio do Decreto nº 9.010 e passava a representar o alinhamento da política indigenista aos marcos jurídicos nacionais e internacionais que atuam na defesa, garantia e proteção dos direitos desses povos. Dentre outras atividades, a FUNAI promove políticas voltadas para o desenvolvimento sustentável das populações indígenas e para a conservação ambiental em suas terras, o que envolve um etnodesenvolvimento e a mitigação de impactos ambientais decorrentes de interferências externas.

Mesmo com uma atuação positiva por parte da FUNAI, em março de 2016, um relatório especial da ONU sobre os direitos dos povos indígenas brasileiros já apontava que a situação dos indígenas no Brasil era a mais grave desde 1988, alertando para a grave quantidade de ataques documentados e relatados contra povos indígenas e para a interrupção dos processos de demarcação (CORPUZ, 2016). Com os novos rumos que o

Brasil deu com as eleições de 2018, este cenário tem se tornado cada vez mais preocupante.

3 AMEAÇAS E ALTERAÇÕES NO GOVERNO BOLSONARO

Reestruturação de ministérios, seleção de equipe de governo despreparada, desmantelamento de órgãos de fiscalização e implementação de políticas, discursos negacionistas, manobras internas e enfraquecimento das relações externas, medidas irresponsáveis e/ou más intencionadas, descasos com grupos e pautas, além das constantes ameaças de retirada de direitos. Eis o retrato do cenário político atual. Em menos de 10 meses de mandato do presidente Jair Bolsonaro, é notório que os compromissos ambientais e indígenas não têm qualquer prioridade na agenda do governo e na atuação de parlamentares aliados.

Já na definição dos ministérios, o governo recém-instaurado fez nomeações polêmicas e reestruturações preocupantes. Para a pasta da agricultura, foi nomeada a líder da bancada parlamentar ruralista, Tereza Cristina Dias, que defende claramente interesses do agronegócio. Para a pasta do meio ambiente, a escolha foi ainda mais contraditória, ficando o ministério sob a responsabilidade do advogado Ricardo Salles, investigado por fraude ambiental, alvo de ação por improbidade administrativa no período em que foi secretário da área no Governo Alckmin, acusado de manipular mapas de manejo ambiental do rio Tietê, e, durante a campanha eleitoral chegou a sugerir o uso de munição de fuzil contra a esquerda e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (JUCÁ, 2018). Com o discurso de "enxugar a máquina pública", Bolsonaro reduziu de 35 pastas do governo Dilma e 29 do governo Temer para 22 ministérios, utilizando de fusão de pastas - algumas polêmicas - e da extinção de outras, transferindo responsabilidades de um lugar para outro baseado em critérios ideológicos e intencionais. De início, o governo cogitava a fusão das pastas do Meio Ambiente e da Agricultura, algo que prometia desde as eleições, mas recuou da ideia em meio às repercussões negativas (MORAES; CHAGAS; GARCIA, 2019). Essa junção implicaria em fortes receios quanto à preservação ambiental, uma vez que o Ministério da Agricultura está ligado a um dos principais setores econômicos do país, o agronegócio, que, segundo Canuto (2004), "provoca consequências desastrosas ao meio-ambiente. Carrega na sua esteira o mais surpreendente e rápido desmatamento de que se tem conhecimento na história brasileira. Este desmatamento atinge dois biomas em especial, o Cerrado e a Floresta Amazônica" (p.7). Alguns dos próprios representantes do setor agropecuário não se mostravam satisfeitos com o possível vínculo, pois consideravam que há entraves excessivos do setor ambiental aos negócios, deixando transparecer seus reais interesses por trás da política, ou seja, que a preservação ambiental implicaria na redução de lucros e privilégios.

O Ministério do Meio Ambiente manteve, entretanto, seu status de ministério, mas perdeu funções importantes, como a regularização de propriedades rurais e o controle das áreas de preservação. O Ibama e o ICMBio são subordinados a essa pasta e também vêm sofrendo ameaças desde antes de Bolsonaro ser eleito quando já anunciava: "Sou defensor do meio ambiente, mas dessa forma xiita, como acontece, não. Não vou admitir mais Ibama sair multando a torto e a direito por aí, bem como ICMBio. Essa festa vai acabar". Ele chegou também a destacar que ele mesmo já foi alvo de multa no valor de 10 mil reais por estar pescando em uma estação ecológica em Angra dos Reis em 2012. Mais uma vez, seus anseios não ficaram somente no discurso. Além das altas reduções orçamentárias que tais órgãos vêm sofrendo, em 11 de abril de 2019, o presidente assinou o Decreto 9.760, que institui o Núcleo de Conciliação Ambiental, uma espécie de tribunal

que terá a palavra final sobre sanções aplicadas por fiscais do Ibama (BETIM, 2019), claramente mais uma perseguição autoritária com toque de abuso de poder que neutraliza a atuação do órgão e tira sua autonomia na aplicação e fiscalização de multas ambientais. Segundo Anastasia e Monte (2019):

> Com esta nova composição, entidades como o ICMBio, autarquia responsável por propor, implantar, gerir, proteger, fiscalizar e monitorar as Unidades de Conservação, e a ANA (Agência Nacional de Águas), responsável por gerir os recursos hídricos brasileiros, deixam de fazer parte do CONAMA. Tais ações aumentam a influência (um recurso) do governo federal e tornam menos plural o processo decisório em questão. Além desta alteração institucional, a ANA foi realocada para o Ministério do Desenvolvimento Regional (p. 205).

Cortes orçamentários, que a equipe governamental alega serem contingenciamentos temporários, têm afetado também outras esferas da gestão ambiental, reduzindo em até 96% os recursos que iriam para ações de combate ao aquecimento global através da Política Nacional sobre Mudança do Clima, em 85% o orçamento previsto para a Política Nacional de Resíduos Sólidos e em cerca de 50% o orçamento que estava previsto para a construção da sede de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais, dentro do gerenciamento do Ibama (BORGES, 2019). Isso ocorre em um contexto de registro de aumento de queimadas é uma realidade que tem preocupado o país e o mundo. Segundo o WWF-Brasil (2019), com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), de 1 de janeiro até 31 de agosto de 2019, a soma das áreas queimadas nos biomas da Amazônia, do Cerrado e do Pantanal, os mais afetados, representa um aumento de 87% em comparação com o mesmo período de 2018.

Esses dados, apesar de alarmantes, não são levados a sério pelo atual presidente. Em 19 de julho de 2019, por exemplo, o presidente Jair Bolsonaro negou os dados do INPE que indicavam o aumento da destruição da Amazônia sob sua gestão, o que gerou, inclusive, mais uma desestrutura em um órgão, através de uma crise com sua própria equipe de governo que culminou na saída de Ricardo Galvão, diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), órgão responsável pelas medições (NOVAES, 2019).

Além disso, no dia 29 de maio de 2019, a bancada ruralista da Câmara dos Deputados colocou em votação uma articulação que transformaria uma medida provisória da gestão Michel Temer em um ataque ao Código Florestal. Inseriram no texto principal 30 emendas que flexibilizariam as regras. O texto foi aprovado por 243 a 19 votos na Câmara e precisaria passar pelo Senado, mas teve o prazo expirado (ROSSI; BEDINELLI, 2019). Dentre tantas flexibilizações, essas emendas diminuiriam a área que os proprietários rurais precisariam recuperar, suavizariam a exigência de restaurar áreas nativas e facilitariam para os produtores do agronegócio passarem uma melhor imagem para a sociedade, pois seria mais fácil o cumprimento ao Código Florestal diante das alterações, uma anistia para aqueles que não têm cumprido a lei.

No tocante às questões indígenas, também houve a tentativa de reestruturação ministerial para outro órgão muito importante. A MP 886/2019 pelo Poder Executivo que reestruturaria os ministérios passando de 29 para 22 pastas, contemplaria a transferência de competência para demarcação de terras indígenas da Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão ligado ao Ministério da Justiça, para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), o que representaria preponderância do poder executivo, pois a Constituição Federal proíbe reedição de medidas provisórias com a mesma finalidade na

mesma sessão legislativa. Por ser inconstitucional, o STF barrou a medida (TORRENTE, 2019).

Além das tentativas de retirar direitos e a ausência de uma política de demarcação territorial, os povos indígenas também são profundamente afetados pelo descaso do governo com o meio ambiente. Com o desmatamento e as queimadas, por exemplo, a população indígena que depende inteiramente da terra para sobreviver vem sendo ameaçada. Incentivados pelo discurso bolsonarista de ataque às minorias e pela facilidade do porte de armas, que é central nas pautas do presidente, madeireiros ilegais e garimpeiros têm usurpados territórios indígenas e assassinado lideranças. Não obstante, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou em 27 de agosto a PEC 187/16, fielmente apoiada por Bolsonaro, que libera atividades agropecuárias e mineração em terras indígenas. A PEC alteraria o artigo 231 da Constituição para incluir que as comunidades indígenas pudessem exercer atividades agropecuárias e florestais nas terras mencionadas no §1º deste artigo, sendo autônomas para praticar os atos necessários à administração de seus bens e comercialização da produção, o que seria inconstitucional, pois descumpriria a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que garante que qualquer medida que afete os indígenas deve ser precedida de consulta prévia (FERNANDES, 2019). O texto da Constituição determina que as terras indígenas devem ser inalienáveis e, portanto, atividades potencialmente poluidoras e exploratórias não poderiam ocorrer, cabendo aos índios o usufruto sustentável dos recursos naturais para somente atividades necessárias a seu bem-estar e a sua reprodução física e cultural (BRASIL-3, 1988).

Diante desse modelo de política anti-ambiental, há resistências nacionais e externas. Foi destaque na mídia, por exemplo, uma frente que reuniu todos os oito antecessores ministros do Meio Ambiente vivos, algo inédito até então. Rubens Ricupero, Gustavo Krause, José Sarney Filho, José Carlos Carvalho, Marina Silva, Carlos Minc, Izabella Teixeira e Edson Duarte deixaram de lado suas divergências partidárias e ideológicas e juntos se reuniram e assinaram um comunicado como um alerta para a sociedade brasileira e para o mundo, acusando o presidente e o atual ocupante da pasta, Ricardo Salles, de estarem revertendo todos as conquistas das últimas décadas. Marina Silva, que ocupou o cargo entre 2003 e 2008, destacou: “as conquistas não são de um governo ou de um partido, mas de todo o povo brasileiro” (GORTÁZAR; BETIM, 2019). Mais de 600 cientistas da União Europeia e 300 organizações indígenas também pressionaram Bolsonaro contra os ataques ao meio ambiente e aos direitos humanos. O documento foi publicado na revista *Science*, reconhecida no mundo todo e sugere utilizar as negociações comerciais para obrigar o Governo brasileiro a respeitar o meio ambiente (EL PAÍS, 2019).

De fato, as relações internacionais já vêm sendo afetadas com a imagem que o Brasil tem passado com os retrocessos ambientais e as violações dos direitos humanos. A partir das ações do governo Bolsonaro, em especial no tema de meio ambiente, as relações comerciais entre o Brasil e a União Europeia, que é o segundo maior destino das exportações brasileiras (BRASIL-5, 2019) podem vir a ser fragilizadas. A União Europeia tem manifestado, através de seus países membros e instituições, a necessidade de serem considerados os critérios ambientais como condicionantes para as suas parcerias comerciais. Como exemplo, a Parceria das Declarações de Amsterdã, no contexto das negociações do Acordo de Paris (2015), tem como objetivo principal incentivar a produção e a importação de *commodities* sustentáveis e livres de desmatamento. Na Comissão Europeia, discutem-se abordagens de integração sobre o combate ao desflorestamento, à proteção de florestas e a promoção de relações comerciais

sustentáveis, destacando as discussões para criação de comissões e participação da sociedade civil para o monitoramento de questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável nos países parceiros e os estudos desenvolvidos pelo Parlamento Europeu que visam à formulação de novas iniciativas de responsabilização sobre o desenvolvimento sustentável e sobre a gestão florestal dos países exportadores de *commodities.* Vale ressaltar que a assinatura do Acordo Comercial entre o MERCOSUL e a União Europeia, em junho de 2019, pode ser uma ferramenta internacional de pressão para que retrocessos na agenda ambiental sejam evitados (ANASTASIA; MONTE, 2019).

O Fundo Amazônia, que capta doações para ações de prevenção ao desmatamento e a promoção da conservação e sustentabilidade da Amazônia, também é outro projeto de cooperação que vem sendo fortemente afetado. Em 10 de agosto de 2019, a Alemanha anunciou o congelamento de 155 milhões de reais para a proteção ambiental no Brasil. Segundo a ministra do meio ambiente alemã Svenja Schulze para a mídia do país: "apoiamos a região amazônica para que haja muito menos desmatamento. Se o presidente não quer isso no momento, então precisamos conversar. Eu não posso simplesmente ficar dando dinheiro enquanto continuam desmatando". Bolsonaro rebateu a decisão da Alemanha e acusou o país de querer "comprar a prestações a Amazônia" e sugeriu à chanceler alemã, Angela Merkel, que usasse o dinheiro bloqueado pelos alemães para reflorestar o próprio país. Um dia depois, a Noruega também bloqueia repasses para Amazônia pelo Brasil não ter cumprido com o acordo de preservação ambiental, fazendo com que o Fundo Amazônia deixe de receber 133 milhões (NEGRÃO, 2019).

Outros pontos interessantes de análise sobre a ideologia bolsonarista, são os discursos e declarações, os quais reforçam seus achismos diante dos problemas complexos, apresentando soluções fáceis que não conseguem avançar para políticas públicas eficazes. Um desses discursos que mais teve destaque foi quando ele falou na Assembleia Geral da ONU em 24 de setembro de 2019, não somente pelo alcance e pela oportunidade de apresentar ali sua agenda e reforçar relações, mas também pelos comentários, análises e confrontos diante de acusações falsas, imprecisões históricas e pelo seu modelo político. Na ocasião, dentre tantas coisas, Bolsonaro não deixou de defender suas reformas liberais, o livre mercado e as privatizações, nem de levantar acusações a Cuba e Venezuela, às entidades de direitos humanos e aos programas sociais, como o Programa Mais Médicos. No tocante às questões ambientais e indígenas, ele se defende das acusações de ter contribuído para o desmatamento da Amazônia, com discurso protecionista e se desviando, chega a citar uma youtuber indígena, a Ysani Kalapalo, originária da bacia do Xingu e questionada por grande parte das lideranças indígenas no país, e a atribuir a alta das queimadas apenas a fatores sazonais e climáticos (BETIM; MARREIRO, 2019). De forma geral, no discurso e na prática, o mandatário foge dos problemas reais como forma de camuflá-los e focaliza em banalizações para resguardar seus interesses, o mesmo aconteceu, por exemplo, quando ele retirou do Brasil a responsabilidade para sediar a próxima Conferência sobre as Mudanças Climáticas da ONU COP25.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país construído com exploração humana e degradação ambiental, sem compromisso com a os direitos fundamentais e sem qualquer planejamento sobre a utilização sustentável dos recursos naturais. Constata-se que os povos indígenas brasileiros são historicamente injustiçados e atualmente, além do fato de que pouco foi feito para reparar essa dívida histórica, muitas das conquistas, adquiridas com muita luta

e mobilização, vêm sendo ameaçadas. O mesmo ocorre com o legado ambiental, que havia avançado bem nos últimos anos e volta a regredir.

Constata-se que, para o governo Bolsonaro e seus aliados, a agenda socioambiental de conservação do meio ambiente e proteção aos direitos humanos é vista como um obstáculo ao desenvolvimento econômico. Como prova disso, em 10 meses de governo, pautas neoliberais vêm sendo apresentadas, enquanto nenhuma terra indígena foi demarcada num cenário de ausência de políticas públicas territoriais efetivas e constantes perseguições, e nenhuma área de proteção foi criada num contexto de aumento das queimadas e do desmatamento ilegal.

Houve ao longo dos anos, no tocante aos direitos territoriais indígenas, uma judicialização do problema, passando a responsabilidade dos Poderes Executivo e Legislativo, que deveriam buscar soluções democráticas e eficazes, para o STF que tem sido importante para resolver os conflitos judicialmente, mas que no fundo apenas remedia os conflitos e não resolve as causas dos mesmos. Além disso, com a transferência da responsabilidade pela demarcação e regulação dos territórios indígenas para o Ministério da Agricultura, Bolsonaro demonstra clara intenção de impedir a proteção dos povos originários, tão importantes não só para a preservação sociocultural e histórica de nosso país, mas também para a manutenção dos ecossistemas, vitais para a sobrevivência humana. Isso também está transparente em seus discursos, nos quais ele não faz questão de esconder que não pretende demarcar terra alguma e assimilar autoritariamente os índios para, com isso, saquear suas terras, intenção percebida ao promover a exploração econômica das reservas indígenas.

As manobras para realizar o desmonte nas pautas ambientais também são feitas de forma semelhante, através de facilitações para atividades extrativistas como o agronegócio e a mineração, do enfraquecimento dos órgãos responsáveis pela fiscalização, de cortes orçamentários sem critérios técnicos e do discurso e postura ideológica anti-ambientais. Ao praticamente tirar a autonomia de órgãos fiscalizadores, cortar verbas para a área e flexibilizar licenciamentos, os problemas ambientais tendem a aumentar e trazer cada vez mais consequências desastrosas. Como reação, algumas frentes parlamentares têm barrado algumas decisões, os países têm pressionado o governo a respeitar acordos e cancelado investimentos. As relações comerciais estão sendo cada vez mais prejudicadas, sobretudo com a União Europeia, que tem trabalhado bastante numa agenda ambiental harmônica e que prever sanções aos países de negociações insustentáveis e que promovam o desmatamento.

De forma geral, com seus discursos negacionistas e manipuladores, Bolsonaro rejeita dados, incita indiretamente a violência contra os índios e as minorias em geral, ignora a gravidade dos problemas ambientais, incentiva as queimadas e o desmatamento. É notório que os compromissos ambientais e indígenas não têm qualquer valor para sua atuação política, que não tem sido nada democrática e feita por aspirações individuais, manobras, achismos e senso autoritário. As nomeações e reestruturações logo no início do governo já davam sinais de fracasso e com os avanços de suas pautas, o governo mostrou-se uma ameaça visível. Ele parece governar por interesses próprios e de uma classe dominante e com ausência de respeito aos princípios basilares da República Federativa do Brasil como uma democracia e representa, portanto, uma ameaça ao Estado Democrático de Direito.

Aqui são apresentadas análises e ideias. Não tendo pretensão de esgotar o tema e, tampouco, de que o pensamento possua uma só diretriz. A pretensão é de que a pesquisa possa desencadear novos olhares e possibilitar cada vez mais um diálogo franco sobre a conjuntura política atual.

REFERÊNCIAS

ANASTASIA, Fátima; MONTE, Débora. Relações Brasil-União Europeia: Bolsonaro e a política ambiental. In: WOISCHNIK, Jan (editor). **Democracia, diálogo e cooperação**: a Fundação Konrad Adenauer no Brasil: 50 anos. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, p. 194-223, 2019.

BETIM, Felipe. **Bolsonaro neutraliza o papel do Ibama na aplicação de multas ambientais**. El País, mai. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1555009346_229285.html. Acesso em: 02 out. 2019.

BORGES, André. **Ministério do Meio Ambiente quase zera verba de combate à mudança climática.** O Estado de São Paulo, 07 mai. 2019. Disponível em: https://sustentabilidade.estadao.com.br/noticias/geral,ministerio-do-meio-ambiente-quase-zera-verba-de-combate-a-mudanca-climatica,70002818539. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL-1. Violação de Direitos Humanos dos Povos Indígenas. **Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014. vol. 2, p. 203-262. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%202%20-%20Texto%205.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL-2. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_26.06.2019/art_225_.asp. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL-3. [Constituição (1988)]. **Artigo 231 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL-4. Política Nacional sobre Mudança do Clima. **Ministério do Meio Ambiente**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.mma.gov.br/clima/politica-nacional-sobre-mudanca-do-clima.html. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL-5, Ministério da Economia. **Comex Vis: Países Parceiros**. Disponível em: http://www.mdic.gov.br/comercio-exterior/estatisticas-de-comercio-exterior/comex-vis/frame-pais. Acesso em: 02 out. 2019.

BENJAMIN, Antonio Herman de Vasconcellos e. O meio ambiente na constituição federal de 1988. **BDJur**, Brasília, DF. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/publicacaoinstitucional/index.php/informativo/article/viewFile/449/407. Acesso em: 10 out. 2019. Informativo Jurídico da Biblioteca Ministro Oscar Saraiva, v. 19, n. 1, p. 37-80, jan./jun. 2008.

CALSING, Renata de Assis. **O protocolo de Quioto e o Direito do desenvolvimento sustentável**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2005.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A insustentabilidade social e ambiental do agronegócio: a territorialização do completo celulose-papel na região leste de Matp Grosso do Sul. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, [S.l.], v. 8, n. 7, nov. 2012. ISSN 1980-0827. Disponível em: https://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/article/view/327/330. Acesso em: 13 out. 2019. DOI:http://dx.doi.org/10.17271/19800827872012327.

CANUTO, Antônio. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. **Revista Nera**, ano 7, n. 5, p. 1-12, ago./set. 2004.

CASTRO, Bianca Scarpellini de Castro; YOUNG, Carlos Eduardo Frickmann. Problemas de coordenação de políticas públicas: desafios para a gestão ambiental no Brasil. **Revista TCE-RJ**, Rio de Janeiro (RJ), vol. 12, n. 1, p. 32-53, jan./jun. 2017.

CHAGAS, Inara. **Barragem de rejeitos e os casos Mariana e Brumadinho**. Disponível em: https://www.politize.com.br/barragem-de-rejeitos. Acesso em: 12 out. 2019.

CHIAZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1988.

CORPUZ, Victoria Tauli. **United Nations Special Rapporteur on the rights of indigenous people**: end of mission statement, 17 March 2016, ONU. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/03/SR-on-IPs-end-of-mission-statement-Brazil-17-03-2016-final.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

COSTA, Mayara Mota; XAVIER, Fernando César Costa. O esquecido caso de "Belo Monte": análise constitucional e convencional. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, vol. 17, n. 33, p. 211-229, jul./dez. 2017. ISSN Eletrônico: 2238-1228. DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-1228/cd.v17n33p211-229

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 8, n.20, p. 121-136, abr. 1994.

CUNHA, Sandra Baptista da.; GUERRA, Antonio José Teixeira. **A questão ambiental:** diferentes abordagens. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

DEMETRIO, André; KOZICKI, Katya. A (In)Justiça de Transição para os Povos Indígenas no Brasil. **Direito e Praxis**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 1, pg. 129-169, 2019.

EL PAÍS. Mais de 600 cientistas pedem que a UE pressione Bolsonaro contra desmatamento no Brasil. El País, mai. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/30/ciencia/1556651589_247797.html. Acesso em: 02 out. 2019.

EULER, Ana Margarida Castro. O Acordo de Paris e o futuro do REDD+ no Brasil. **Cadernos Adenauer XVII**, vol. 02, p. 85-104, 2016. Disponível em: https://www.embrapa.br/amapa/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1055679/o-acordo-de-paris-e-o-futuro-do-redd-no-brasil. Acesso em: 10 out. 2019. ISBN: 978-85-7504-202-1

FELLET, João. **Como 'fim do mundo' causado por Belo Monte reuniu indígenas separados há quase um século.** BBC News, set. 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49653939. Acesso em: 02 out. 2019.

FERNANDES, Marcella. **Permissão para agropecuária e mineração em terras indígenas avança na Câmara**. HuffPost Brasil, ago. 2019. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/agropecuaria-terras-indigenas_br_5d65625de4b022fbceb1e956. Acesso em: 02 out. 2019.

FERREIRA, Marcus Bruno Malaquias; SALLES, Alexandre Ottoni Teatino. Política ambiental brasileira: análise histórico-institucionalista das principais abordagens estratégicas. **Revista de Economia**. Espírito Santo, vol. 43, n.2 (ano 40), mai./ago. 2016. ISSN 2316-9397. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/re.v4i22.54001

FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. A agenda político-ambiental no Brasil. **Espaço Acadêmico**, vol. 18, n. 205, p. 106-115, jun. 2018.

FREITAS, José Cassiano. **A política agrícola do regime militar de 1964**: aspectos jurídicos, financeiros e socioeconômicos. 2008. 107 p. Mestrado em Direito Constitucional - Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Fortaleza (CE).

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. 256p.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. A demarcação de terras indígenas e seu fundamento constitucional. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 3, jan./jun. 2004.

GANEM, Roseli Senna. (Org.). **Legislação brasileira sobre meio ambiente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. v. 1. (Fundamentos constitucionais e legais).

GORTÁZAR, Naiara. BETIM, Felipe. **Uma inédita frente de ex-ministros do Meio Ambiente contra o desmonte de Bolsonaro.** El País, mai. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/08/politica/1557338026_221578.html. Acesso em: 02 out. 2019.

JACOBI, Pedro Roberto. Governança institucional de problemas ambientais. **Política e Sociedade**, Florianópolis, n.7, p. 119-137, out. 2005.

JUCÁ, Beatriz. **Um investigado por fraude ambiental comandará Meio Ambiente sob Bolsonaro.** El País, dez. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/09/politica/1544379683_286039.html. Acesso em: 02 out. 2019.

LITTLE, Paul Elliott. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Série Antropológica n. 32, Brasília: Departamento de Antropologia. 2002.

LOCATEL, Celso Donizete; LIMA, Fernanda Laize Silva de. Agronegócio e poder político: políticas agrícolas e o exercício do poder no Brasil. **Sociedade e Território**, Natal, vol. 28, n. 2, p. 57-81, mar. 2017.

MARTINEZ, Paulo Henrique. **História ambiental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

MENEZES, Daniel Santos; SIENA, Osmar. Ambientalismo no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) na Amazônia Legal. **Organizações & Sociedade**. Salvador, vol. 17, n. 54, p. 479-498., jul./set. 2010.

MORAES, Isabela; CHAGAS, Inara; GARCIA, Larissa. **Ministérios do governo Bolsonaro**: saiba o que mudou! Politize, fev. 2019. Disponível em: https://www.politize.com.br/ministerios-do-governo-federal-2/#toggle-id-1. Acesso em: 02 out. 2019.

MOURA, André Almeida de; SILVA, Maria Emília. Povos e comunidades tradicionais como agentes da proteção da proteção e promoção da sustentabilidade ambiental. In: PINTO, João Batista Moreira; RIOS, Mariza (Organizadores). **Realidades socioambientais contra-hegemônicas:** emancipação social e sustentabilidade**.** 1. ed. Belo Horizonte: Instituto DH, 2017. p. 09-19.

MOURA-1, Adriana Maria Magalhães de. Trajetória da política ambiental federal no Brasil. IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Governança ambiental no Brasil**: instituições, atores e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2016. p. 13-44.

MOURA, Adriana Maria Magalhães de; FONSECA, Igor Ferraz. Conselho Nacional de Meio Ambiente: análise e recomendações de aperfeiçoamento. IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Governança ambiental no Brasil**: instituições, atores e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2016. p. 59-90.

NEGRÃO, Heloísa. **Após Alemanha, Noruega também bloqueia repasses para Amazônia.** El Pais, ago. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/15/politica/1565898219_277747.html. Acesso em: 02 out. 2019.

NOVAES, Marina. **"Constrangimento" com Bolsonaro por dados de desmatamento derruba diretor do Inpe.** El País, ago. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/02/politica/1564759880_243772.html. Acesso em: 02 out. 2019.

PINTO, Simone Rodrigues; RESENDE, Ana Catarina Zema. Constituição, acesso a direitos e demarcação de terras no Brasil. In: XAVIER, Lídia de Oliveira; AVILA, Carlos Dominguez; FONSECA, Vicente (Organizadores). **Direitos humanos, cidadania e violência no Brasil**: estudos interdisciplinares. Curitiba: CRV, 2017. Vol. 5, p. 149-173.

QUADROS, Marcos Paulo dos; MADEIRA, Rafael Machado. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas (SP), vol. 24, n.3, p. 486-522, set./dez. 2018.

ROSSI, Marina; BEDINELLI, Talita. **Manobra da bancada ruralista pode isentar desmatador de repor a floresta derrubada.** El País, mai. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/30/politica/1559167850_432090.html. Acesso em: 02 out. 2019.

SIMIONATO, Ivete; COSTA, Carolina Rodrigues. Como os dominantes dominam: o caso da bancada ruralista. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 12, n. 24, p. 215-237, jul./dez. 2012.

SOUZA, Ana Cristina Augusto de. **A evolução da política ambiental no Brasil do século XX**. Achegas.net, Rio de Janeiro, vol. 1, 2005, 26p.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; ROSSITO, Flavia Donini (Orgs.). **Estudos sobre o cadastro ambiental rural (CAR) e consulta prévia:** povos tradicionais. Curitiba: Letra da Lei, 2016. 112p.

TORRENTE, Andrea. **STF barra demarcação de terras indígenas no Ministério da Agricultura**. Gazeta do Povo, ago. 2019. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/republica/stf-barra-demarcacao-terras-indigenas-mapa. Acesso em: 02 out. 2019.

VELHO, Gilberto. O desafio da violência. **Estudos Avançados.** São Paulo, vol. 14, n. 39, p. 56-60, ago. 2000.

WWF-Brasil. **Em 2019, área queimada na Amazônia, no Cerrado e no Pantanal soma 113.743 km2.** WWF, set. 2019. Disponível em: https://www.wwf.org.br/informacoes/sala_de_imprensa/?uNewsID=73242. Acesso em: 02 out. 2019.

PARTE VI

A DEMOCRACIA E O TRATAMENTO DA MIGRAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

PROTEÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS: UM ESTUDO DA OC-21/2014 DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

Maria Luísa Pacífico Brandão Meira

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se observado um significativo aumento do fluxo migratório de pessoas e até famílias inteiras que se deslocam de seus países de origem para escaparem de conflitos internos, perseguições e graves violações a direitos humanos. Segundo o Relatório de Tendências Globais, elaborado pelo Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR), o número de deslocados e refugiados no mundo atingiu um total de 70,8 milhões ao final do ano de 2018. Entre essa população de refugiados e deslocados, estima-se que 30 milhões sejam crianças, conforme dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF).

Especificamente com relação ao Brasil, os dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) na 4º edição do relatório "Refúgio em Números" demonstram que foram realizadas 80.057 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2018, dentre os quais 30 mil[6] são crianças e adolescentes.

Diante desse cenário, aliado ao fato de que, no âmbito internacional, "as crianças e adolescentes vêm sendo reconhecidos como sujeitos de direitos humanos próprios, condizentes com sua especial condição de seres humanos em desenvolvimento" (PIOVESAN, 2017, p.497), surge, por parte dos Estados que vêm recebendo migrantes e refugiados, a necessidade de adotarem medidas específicas de acolhimento desses indivíduos.

Embora os Estados possuam autonomia para definir suas políticas migratórias, bem como os mecanismos de controle fronteiriço, devem ser observados e respeitados os instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos, especialmente os que se referem aos direitos dos refugiados e das crianças. E ainda, para os Estados que fazem parte da Organização do Estados Americanos (OEA), crucial levar em consideração também os instrumentos regionais de proteção a direitos humanos.

Nesse contexto, verifica-se a ausência de aporte jurídico específico sobre a proteção internacional direcionada à infância migrante, motivo pelo qual países da América Latina, entre eles o Brasil, solicitaram à Corte Interamericana de Direitos Humanos a elaboração de Parecer Consultivo sobre quais medidas devem ser adotadas pelos Estados com relação às crianças em condição migratória, ou à de seus pais, de acordo com dispositivos da Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura.

A proposta deste artigo é, portanto, utilizando-se da metodologia qualitativa e bibliográfica, apresentar as problemáticas expostas pelos Estados solicitantes da Opinião Consultiva que resultaram no Parecer Consultivo OC-21/2014. Em sequência, são destacados os padrões e princípios adotados pela Corte Interamericana de Direitos Humanos para estabelecer as obrigações que os Estados devem cumprir com relação aos direitos humanos de meninas e meninos migrantes e refugiados e, por fim, analisa-se os desafios e perspectivas, para o Estado brasileiro, com relação à proteção e acolhimento dessas crianças.

2 RAZÕES DO PEDIDO DE OPINIÃO CONSULTIVA SOBRE A INFÂNCIA MIGRANTE LEVADAS À CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

No cenário global atual, os olhos da comunidade internacional têm-se voltado à grande mobilidade de pessoas de um Estado para outro, principalmente de maneira forçada, no intuito de fugirem de ameaças e graves violações a direitos humanos que ocorrem em seus territórios de origem, ou como forma de escaparem de conflitos armados e crises econômicas e políticas. Em decorrência desse aumento do fluxo migratório nos últimos anos, os países da América Latina passaram a ser destinos de migrantes internacionais e refugiados e, por historicamente já enfrentarem dificuldades internas relacionadas a problemas socais, necessitam buscar norteadores nos sistemas de proteção internacional dos refugiados para pautar as suas condutas e políticas de acolhimento.

Nesse ponto, é importante registrar que existem diversos tratados internacionais que versam sobre os direitos dos migrantes e refugiados, os quais devem ser interpretados de forma conjunta e harmônica com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a qual criou o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), órgão subsidiário e permanente da Assembleia Geral das Nações Unidas, por exemplo, e que constitui um dos principais instrumentos jurídicos internacionais de proteção dos direitos humanos, aliada à Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951.

Outrossim, no sistema americano de direitos humanos, especificamente para os Estados que fazem parte da OEA, além dos instrumentos de proteção global, deve ser observada a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, também chamada de Pacto de San José da Costa Rica, que possui dois órgãos de proteção aos direitos humanos, que são a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, a cujas competências os Estados que a assinaram se submetem.

A Convenção a Americana de Direitos Humanos, convém ressaltar, é o instrumento de maior importância do sistema interamericano, pois em seu texto, estabelece que os direitos essenciais da pessoa humana não são consequências do fato de ela ter nacionalidade de determinado Estado, mas sim o fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana. Conforme preconiza Flávia Piovesan:

> A proteção internacional dos refugiados tem como fundamento a universalidade dos direitos humanos, que afirma que a dignidade é inerente à pessoa e dessa condição decorrem direito, independentemente de qualquer outro elemento. Os refugiados são, assim, titulares de direitos humanos que devem ser respeitados em todo momento, circunstância e lugar. A proteção internacional dos refugiados tem ainda por fundamento a indivisibilidade dos direitos humanos, que devem ser concebidos como uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, ou seja, essa proteção alcança tanto direitos civis e políticos como direitos sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN, 2017, p.263).

Assim, no intuito de obedecer aos ditames estabelecidos na Convenção Americana de Direitos Humanos, bem como na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e na Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, outros dois instrumentos regionais aplicáveis à proteção aos direitos humanos dos refugiados, a Argentina, o Brasil, o Paraguai e o Uruguai apresentaram à Corte Interamericana de Direitos Humanos, em 7 de julho de 2011, solicitação de Opinião Consultiva sobre a

infância migrante.

O pedido de consulta à Corte Interamericana é previsto no artigo 64.1 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, constituindo direito dos Estados membros da OEA a solicitação de opiniões consultivas com relação à interpretação de quaisquer tratados que versem sobre a proteção de direitos humanos no Sistema Interamericano (OAS, 1969, p. 46).

No caso em estudo, o intuito dos Estados solicitantes, portanto, foi de que a Corte Interamericana realizasse uma interpretação mais detalhada de artigos específicos dos referidos instrumentos regionais, de modo que ficassem esclarecidas quais obrigações e medidas devem ser adotadas pelos Estados com relação às crianças em situação migratória e aos seus pais.

No pedido de Opinião Consultiva, os Estados solicitantes apresentaram considerações relevantes com relação à migração de meninos e meninas na América Latina e no Caribe. Segundo os dados apresentados pelos Estados, à época, cerca de seis milhões de pessoas migraram para países da região, dentre as quais, uma quantidade crescente, embora inestimável, eram crianças e adolescentes, alguns acompanhados dos pais (ou com um deles), enquanto outros migravam de forma desacompanhada ou separada (CORTEIDH, 2014, p. 03). Foi ressaltado pelos Estados solicitantes que o uso da privação de liberdade de migrantes (adultos e crianças) associada à violação das normas migratórias, constitui um problema que suscita uma profunda preocupação nas esferas nacionais e internacionais. Afirmaram que, com base no princípio da não criminalização, existem muitas questões pendentes em relação ao reconhecimento dos direitos humanos dos migrantes e, em particular, à proteção dos direitos das crianças migrantes, as quais constituem um grupo que se encontra em condição de vulnerabilidade, tornando imprescindível a definição, com mais precisão, sobre quais são os padrões, princípios e obrigações específicos que os Estados devem cumprir em relação às crianças migrantes e filhos de migrantes (CORTEIDH, 2014, p. 03).

De modo específico, os Estados solicitantes requisitaram que a Corte Interamericana de Direitos Humanos esclarecesse quais as normas, princípios e obrigações que devem ser cumpridos com relação aos seguintes temas: 1. Procedimentos para a determinação das necessidades de proteção internacional e medidas especiais de proteção para crianças e adolescentes migrantes. 2. Sistema de garantias que deve ser aplicado nos procedimentos migratórios que envolvam crianças e adolescentes migrantes. 3. Normas para a aplicação de medidas cautelares no procedimento de imigração com base no princípio de não detenção de crianças migrantes. 4. Medidas de proteção de direitos que devem ser fornecidas como prioritárias e não implicam restrições à liberdade pessoal. 5. Obrigações dos Estados em casos de custódia de meninas e meninos por razões de migração. 6. Garantias do devido processo legal para medidas que envolvam privação de liberdade de meninas e meninos no âmbito dos procedimentos migratórios. 7. A aplicação do princípio da não repulsão em relação a meninos e meninas migrantes. 8. Procedimentos para garantir o direito das crianças de requererem e receberem asilo ou refúgio. 9. Direito das crianças à vida familiar, em caso de expulsão de seus pais por motivos de imigração (CORTEIDH, 2014, p. 04).

O que se observa nas problemáticas levadas pelos Estados à Corte Interamericana de Direitos Humanos é a preocupação em relação à inexistência de um instrumento regional específico que verse sobre as diferentes questões relacionadas ao acolhimento de crianças migrantes e suas famílias, capaz de orientar a elaboração de legislações e políticas públicas internas que sejam articuladas com o sistema interamericano de proteção aos direitos humanos.

Restou demonstrado, principalmente, a carência de esclarecimentos com relação a quais medida deveriam ser adotadas no curso do proccesso migratório, desde a chegada de crianças acompanhadas ou não em suas fronteiras, até a decisão de concessão de refúgio ou permanência em seus territórios, sem que fossem desrespeitados os direitos a que fazem jus os meninos e meninas migrantes.

Merece ser ressaltado ainda que a solicitação foi apresentada pelos quatro Estados já referidos e, além disso, durante o procedimento perante a Corte Interamericana, observou-se uma participação ativa de outros Estados membros da OEA, da Comissão Interamericana, do Instituto Interamericano de Crianças e Adolescentes, de organizações internacionais, de instituições e indivíduos membros de várias organizações, sociedade civil em geral e instituições acadêmicas (CORTEIDH, 2014, p. 09).

Esse cenário demonstra, portanto, que, além dos quatro Estados peticionantes, outros Estados membros e os órgãos da OEA também possuíam preocupação com relação à necessidade de estabelecer parâmetros para o desenvolvimento e pleno cumprimento de políticas públicas efetivas de direitos humanos para crianças no contexto de migração, o que contribui para o fortalecimento do sistema de proteção dos direitos humanos e do reconhecimento de que as crianças, de modo geral, necessitam de proteção integral, em razão de sua vulnerabilidade, ao passo que as crianças migrantes, por essa condição, demandam uma maior e mais especifica proteção, sendo consideradas duplamente vulneráveis.

3 Proteção de crianças migrantes e refugiadas sob a ótica da OC-21/2014 da Corte Interamericana de Direitos Humanos

Atendendo à consulta realizada pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, sobre os direitos de crianças em situação de migração e a necessidade de proteção internacional, a Corte Interamericana de Direitos Humanos emitiu a Opinião Consultiva 21/2014, em conformidade com os princípios e regramentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos, com a sua própria jurisprudência sobre a matéria e levando em consideração a constante evolução dos direitos e das relações humanas:

> al dar respuesta a la presente consulta, la Corte actúa en su condición de tribunal de derechos humanos, guiada por las normas que gobiernan su competencia consultiva y procede al análisis estrictamente jurídico de las cuestiones planteadas ante ella, conforme al derecho internacional de los derechos humanos teniendo en cuenta las fuentes de derecho internacional relevantes. Al respecto, corresponde precisar que el corpus iuris del derecho internacional de los derechos humanos se compone de una serie de reglas expresamente establecidas en tratados internacionales o recogidas en el derecho internacional consuetudinario como prueba de una práctica generalmente aceptada como derecho, así como de los principios generales de derecho y de un conjunto de normas de carácter general o de soft law, que sirven como guía de interpretación de las primeras, pues dotan de mayor precisión a los contenidos mínimos fijados convencionalmente. Asimismo, la Corte se basará en su propia jurisprudencia ya sentada, tanto en materia de niñez como de derechos de las personas migrantes, solicitantes de asilo y refugiados (CORTEIDH, 2014, p.22).

Assim, partiu-se da ideia de que os direitos humanos são inerentes a todos os seres humanos, sem quaisquer exceções ou discriminações, constituindo uma reunião de

direitos básicos, positivados e em constante evolução, que tutelam e promovem a dignidade humana, assim como limitam a atuação dos Estados sobre eles, à medida que são tutelados por tratados e convenções internacionais. É sob essa perspectiva que, com relação às crianças migrantes, a proteção de sua dignidade, de seus direitos e de sua condição de desenvolvimento e vulnerabilidade, deve sobressair à sua nacionalidade.

Nesse sentido, foram elencados, na Opinião Consultiva, quatro princípios previstos na Convenção dos Direitos das Crianças, os quais devem nortear o sistema de proteção integral afeto à infância, são eles: princípio da não discriminação, o princípio do interesse superior da criança, o princípio do respeito ao direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento, e o princípio de respeito à opinião da criança em todo procedimento que lhe diga respeito, de modo que seja garantida a sua participação (CORTEIDH, 2014, p. 24).

Conforme se pode perceber, pelos princípios apontados como vetores de qualquer ação estatal com relação à infância migrante, o entendimento é de que as crianças e adolescentes devem ser considerados efetivos sujeitos de direitos e qualquer política migratória a eles relacionada tem que ser levado em consideração, primordialmente o seu interesse superior, respeitando os seus fatores pessoais, além do seu direito de ser ouvido.

Passando detidamente para os esclarecimentos sobre as problemáticas apontadas pelos Estados solicitantes, o primeiro deles, como já mencionado, diz respeito a quais procedimentos deveriam ter sido tomados para a determinação das necessidades de proteção internacional e medidas especiais de proteção para crianças e adolescentes migrantes.

Sobre o assunto, a Corte ponderou que as autoridades de fronteira não devem impedir a entrada de crianças estrangeiras no território nacional, ainda que estejam desacompanhadas e sem documentação, devendo encaminhá-las para profissionais competentes a fim de realizarem avaliação de suas necessidades de proteção. Nesse ponto, salientou-se que o processo de avaliação, além de ser realizado em ambiente amigável e seguro, deve ter mecanismos efetivos, cujo objetivo é obter informações, após a chegada da criança, para determinar sua identidade e, se possível, a de seus pais e irmãos, sua nacionalidade, educação, origem étnica, cultural e linguística, bem como vulnerabilidades e necessidades especiais de proteção, de acordo com o princípio do interesse superior da criança.

O Estado que recebe a criança deve avaliar, de maneira individualizada, a necessidade e a relevância da adoção de medidas de proteção, incluindo o acesso a cuidados de saúde, tanto físicos quanto psicossociais, culturalmente apropriados, além de levar em consideração as questões de gênero. Por outro lado, o Estado também deve, em atenção ao desenvolvimento físico, mental, espiritual e moral da criança, por meio de programas de assistência e apoio, fornecer nutrição, vestuário, moradia e garantir acesso total à educação em condições iguais aos nacionais.

Com relação às crianças desacompanhadas ou separadas de suas famílias, a Corte ressaltou ser essencial que os Estados busquem a localização de seus familiares, após verificar se essa medida corresponde ao melhor interesse da criança. Tratando-se de vítimas ou potenciais vítimas de tráfico, que estejam em situação de extrema vulnerabilidade, os Estados têm o dever de protegê-las contra um novo risco de se tornarem vítimas e de lhes prestar assistência médica e jurídica, resguardando, na medida do possível, a privacidade e a identidade da criança.

E ainda, a Corte considerou de extrema importância que os Estados estabeleçam uma coordenação interinstitucional eficaz na determinação e adoção das medidas especiais de proteção mencionadas, fornecendo às entidades competentes os recursos

orçamentários adequados e treinamento especializado.

No que se refere ao sistema de garantias que deve ser aplicado nos procedimentos migratórios os quais envolvam crianças e adolescentes migrantes, a Corte Interamericana assentou que, de acordo com o direito internacional dos direitos humanos, as garantias que devem reger qualquer processo de imigração envolvendo crianças, são: 1) direito de ser notificado da existência de um procedimento e da decisão adotada no âmbito do processo de imigração; 2) direito de que os processos de imigração sejam executados por um oficial ou juiz especializado; 3) direito de ser ouvido e de participar das diferentes etapas processuais; 4) direito de ser assistido gratuitamente por um tradutor e / ou intérprete; 5) acesso efetivo à comunicação e assistência consular; 6) direito de ser assistido e de se comunicar livremente com um representante legal; 7) dever de nomear um tutor no caso de crianças desacompanhadas ou separadas; 8) direito de que a decisão adotada seja devidamente fundamentada e avalie os melhores interesses da criança; 9) direito de recorrer da decisão perante um juiz ou tribunal superior com efeitos suspensivos; e 10) direito a razoável duração do processo (CORTEIDH, 2014, p. 45).

O terceiro ponto esclarecido pela Corte diz respeito à aplicação do princípio da não detenção de crianças migrantes, o qual, nos termos delineados na OC-21/2014, constitui medida arbitrária e, por esse smotivo, não pode ser vista como essencial para garantir a presença da criança no processo de imigração ou mesmo a aplicação de uma ordem de deportação, pois, neste contexto, a privação da liberdade não pode ser entendida como uma medida que responde aos melhores interesses da criança, existindo outras medidas menos onerosas e mais adequadas à situação de vulnerabilidade delas.

Considerando que toda criança tem o direito de viver com sua família, em se tratando de crianças acompanhadas, quando o melhor interesse dela exigir a manutenção da unidade familiar, a regra de não privação à liberdade se estende aos pais, e faz com que as autoridades estatais tenham o dever de implementar medidas alternativas à detenção, sendo assim adequadas às necessidades da criança.

Por outro lado, quando o Estado estiver diante de uma criança que tenha praticado condutas classificadas como crimes, a Corte advertiu que a privação de liberdade no campo da justiça criminal juvenil só pode ser excepcionalmente justificada nos casos previstos em lei e desde que seja aplicada como uma medida de último recurso e pelo menor tempo possível.

Percebe-se, assim, que, à luz do direito internacional dos direitos humanos, a Corte Interamericana considera a privação de liberdade de crianças uma medida de extrema excepcionalidade, devendo o Estado promover como prioridade as medidas especiais de proteção orientadas no princípio do melhor interesse da criança, em razão de sua posição de garantidor, com o maior cuidado e responsabilidade possíveis.

Quanto ao pedido de esclareimento sobre quais medidas de proteção aos direitos das crianças migrantes devem ser fornecidas com prioridade, de modo que seja evitadas restrições à sua liberdade pessoal, a Corte Ineramericana estabeleceu três eixos principais sob os quais os Estados devem pautar-se para a criação e promoção das medidas protetivas, são eles: 1) satisfação das necessidades materiais, físicas e educacionais básicas, 2) cuidados emocionais e 3) segurança como proteção efetiva contra qualquer tipo de abuso, exploração ou forma de violência (CORTEIDH, 2014, p. 61).

Desse modo, os Estados devem proporcionar às crianças migrantes, de forma prioritária, o pleno gozo de todos os direitos que lhes são internacionalmente reconhecidos, em especial o direito à saúde, alimentação adequada, educação, atividades de recreação e segurança, de modo que seja promovido o bem-estar e desenvovimento sadio desses meninos e meninas.

Para a Corte, portanto, os Estados devem incorporar, em seu sistema interno, um conjunto de medidas não privativas de liberdade a serem aplicadas aos processos migratórios, sempre priorizando a proteção integral dos direitos das crianças, respeitadas as suas individualidades e com estrita observância aos seus direitos humanos e ao princípio da legalidade (CORTEIDH, 2014, p. 63).

Nessa senda, perguntada sobre quais seriam as condições básicas que os espaços de acomodação ou alojamento de crianças migrantes deveriam satisfazer, bem como sobre quais eram as principais obrigações dos Estados em relação a meninas e meninos sob sua custódia, por razões migratórias, a Corte Ineramericana explicou que, nesses pontos, o princípio da separação deve ser observado em dois aspectos: 1) se forem crianças desacompanhadas ou separadas, devem ser acomodadas em locais diferentes daqueles correspondentes aos adultos e 2) se as crianças estiverem acompanhadas, devem ficar com seus parentes, a menos que a separação seja mais conveniente, quando avaliado o seu melhor interesse (CORTEIDH, 2014, p. 66).

Esses dois pontos elencados, na Opinião Consultiva, assumem bastante relevância, pois demonstram a essencialidade de que os espaços de acomodação de crianças migrantes, independentemente de estarem acompanhadas ou não, garantam condições estruturais e um regime adequado para elas, protegendo os seus direitos, principalmente a sua segurança, individualidade e privacidade, o que contribue para o seu pleno desenvolvimento:

> 183. La Corte considera que para que un espacio de alojamiento cumpla con las condiciones para el ejercicio de los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, debe contar con una infraestructura física que permita el desarrollo mencionado. Algunas de esas condiciones son las siguientes: lograr que las niñas y niños tengan cierto nivel de privacidad para que su intimidad sea respetada; el espacio de alojamiento debe proveer un lugar donde tener sus cosas de forma segura; debe asegurarse la alimentación completa y nutritiva durante el tiempo de estadía; se debe otorgar acceso a servicios de salud, ya sea física y/o psicosocial; se debe proveer acceso continuo a la educación fuera del establecimiento; se debe contar con sitio para el esparcimiento y el juego, y las niñas y niños que quieran participar de actividades culturales, sociales y religiosas, deben contar con un tutor que los acompañe. 184. En cuanto al personal del centro, deberá estar especializado y recibir formación en psicología infantil, protección de la infancia y derechos humanos de las niñas y niños (CORTEIDH, 2014, p.68).

Os Estados solicitantes também requereram explicações com relação às garantias procedimentais que devem reger os processos de migração envolvendo crianças, especialmente quando são aplicadas medidas que restringem a sua liberdade pessoal. Nesse ponto, a Corte Interamericana deixou claro que, além das garantias que devem disciplinar todo e qualquer processo, já mencionadas anteriormente, também deve ser observado o princípio da igualdade perante a lei e os tribunais e a proibição de discriminação, a partir da adoção condutas de compensação que ajudem a reduzir obstáculos e deficiências que, por ventura, possam macular a defesa dos interesses dessas crianças.

As possíveis condutas de compensação elencadas pela Corte dizem respeito a: 1) a privação de liberdade como medida excepcional e que deve respeitar a legalidade; 2)

proibição de detenção ou prisão arbitrária; 3) direito de ser informado dos motivos da prisão ou detenção em idioma que a criança entenda; 4) direito de ser apresentado, de forma imediata, a um juiz ou outro funcionário competente; 5) direito de notificar um membro da família, responsável ou representante legal e de se comunicar com pessoa de fora, em particular, com organizações internacionais especializadas; 6) direito à informação e acesso efetivo à assistência consular; 7) direito a assistência jurídica através de um representante legal e, no caso de crianças desacompanhadas ou separadas, a ser nomeado tutor; e 8) o direito de apelar perante um juiz ou tribunal competente sobre a legalidade de sua prisão ou detenção (CORTEIDH, 2014, p. 71).

Passando ao sétimo ponto de pedido de esclarecimento dirigido à Corte Interamericana, o qual diz respeito à aplicabilidade do princípio da não devolução (*non-refoulement*), o qual preconiza que "ninguém pode ser obrigado a retornar a um país em que sua vida e liberdade estejam ameaçadas" (PIOVESAN, 2017, p. 268).

O princípio da não devolução é considerado um dos princípios norteadores e imperativos dos direitos dos refugiados. Foi consagrado na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, precisamente no artigo 33, que dispõe sobre a proibição de expulsão ou de rechaço, estabelecendo que "nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou rechaçará, de maneira alguma, um refugiado para as fronteiras dos territórios em que a sua vida ou a sua liberdade seja ameaçada em virtude da sua raça, da sua religião, da sua nacionalidade, do grupo social a que pertence ou das suas opiniões políticas" (ONU, 1951, p. 15).

No âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, o princípio da não devolução possui previsão na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, em seu artigo 22.8, quando se afirma que em nenhum caso o estrangeiro pode ser expulso ou entregue a outro país, seja ou não de origem, onde seu direito à vida ou à liberdade pessoal esteja em risco de violação por causa da sua raça, nacionalidade, religião, condição social ou de suas opiniões políticas (OAS, 1969, p. 34).

Na Opinião Consultiva em estudo, a Corte Interamericana afirmou que o princípio da não devolução é aplicável a qualquer pessoa estrangeira sobre a qual o Estado esteja exercendo autoridade ou que esteja sob seu controle efetivo, devendo ser realizado um exame, a fim de verificar as reais circunstâncias de risco aduzidas e vivenciadas pela pessoa no seu país de origem.

Ficou esclarecido, contudo, que o princípio da não devolução aplica-se às crianças migrantes, levando em consideração os intrumentos internacionais que tratam sobre os direitos dos refugiados e a concessão de asilo, além da Convenção sobre os Direitos da Criança. No entanto, foi ressaltado pela Corte Interamericana, que qualquer decisão sobre o retorno de uma criança ao país de origem ou a um país terceiro deve basear-se, principalmente, nos requisitos de seu interesse superior.

O penúltimo ponto levantado pelos Estados solicitantes versa sobre os procedimentos que devem ser empregados para garantir o direito das crianças de buscarem e receberem asilo ou refúgio. Para a Corte, esse direito constitui obrigação dos Estados, os quais devem pautar suas condutas nos princípios contidos na Convenção sobre os Direitos das Crianças, de modo que sejam estabelecidos procedimentos justos e eficientes para a identificação de possíveis requerentes de asilo ou refúgio, respeitando sempre as garantias específicas de proteção inerentes às crianças.

Foram elencados pela Corte Interamericana aspectos que devem ser observados durante a identificação de pedido de refúgio ou asilo, quais sejam: o Estado não deve impedir a entrada em seu território; se riscos e necessidades forem identificados, deve ser dado a pessoa o acesso à entidade estadual, encarregada de conceder asilo ou

reconhecimento do status de refugiado ou outros procedimentos adequados para proteção e atenção específicas, de acordo com as circunstâncias de cada caso; processar, de forma prioritária, os pedidos de asilo que tenham crianças como principal solicitante; ter pessoal especializado que possa examinar a criança para determinar seu estado de saúde; realizar pesquisa e entrevista tentando não causar mais traumas ou vitimização; ter um local para a estadia da pessoa solicitante, se ela ainda não o tiver; emitir documento de identidade para evitar devolução; estudar o caso; designar um tutor independente e capacitado para crianças desacompanhadas ou separadas; se o status de refugiado for reconhecido, prosseguir com os procedimentos de reagrupamento familiar, se necessário, de acordo com os melhores interesses da criança e, finalmente, procurar, como uma solução duradoura, o repatriamento voluntário, reassentamento ou integração social, de acordo com a determinação do melhor interesse da criança (CORTEIDH, 2014, p. 98).

Foi ainda afirmado pela Corte que, mesmo quando for difícil a avaliação individual para o reconhecimento do status de refugiado, como ocorre quando há um fluxo maciço de pessoas, os Estados devem fornecer proteção, assistência e tratamento humanitário mínimo, principalmente com relação às crianças. Sob esse prisma, foi ressaltada a necessidade de se reconhecer a responsabilidade compartilhada, em que o Estado anfitrião tem a obrigação de admitir pessoas que buscam asilo no território, sem discriminação, respeitando o princípio da não devolução e garantindo a proteção internacional adequada, enquanto o Estado de origem deve procurar resolver e eliminar as causas do deslocamento de seu território.

Percebe-se, nesse ínterim, que a Corte menciona uma necessidade de cooperação internacional voltada não só para assegurar a proteção dos direitos humanos das pessoas refugiadas e migrantes que chegam às fronteiras de alguns países, mas também para dirimir as causas e os motivos que contribuem para o intenso fluxo de deslocamento de outros Estados.

Finalmente, o último ponto esclarecido pela Corte Interamericana diz respeito ao direito das crianças à vida familiar em caso de expulsão de seus pais por motivos de imigração irregular. Sobre o assunto, foi explicado ser essencial que os Estados garantam às crianças o direito de serem ouvidas, com base na sua idade e maturidade, devendo a sua opinião ser devidamente levada em consideração nas decisões proferidas em processos administrativos ou judiciais que envolvam a expulsão de seus pais.

Nos casos em que a criança tem direito à nacionalidade do país de onde um ou ambos os pais podem ser expulsos, a Corte esclareceu que o Estado não pode expulsá-los por infrações migratórias de natureza administrativa, pois o direito à vida familiar da criança seria sacrificado de maneira excessiva.

Ou seja, é essencial que se observe a existência de solução alternativa ou mais apropriada ao melhor interesse da criança, que não seja a expulsão de seus genitores, posto que tal medida pode ocasionar prejuízos na vida, no bem-estar e no desenvolvimento da criança. É necessário, portanto, que os Estados realizem uma ponderação entre os seus interesses legítimos e a proteção da unidade familiar de uma criança que se encontra em desenvolvimento e vulnerabilidade.

É interessante observar que em todos os pontos analisados ficou claro que, de acordo com a interpretação da Corte Interamericana sobre os instrumentos internacionais que amparam os direitos humanos dos refugiados e os direitos das crianças, embora os Estados gozem de autonomia para decidirem suas regras e políticas migatórias, sempre que o interesse de uma criança estiver envolvido, este possui primazia sobre qualquer outro.

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O BRASIL ANTE A OC-21/2014

Embora se verifique a preocupação do Estado brasileiro em promover condições mínimas de dignidade no amparo de crianças e adolescentes migrantes e refugiados ao reportar-se à Corte Interamenricana de Direitos Humanos, crucial salientar que, até o presente momento, o Brasil é o único Estado do Mercosul que não aderiu à Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias.

A referida Convenção estabelece que os Estados devem promover políticas, que facilitem a integração e o acesso dos filhos de trabalhadores migrantes no sistema de escolarização local, proporcionando também o permanente aprendizado do idioma de origem, de modo que não percam a sua identidade cultural. Desse modo, a importância da adesão, pelo Brasil, à Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias, se deve em razão de que esta constitui mais um instrumento internacional que confere à população migrante o gozo de seus direitos humanos fundamentais, de forma equitativa aos trabalhadores nacionais e suas famílias, em perfeita consonância com os direitos e garantias elencados pela Corte Interamericana de Direito Humanos na OC-21/2014.

Importante observar, que a adesão, pelo Brasil, aos instrumentos internacionais possui respaldo na Constituição Federal de 1988, a qual garante a proteção da dignidade humana e dos direitos fundamentais aos brasileiros e estrangeiros residentes no país, conforme disposto no seu artigo 5º, caput e parágrafo 1º. Nesse mesmo dispositivo, no parágrafo 3º, é previsto que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, aprovados por meio do rito especial, são equivalentes a emendas constitucionais (BRASIL, 1988, p. 17).

Foi por meio desse processo constitucional de incorporação de tratados internacionais de direitos humanos que o Brasil reconheceu, pelo Decreto nº 4.463/2002, a competência da Corte Interamericana de Direitos Humanos em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção Americana sobre os Direitos Humanos.

Em razão disso, conforme já mencionado, o Brasil foi um dos Estados solicitantes da consulta realizada à Corte Interamericana sobre a proteção dos direitos e garantias das crianças migrantes e refugiadas, o que demonstra o reconhecimento de que a chegada dessas pessoas em suas fronteiras tem preocupado a sua agenda política, econômica e social.

Nessa perspectiva, o estudo da Opinião Consultiva emitida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos deixa claro que, apesar das dificuldades que os Estados tenham no acolhimento de crianças e adolescentes em situação de migração ou refúgio, devem ser observados e respeitados os princípios da não detenção e de não devolução. Os Estados, portanto, não podem detê-los em razão de sua condição migratória e tampouco transferi-los para um país onde há um risco de violações de seus direitos fundamentais, como a liberdade e a integridade física. Além disso, deve ser garantido às crianças migrantes o direito à vida familiar, à educação, à saúde e à nutrição.

Uma das dificuldades que se apresenta para o Brasil diz respeito a sua legislação interna de proteção às crianças e adolescentes pois, embora a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração) consagrem os princípios da proteção integral e do melhor interesse das crianças e adolescentes, os quais também foram expostos na OC 21/2014 como orientadores da proteção internacional dos direitos humanos das crianças, elas não tratam sobre as crianças em situação de migração ou refúgio de forma específica.

Nesse ponto, é importante ressaltar que, mesmo com a Opinião Consultiva nº 21/2014 e o aumento do fluxo migratório desde então, o Brasil não modificou de forma significativa a sua legislação com relação à temática em estudo. No entanto, algumas resoluções e recomendações foram expedidas por órgãos federais responsáveis pela formulação, elaboração e controle das políticas públicas, no sentido de orientar que os estados e municípios priorizem os direitos de crianças e adolescentes em situação de migração.

A exemplo, na Resolução 01/2017[8], expedida conjuntamente entre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e Defensoria Pública da União (DPU), são estabelecidos os procedimentos de identificação preliminar e atenção para crianças e adolescentes estrangeiros desacompanhados ou separados. Nessa Resolução, observa-se que são levados em consideração tanto os princípios aplicáveis à infância migrante elencados na OC-21/2014, como também os direitos e garantias que devem ser respeitados nos processos de ingresso em território nacional, controle migratório, identificação e acolhimento institucional.

Em complementação a esta, o CONANDA emitiu Recomendação em fevereiro de 2018, dirigida ao Poder Executivo da União, dos Estados e dos Municípios, sobre a necessidade de prioridade absoluta com relação às crianças e adolescentes migrantes, além de seus familiares, nos seguintes moldes:

> Ao Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes, a nível estadual e municipal: 1.1 A busca ativa de crianças e adolescentes em situação de migração, bem como de seus núcleos familiares; 1.2 A matrícula de crianças e adolescentes migrantes em escolas regulares; 1.3 O desenvolvimento de ações de promoção dos direitos à alimentação saudável, ao brincar, à convivência familiar e comunitária, à educação, ao lazer, à saúde; 1.4 O desenvolvimento de ações de prevenção de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes, especialmente o tráfico de pessoas, a exploração sexual e o trabalho infantil; 1.5 Para a implementação das ações devem ser observados e preservados a identidade cultural, etnia, hábitos e costumes, contemplando o público infanto-juvenil, com relação a todas as políticas aplicadas e serviços executados. 2. Ao Poder Executivo federal: 2.1 O fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes, a nível estadual e municipal, por meio da capacitação de seus profissionais, especialmente conselheiros tutelares; 2.2 A priorização de crianças e adolescentes em situação de migração, bem como de seus núcleos familiares, no âmbito das estratégias de interiorização para estados. (CONANDA, 2018, p. 01).

Embora a expedição desses dois documentos represente um pequeno avanço no reconhecimento da necessidade de proteção da infância migrante, atitudes mais concretas por partes dos entes estatais, de seus órgãos e instituições, além da sociedade civil, se fazem necessárias.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que muitas crianças entram no país sem qualquer documentação e ficam à espera da conclusão do processo de concessão de refúgio e de solicitação de documentos que, além de burocráticos, são demorados e não conseguem responder de forma eficaz às suas imediatas exigências. Assim, "privados de seus direitos fundamentais, eles se encontram ao relento de todos os diplomas e dispositivos, constitucionais e ordinários, que lhes dizem respeito" (CAETANO, 2012, p.

92).

A ausência de documentação, juntamente com a falta de orientação dos agentes públicos sobre essa possível situação relativa às crianças migrantes e refugiadas, faz com que elas não tenham o imediato acesso aos serviços públicos de saúde ou até mesmo encontrem impasses para realizarem suas matrículas nas escolas, por exemplo.

Além disso, é importante ressaltar que os cenários político e social do Brasil demonstram a sua histórica, estrutural e conhecida ineficiência na promoção de condições mínimas de dignidade e gozo de direitos fundamentais à boa parte de suas crianças. Para essa problemática envolvendo a dificuldade de se promover de forma digna os direitos humanos e de se atender as suas novas demandas, Cançado Trindade adverte:

> Os problemas hodiernos atinentes aos direitos humanos já não se reduzem aos resultantes da confrontação e repressão políticas; a estes se somam os problemas endêmicos e crônicos que afetam o meio social, agravados pelas iniquidades das crescentes disparidades econômico-sociais e concentração de renda, além dos problemas resultantes da corrupção e impunidade, do narcotráfico e do aumento da criminalidade (TRINDADE, 2006, p. 425).

Um dos maiores problemas estruturais enfrentados hoje no Brasil está relacionado à educação, área que afeta diretamente as crianças e, por consequência, se estende àquelas em situação migratória, de maneira até mais intensa, por já trazerem dificuldades pessoais, como a necessidade de aprenderem um novo idioma, adaptarem-se à nova cultura, além dos próprios traumas que adquirem no curso do processo migratório.

Todos esses fatores que dizem respeito ao direito à educação de crianças migrantes e refugiadas, em especial, demandam políticas públicas eficazes, além da atuação conjunta das entidades estatais e da sociedade, principalmente para promoverem a inclusão dessas crianças no ambiente escolar e na comunidade. Nesse ponto, são necessárias também ações afirmativas que visem à erradicação dos preconceitos mais arraigados na sociedade brasileira, dentre os quais, a xenofobia e o racismo.

Nessa perspectiva, Cançado Trindade aponta que "papel relevante é reservado às políticas públicas, assim como à mobilização de entidades da sociedade civil para mitigar os sofrimentos e melhorar as condições da vida diária dos migrantes" (TRINDADE, 2008, p. 90).

É preciso, portanto, que a temática que envolve os refugiados e migrantes, assim como os demais grupos minoritários, esteja incluída nos programas de formação de professores, pedagogos, psicólogos e de toda a equipe multidisciplinar responsável por acolher refugiados e migrantes em idade escolar, de modo que saibam lidar com as dificuldades que por ventura eles tenham, estando preparados para atender as suas necessidades educacionais por meio de suportes pedagógicos e psicológicos adequados.

Desse modo, uma mudança de atitude urgente se faz necessário quanto à proteção e garantia dos direitos básicos dos migrantes, especialmente das crianças que fazem parte desse grupo, as quais devem ser tratadas com prioridade na elaboração e efetivação de políticas públicas. Trata-se de uma questão de humanidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tentou fazer um breve estudo sobre a Opinião Consultiva nº 21/2014, emitida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, atendendo à solicitação realizada pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai sobre os direitos das

crianças em situação de migração, à luz da Convenção Americana de Direitos Humanos e demais tratados internacionais.

A Corte Interamericana afirmou, em síntese, que os princípios da não detenção e de não devolução são aplicáveis às crianças e adolescentes migrantes e refugiados, bem como não deixou dúvidas quanto ao fato de que os Estados devem promover-lhes os direitos à convivência familiar e comunitária, à alimentação, à educação, ao lazer, à saúde, além de prevenir que sejam vítimas de violência, exploração, tráfico, pornografia e prostituição.

Foi possível constatar que, ao passo em que inexistem instrumentos internacionais que tratam especificamente da tutela dos direitos e garantias de crianças migrantes e refugiadas, inexiste também o devido tratamento por parte do ordenamento jurídico brasileiro. Consequentemente, isso vem a afetar o planejamento e a implementação de políticas públicas de acolhimento específico para atender às necessidades dessas crianças que se apresentam em extrema condição de vulnerabilidade.

Assim, pelos esclarecimentos expostos na OC-21/2014, percebeu-se os árduos caminhos que ainda devem ser percorridos pelo Brasil para que sejam garantidos às crianças em situação de migração ou refúgio no seu território os direitos ali elencados, principalmente pela histórica ineficiência braasileira na promoção de direitos fundamentais e condições mínimas de dignidade para boa parte de suas crianças e adolescentes.

Portanto, para que sejam garantidos os direitos fundamentais às crianças e adolescentes em situação migratória, além de uma atualização nos instrumentos legislativos, de modo que haja a previsão expressa de atenção e prioridade a eles, faz-se necessário também a implementção de ações de conscientização dos agentes do Estado e da população, para que sejam executadas políticas públicas efetivas de acolhimento, preservando a identidade cultural desses meninos e meninas em situação de extrema vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil acolhe mais de 30 mil imigrantes crianças e adolescentes.** Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-09/brasil- acolhe-mais-de-30-mil-imigrantes-criancas-e-adolescentes. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Publicado em 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.463, de 8 de novembro de 2002**. Promulga a Declaração de Reconhecimento da Competência Obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sob reserva de reciprocidade, em consonância com o art. 62 da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4463.htm.

Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. . **Lei de Migração**. Pulicada em 24 de maio de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL.. **Recomendação do Conanda sobre a prioridade absoluta de crianças e adolescentes migrantes.** Diponível em: https://www.direitosdacrianca.gov.br/documentos. Acesso em: 09 set. 2019.

CAETANO, I. F. **A Criança e o Adolescente Refugiados.** Direitos Fundamentais. Série Aperfeiçoamento de Magistrados. Rio de Janeiro, n. 11, mar. 2012. Disponível em: http://www.emerj.tjrj.jus.br/serieaperfeicoamentodemagistrados/paginas/series/11/seriemagis trado11.html. Acesso em: 09 set. 2019.

CORTEIDH. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Opinión Consultiva OC-21/14.** Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/cf/Jurisprudencia2/busqueda_opiniones_consultivas.cfm?lang=es. Acesso em: 08 set. 2019.

OAS. Organization of American States. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** Disponível em: http://www.oas.org/pt/cidh/mandato/dbasicos.asp. Acesso em: 08 set. 2019.

ONU. ACNUR. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951.** Disponível em: https://www.acnur.org/la-convencion-de-1951.html?query=convencion. Acesso em: 08 set. 2019.

ONU. ACNUR. **Refúgio em números.** Relatório do Comitê Nacional para os Refugiados. 4 ed. julho. 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/. Acesso em: 08 set. 2019.

ONU. UNHCR. **Global Trends Forced Displacement in 2018.** Disponível em https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5d08d7ee7/unhcr-global-trends-2018.html. Acesso em: 08 set. 2019.

ONU. UNICEF. **UNICEF: cerca de 30 milhões de crianças deslocadas por conflitos precisam de proteção.** Disponível em: https://nacoesunidas.org/unicef-cerca-de-30-milhoes- de-criancas-deslocadas-por-conflitos-precisam-de-protecao/. Acesso em: 08 set. 2019.

ONU. **The International Convention on Migrant Workers and its Committee**. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/563530?ln=es. Acesso em: 12 out. 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos***.* 10. ed. rev. ampl e atual. São Paulo: Saraiva, 2017.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Desafios e Conquistas do Direito Internacional dos Direitos Humanos no Início do Século XXI.** Trabalho de pesquisa apresentado no XXXIII Curso de Direito Internacional Organizado pela Comissão Jurídica Interamericana da OEA, no Rio de Janeiro, em 18 e 21-22 de agosto de 2006. Disponível em: https://www.oas.org › esp › 407-490 cancado trindade OEA CJI .def.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Deslocados e a proteção dos migrantes na legislação internacional dos Direitos Humanos***.* Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v.3, n. 3 (2008). Brasília : Instituto Migrações e Direitos Humanos. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-03_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

DIREITOS DOS MIGRANTES E REFUGIADOS: UMA ABORDAGEM JURÍDICO- SOCIAL E LITERÁRIA

Daniela Lustosa Lopes

1 INTRODUÇÃO

Os modos em que os seres humanos, compreendidos como seres eminentemente sociais, se organizam, além das peculiaridades históricas que identificam tais modos, possuem pontos em comum que acabam por evidenciar o que pode ser a própria natureza humana. Nesse sentido, a migração é um fenômeno identificado em várias épocas e que com o perpassar do tempo, adquiriu complexidades, tanto na relação interpessoal, quanto na disposição jurídica. Em decorrência disso e na concomitante evolução jurídica em outros aspectos, o âmbito migratório acaba por tomar uma preponderância na contemporaneidade, no que tange à dignidade da pessoa humana.

No âmbito dos direitos humanos podem ser extraídos diversos ramos, sendo que o do presente trabalho se atém às particularidades da migração e do refúgio, a partir da indagação sobre quais elementos colaboram para o alcance da eficácia dos direitos humanos e que continuam a afirmar que há brechas para a sua não plenitude. Como possíveis respostas apontam-se a carência de alteridade na tendência comportamental da sociedade, diante uma matriz ética distorcida em relação às prioridades organizacionais da estrutura social, que resulta na impregnação de uma violência camuflada nas legislações.

Tal possível resposta indica um potencial afastamento da ideia de seres humanos descartáveis e uma aproximação da cidadania mais acessível para tais sujeitos. A partir disso, o estudo literário precedido do estudo filosófico, com ênfase sócio-jurídica, auxilia na compreensão da supressão de direitos na atual intensificação dos processos migratórios, ao identificar elementos que são essenciais para constituir uma base sólida na teoria dos direitos humanos.

A metodologia utilizada está em um nível bibliográfico-dedutivo, em que há uma convergência de literaturas e a visão doutrinária do direito. Além disso, faz-se um diálogo entre narrativas literárias e a doutrina jurídica.

Para uma melhor compreensão do tema, em um primeiro momento aborda-se a situação histórica de algumas causas de intensificação dos processos migratórios para o Brasil, com uma digressão de tempo, partindo do Brasil colônia até os dias atuais. No que pese a migração na contemporaneidade, os aspectos são englobados não apenas no caso brasileiro, como também mundialmente, com o fim de evidenciar que se vive um momento histórico em que as migrações se intensificaram em todo o globo, em um momento de crise econômica e social que não se restringe ao Brasil, o que acarreta diretamente para motivar o fluxo de mobilidade entre países.

Logo após, tem-se o aspecto filosófico sócio-jurídico, que corrobora com a análise de conceitos que perpassam as legislações, que pode evidenciar minúcias das prioridades jurídicas na tendência atual, que se faz entender os pontos que carecem de alteridade a fim de efetivar os direitos humanos. Em consonância a isso, há uma imersão literária, que auxilia no enxergar do "Outro", através da experiência e da compreensão da tragédia, e que em conjunto com o meio filosófico, direciona para um caminho de alteridade que possibilita a plenitude de direitos.

2 HISTÓRICO BRASILEIRO DO PROCESSO MIGRATÓRIO

A história humana é marcada, dentre outras coisas, pelos impulsos inerentes da sua própria natureza, como a curiosidade, assim como a busca de suprir suas necessidades. É nesse sentido que se pode falar na conceituação da migração, que está presente tanto por motivações econômicas, dentre elas a própria escravidão, sociais, que derivam das consequências de guerras, ou por condições climáticas. A migração então, não é um espectro fechado quanto a sua existência – advém de diversos fatores que possibilitam, ou influenciam na ocorrência do evento.

A definição do termo migração está ligada ao movimento de pessoas para lugares não habituais, a fim de suprir condições que desfavorecem a sua plena existência. Assim, envolve os elementos do deslocamento, das finalidades, os modos da realização, o que se pretende alcançar (GOMES, 2015). Por ser complexo, o estudo jurídico do assunto não deve se restringir a características de sua área, como a soberania do Estado, pois envolve searas profundas como o preconceito, as dificuldades linguísticas, de documentos, a recepção em sua totalidade, que inferem diretamente sobre os direitos humanos. Desse modo, o conhecimento do panorama do movimento migratório brasileiro torna-se precípuo da pesquisa, em que se conhece o histórico da realidade do processo.

Em termos jurídicos, a migração pode ser voluntária, ou pode configurar refúgio. A migração voluntária decorre da vontade subjetiva do sujeito para a realização dos deslocamentos. O sujeito não está sob o crivo de uma violência escancarada, é influenciado por fatores que mostram escolhas de movimentação. Está regido pela Lei 13.445 de 2017, que revogou o antigo Estatuto do Estrangeiro. Por outro lado, o refugiado, como coloca a art. 1º da Lei 9.474 de 1997 é aquele que:

> Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:
> I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
> II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
> III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Os acontecimentos recentes como o terremoto no Haiti em 2010 e crises políticas que inferiram diretamente na vida cotidiana dos cidadãos na Venezuela, influenciaram diretamente o processo migratório, aparecendo o conceito de migração forçada que se encontra entre o limbo existente entre a migração voluntária e o refúgio e que não possui uma legislação específica, pois além de não alcançarem os requisitos para o refúgio, as diretrizes da migração voluntária são demasiadamente burocráticas (SILVA, 2017).

Assim, a fim de se estabelecer um panorama histórico brasileiro de migração, tem-se como ponto de partida a história colonial brasileira, com o intuito de estabelecer as raízes do Brasil e de que forma se deram as motivações para a colonização. O deslocamento migratório dos portugueses, com viés estritamente econômico, visa enobrecer o próprio Estado e estabelecer-se na rota de comércio. A partir disso, a resistência na escravização dos índios, devido a sua cultura, ou no interesse da sua catequização, utilizaram-se do escravismo de povos africanos, verificando-se desse modo,

mais uma forma de migração, mas desta vez, forçada, que nas palavras de Darcy Ribeiro:

> [...] uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável (RIBEIRO, 2006, p.15).

Caracterizou-se assim, uma migração marcada pelo sofrimento, com um verdadeiro genocídio contra os índios e negros, com a concentração de poder na mão dos colonizadores, que arrancaram a potência dos povos nativos, e também usurparam a identidade de muitos povos africanos (RIBEIRO, 2006).

Em continuidade ao panorama histórico, observa-se outros fatores para a migração. No final do século XIX, estendendo-se até o século XX, ocorreram várias transformações tecnológicas que incrementaram a forma econômica de diversos países diretamente e indiretamente em outros, destacam-se as Revoluções Industriais (NOVAIS; SEVCENKO, 1998). A mudança econômica afeta a forma de convivência dos seres humanos, seus hábitos e noções.

Desse modo, a concretização de uma economia capitalista rompeu com as fronteiras por um lado, - por mais que as tenha evidenciado de outro - a busca por matérias-primas, e a disputa que se impôs por conta disso, que acarretou na extensão dos já ocorridos processos de colonização, o que levou ao neocolonialismo, em que as grandes potências industriais[3] disputaram as áreas ainda não colonizadas (NOVAIS; SEVCENKO, 1998). Assim como em um primeiro momento histórico, no mercantilismo e a colonização do novo mundo não foi um fato aceito pacificamente. O neocolonialismo e o imperialismo possuem os mesmos reflexos, afinal, trata-se de uma invasão na cultura de sociedades, o que facilmente desencadeou em revoltas e guerras regionais contra os invasores.

> Essas insurreições se multiplicaram por toda parte, sendo via de regra abafadas por meio de massacres generalizados, garantidos pela imbatível superioridade técnica dos armamentos europeus (NOVAIS; SEVCENKO, 1998, p.13).

Apesar de contemporaneamente o Brasil ser considerado um país receptor, status que carrega por muito tempo, no século XIX, enquanto o Rio de Janeiro era capital do país, a cidade tinha a reputação de "túmulo dos estrangeiros". A imigração europeia, por questões econômicas era de interesse da cidade, como também nacional, devendo assim, se tornar um atrativo. Contudo, devido a problemas de higiene e saneamento básico, o Rio de Janeiro transformou-se num grande polo de doenças, causando a morte de vários estrangeiros que para lá se mudaram.

Construiu-se um imaginário brasileiro, com a expansão de países emigratórios que realizavam publicidades sobre a realidade brasileira. Foi assim que vieram no final do século XIX, e início do século XX, grandes levas de europeus, africanos e asiáticos, em busca de uma terra idealizada por seus países de origem, ou seja, a ideia que entrou na Europa no século XVI pelos relatos de viajantes colonizadores, é de que tratava-se de um país de grande abundância. Por ser um atrativo de mão de obra, em decorrência do aumento dos cafezais e a abolição da escravatura, o governo imperial investiu nos migrantes em busca de não sofrerem com a ausência de trabalhadores com baixo custo (NOVAIS; SEVCENKO, 1998). No sul do país, por sua vez, o contingente de imigrantes alemães foi em vista do povoamento e defesa do território, por conta das contínuas lutas com a região da Prata (NOVAIS; SEVCENKO, 1998).

Depreende-se, portanto, que a construção de uma imagem do Brasil como país receptor deu-se por uma congruência de interesses, no que se refere ao período histórico em comento, em que a Europa, super popularizada, com países de industrialização tardia, com desemprego, fome e miséria, necessitava controlar iminentes revoltas nos respectivos países, com a necessidade brasileira de mão de obra para as grandes propriedades. Ainda mais, havia um interesse, com a vinda de emigrantes europeus, para promover o branqueamento da raça.

O desejo do embranquecimento da sociedade brasileira foi uma realidade, uma vez que era uma preocupação o fato da maioria da população apresentar uma cor que não era comum em nenhuma outra nação. Assim, a teoria do branqueamento tinha como ponto de partida a existente mistura de raças no Brasil, e a sua miscigenação com o branco. Em determinado período de tempo, resultaria no embranquecimento da população. Conforme os defensores dessa teoria, tal miscigenação com o branco seria possibilitada com o incentivo de imigrantes europeus (LOBO, 2008).

A teoria teve como base a eugenia brasileira em que pregava uma "higienização" em que os mais atingidos foram os negros, mestiços e pobres. Estas eram consideradas raças inferiores, colocando os europeus, brancos, como superiores. Foi um momento, que além de ter um cunho vergonhoso no que tange a questão racial, incentivou a imigração para o Brasil, como intuito do embranquecimento da população e do alcance de uma qualidade superior da raça.

Em continuidade, a fantasia criada pelas publicidades empreendidas pelos países europeus de origem para incentivar a emigração não se concretizavam com a chegada no Brasil. Havia um sistema de mão de obra barata realizada pelos imigrantes, em prol dos interesses dos fazendeiros brasileiros, em que os faziam de prisioneiros, existindo uma opressão da liberdade por conta de dívidas oriundas do pagamento do translado. A fuga dos imigrantes das fazendas de cafés também foi uma saída, assim como os escravos em outra ocasião, para uma possível vida melhor, com menos obstrução de suas garantias fundamentais, que até então, não era amplamente discutida.

Logo, percebe-se que o sistema migratório que ocorreu no Brasil possui características específicas dependendo da época e do interesse. Primeiramente, com a vinda dos portugueses e em consequência, de escravos trazidos da África, com a concretização de um sistema legislativo que passou a proibir de forma gradativa, a escravatura. O interesse maior era pela mão de obra de baixo custo dos imigrantes para as fazendas de café, como também para povoar regiões no Brasil como aconteceu com colônias polonesas, italianas e alemãs no sul do Brasil.

Nota-se, portanto, a variedade de fatores que influenciaram a entrada de imigrantes no território brasileiro, apresentando-se aqui, as principais. Na contemporaneidade e pós Constituição de 1988, sobretudo em seu art. 12, reconheceu claramente o Brasil, como país receptor, adotando como um dos critérios de nacionalidade, o jus solis, ou seja, aquele nascido no território. Nesse passo, o processo migratório continua presente de forma expressiva, diante de diversos fatores e intensificações.

Cumpre salientar que houve dois momentos marcantes da entrada dos imigrantes no Brasil. Primeiramente, com o terremoto ocorrido no Haiti em 2010, que devastou o país, além das investidas do exército nacional para o auxílio direto no Haiti. Por ocasião desse terremoto, houve um grande fluxo migratório para Brasil, em especial através da parte norte do país. Mesmo que não tenha sido o principal país a ser destino de tais imigrantes, cerca de seis mil haitianos adentraram o país, por crenças nas oportunidades de empregos (THOMAZ, 2013).

Nesse raciocínio, como segundo momento, também se encontram atualmente venezuelanos que estão buscando, em grande volume, o território brasileiro, em decorrência de uma crise no país. Entre 2017 e 2018 a crise se intensificou e, concomitantemente, os episódios migratórios. Ocorreu uma expressiva saída de venezuelanos em busca de melhores condições de vida e de um maior apoio estatal, quanto a sua segurança, novas oportunidades de trabalhos, como também para escapar do caos econômico e social em que se transformou a Venezuela. Nessa "fuga" entram no território brasileiro pelo norte do país, principalmente pelo Estado de Roraima.

Além das questões já apresentadas, importante destacar que a migração é um fenômeno que possui relevância mundial, pois o fluxo migratório se intensificou em todo o globo. Desta maneira, cabe colocar o antigo dilema migratório estabelecido na esfera norte da América, entre Estados Unidos e México. Por razões históricas locais, relacionadas à estabilidade econômica e melhores condições de vida, existe um grande fluxo migratório do México para os Estados Unidos. O eleito em 2016, para presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, possui uma política migratória restritiva, que em vista de combater a imigração ilegal, tomou medidas radicais, como a detenção dos migrantes e a separação destes dos seus filhos.

Acontecimentos como este demonstram o lado obscuro da tão aclamada globalização, pois esta, e todos os seus avanços são restritos para poucos, enquanto outros ficam no vislumbre da invisibilidade, em que grandes potências buscam matérias-primas e mão de obra para o avanço tecnológico, mas os países exportadores acabam por serem reduzidos tanto em matéria cultural e de identidade, quanto no seu cunho subjetivo de busca de uma vida melhor nas grandes potências. Nas palavras de Luís Fernando Veríssimo:

> A decisão de separar os filhos de imigrantes ilegais dos seus pais presos na fronteira entre os Estados Unidos e o México também transformou a insensibilidade num negócio lucrativo, com empresas pleiteando contratos milionários para abrigar as crianças. [...] Muita gente tem comparado o que fizeram com as crianças nos Estados Unidos com táticas nazistas. Não precisavam ir tão longe. Em Guantánamo, em Cuba, a poucos quilômetros da Florida, está em operação o único campo de concentração do Ocidente, com gente presa lá há anos pelos americanos sem julgamento ou ajuda legal (VERÍSSIMO, 2018, p. 06).

O fato é que existe uma aceitação migratória fracionária, de gênero, status social, raça, país de origem, como aconteceu no Brasil no fluxo migratório entre os séculos XIX e XX, que dentro das motivações encontrava-se o anseio do embranquecimento da população nacional. Assim, surge a preocupação étnica e econômica, que evidencia elementos presentes na eugenia nazista. Dentro desses aspectos, que reside à delicadeza da temática sobre os migrantes e os refugiados, e na sua construção jurídica.

Em continuidade, em âmbito global os processos migratórios tiveram seu fluxo intensificado na última década, devido a guerras e crises políticas e econômicas espalhadas, como a guerra civil na Síria e a Primavera Árabe. Nesse ínterim, a Europa, na última década, recebeu grande contingente de migrantes e refugiados:

> O drama dos/as refugiados/as na Europa tornou-se uma realidade incontornável e premente a partir dos primeiros meses do ano de 2015. Uma sucessão de acontecimentos transportou para o quotidiano europeu a contingência das vidas de milhares de pessoas em fuga, por terra e por

> mar, em busca de refúgio. Todas fugindo da guerra e da violência nos países de origem, da prepotência dos seus governantes, bem como da fome e da miséria. Esta realidade, pela espessura humana que comporta, passou a ser designada por "crise dos refugiados", mas rapidamente se revelou uma crise das instituições europeias, designadamente quanto à sua incapacidade e incoerência para resolverem, política e humanitariamente, a situação (NOLASCO; LECHNER, 2017, p.02).

Outro obstáculo enfrentado na Europa, nos principais países receptores, assim como no Brasil, é a xenofobia. Na França, país com uma massa de migrantes expressiva, existe um imaginário da população da relação entre o número de desempregados e de imigrantes (NOLASCO; LECHNER, 2017), sendo a razão da repulsa xenófoba ao fenômeno. Logo, se visualiza que em escala global, o fenômeno acaba por aferir-se de forma similar as regiões particulares, contendo obstáculos semelhantes, todavia, cada um com suas características, que obstam comparações.

Toda a sequência histórica colabora para um arcabouço jurídico que não coloca como prioridade a mantença da dignidade da pessoa humana, por não enxergar, nas respectivas épocas, o imigrante como sujeito de direito, e sim como fonte de lucro ou facilitador de interesses governamentais. Por esse ângulo, deve-se ter em conta os documentos existentes que restringiam a liberdade de locomoção de imigrantes que vinham a trabalho, devido às dívidas contraídas nos gastos do traslado. Desta feita, é uma evolução contínua em consonância com os direitos fundamentais que se deve buscar, a partir da criação da empatia decorrente da história.

3 OLHARES FILOSÓFICOS COM ÊNFASE SÓCIO-JURÍDICA

Como preleciona Arendt (2013, p.26) "o ser humano é um ser social." As ramificações que essa afirmação proporciona são inúmeras e de uma relevância profunda no que tange a busca pelo melhoramento da convivência e do aparato legislativo a qual se submetem. As perspectivas sob as quais podem fazer tal análise do ser humano também são diversas, contudo, uma vez que inserido dentre várias regras de poder e aspectos econômicos, além do social, vale expandir o pensamento além de interesses inerentes à contínua sede de evolução. É dessa forma que a sugestão do pensamento crítico com um deleite na literatura e na filosofia no que diz respeito ao sistema legislativo referente aos migrantes e refugiados, possibilita olhar o Outro (WARAT, 2010), sem reducionismos da subjetividade dos seres e suas condições.

A partir da Constituição brasileira de 1988, que deve ser observada diante de todos os outros tipos legislativos, podendo comprometer sua validade (FERREIRA, 2016), tem-se o ponto inicial da não invisibilidade dos sujeitos e os fatos que estão submetidos, pois com o seu caráter democrático e de direito, e com a fácil interpretação relacionada à justiça social, possibilita que se façam estudos que tendem a expansão dos direitos humanos.

Em uma perspectiva filosófica, com um viés sócio-jurídico, o entendimento de conceitos que são existentes no fenômeno migratório colabora com a construção de um corpo jurídico que considere a realidade e as necessidades que de fato existem para aparar os sujeitos envolvidos, isto porque a simples análise exterior, sem nenhuma envoltura com os pormenores da situação, acabam por terem previsões superficiais que não são suficientes para a solução cabível e de acordo com os direitos fundamentais do ser humano.

Com esse pressuposto, a visão de que o arcabouço jurídico também é uma

expressão de poder, com a possibilidade de inclinação de interesses políticos e econômicos, existe uma delicadeza no tratamento do assunto, pois o poder pode exalar violência e supressão da liberdade. Nesse sentido, ao existir uma lei que encarava o migrante como um estranho, como era a lei 6.815 de 1980, com uma burocracia rígida para o alcance do status de cidadão, nitidamente coexistia uma violação aos direitos humanos (LAFER, 1988, p.22), pois:

> [...] a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este o acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.

Nessa esteira de raciocínio, traz-se o conceito de violência segundo Hannah Arendt, que coloca o fato da repetição da violência, por ser tão recorrente, ter se interiorizado e ser ignorado. Nesse sentido:

> Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial [...]. Isto indica o quanto à violência e a sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos (ARENDT, 2001, p.16).

O conceito de violência está relacionado a uma forma de expressão de poder. Violência então, seriam os meios utilizados para certos fins, meios estes que revelam-se truculentos em prol de um interesse menos relevante que a vida plena do ser humano. Na sociedade, reconhecendo a existência da classe dominante e não dominante, segundo um entendimento de Arendt em uma leitura de Karl Marx, o Estado e a sua soberania, exalam violência provocada pela classe dominante. Não obstante, a inserção deste pensamento na elevação dos movimentos migratórios se faz notar a classe dominante e não dominante, em que sujeitos acabam despidos de seus direitos.

Há de ter a consciência de que o mundo plenamente justo, que existe na consciência de muitos, em uma visão jusnaturalista, mostra-se como um ideal a ser seguido, apesar da sua distância de alcance, como uma verdadeira utopia, mas que não pode ser utilizado como desculpa para o esquivo do esforço da mantença de dos direitos humanos. Acreditar na humanidade e na sua história, não implica necessariamente na crença de um ser maior e uma verdade universal, pois acreditar nisso cria uma eterna dependência de uma mitológica fonte salvadora, que livrará de todo o mal e injustiça existente.

Ainda nesse sentido, os problemas, para deixarem de sê-los, devem ser analisados fora do foco jusnaturalista e religioso, apesar de demandar a empatia e o olhar ao Outro. É tomar responsabilidade sobre atos praticados. Não o simples discurso de que há, intrinsecamente, uma justiça e uma dignidade humana a ser respeitada, apenas em um plano ideal, que o arcabouço jurídico deve ser sustentado, como bem o faz a Constituição brasileira de 1988 e sim a eficácia desses direitos protegidos. Além disso, refere-se a ter consciência das sensibilidades, da psicologia, da condição humana. E como as escolhas jurídicas, políticas e econômicas influenciam nelas. No momento em que o foco é desviado, a humanidade perde automaticamente sua essência, pois se a intenção da humanidade não é a própria humanidade, não tem razão de ser.

A humanidade por si só é responsável pelos próprios acontecimentos, desmascarando todos os "porquês de ser" jurídicos, como também dos silêncios, como já pode ser observado através da análise histórica das migrações e a violência, que está sempre presente. De uma forma ou de outra, tirar vantagem econômica do fenômeno, prevalecer sobre o Outro, é marca perene das migrações e pode ser observado no caso norte americano, em que migrantes ilegais foram separados de seus filhos por estarem nesta condição (VERISSIMO, 2018).

Romper-se das amarras do determinismo é o primeiro passo. Se ele for pressuposto, a liberdade não passa de ilusão e a partir disso, decorre o questionamento de Marx: "O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens são livres para escolher tal forma social?" (MARX, 2008, p.48). Se existe liberdade para a forma de sobrevivência, é outro ponto a ser analisado, principalmente por conta dos próprios conceitos legislativos de migrações e refúgio. Entre a migração voluntária, forçada e o refúgio, existe um abismo terminológico, que demandam atenção quanto à existência ou não da escolha e logo, da liberdade.

A migração voluntária, enquanto presente a escolha da melhor forma de sobrevivência, existindo seus próprios requisitos de aceite dependendo de cada país, apresenta uma maior liberdade, concomitantemente a uma burocracia que intenta para a segurança da soberania. A migração forçada por sua vez, situada em um limbo legislativo, indica aquelas ocasiões em que a migração decorre de eventos, tais como desastres naturais, no caso do Haiti, e de desabastecimento, como demonstra a Venezuela, tratando-se das migrações em direção ao território brasileiro, ou seja, "movimentos de pessoas que são impelidas ou obrigadas, mediante ameaça ou causas naturais, a migrarem" (SILVA, 2017, p.07).

O refúgio diferentemente, não sucede exatamente de um processo de deliberação, mas está no iminente desrespeito aos direitos humanos e demandam requisitos diversos da migração voluntária. Por conseguinte, condições são impostas em qualquer que seja a forma legislativa da migração, reduzindo o espaço da liberdade, pois restritas pelas circunstâncias legadas. As escolhas desse modo, mesmo que em uma migração voluntária, não são realizadas de forma arbitrária, mas sim dentro dos limites das condições impostas.

A liberdade está pautada então, dentre dois eixos: como se quer viver, e como não se quer viver, estando demarcada pelo viver. Assim, citando Plotino, Hannah Arendt coloca como exemplo da liberdade: "o que está realmente em poder do homem, no sentido de sentido de ser aquilo que depende inteiramente dele, é a qualidade de sua conduta; o homem, obrigado a lutar, ainda está livre para lutar com bravura ou com covardia" (ARENDT, 2000).

O foco está direcionado a aspectos que valorizam não a construção de uma sociedade saudável e bem estruturada, mas para uma evolução econômica e tecnológica, não obstante existam avanços tecnológicos relacionados com a melhora ambiental e do próprio ser humano, que da mesma forma aconteceram em outras épocas, como na já citada Revolução Industrial, não emanam esforços para que o crescimento da sociedade em si ocorra, em matéria de empregos, educação, estrutura urbana. Além disso, abrem brechas para interferências internacionais que provocam atritos de grandes consequências internas, que acabam por gerar o anseio pela movimentação, em busca de encontrar lugares que proporcionem condições de vida melhores.

Coloca-se deste modo, que um dos impasses da eficácia dos direitos humanos está relacionado à sua abstração na teoria, e na crença de uma verdade inerente. Tal crença leva a interpretações isoladas em cada caso, acarretando em uma discricionariedade com

consequências graves, como a brecha que se abre para as situações das jornadas de migrantes e refugiados, que além do aspecto interno do processo, já bastante doloroso, soma o externo, bastante expressivo pela forma legislativa.

Referente ao aspecto externo e ainda como forma de violência, tem-se a burocracia e seu impacto. Esta, pode se revelar como uma significação do Direito, sua essência mandamental, a consequente necessidade da obediência e o poder que essa relação emana. O desequilíbrio entre ambos que acaba por emanar a uma violência, uma dominação, que por contradição, é legítima, pois deriva da observação da série de pressupostos jurídicos para a sua validade.

> Hoje devemos acrescentar a mais nova e talvez a mais formidável forma desse domínio: a burocracia ou o domínio de um intrincado sistema de órgãos no qual homem algum pode ser tido como responsável, e que poderia ser chamado com muita propriedade o domínio de Ninguém. [...] o domínio de Ninguém é claramente o mais tirânico de todos, uma vez que não existe alguém a quem se possa solicitar que preste conta por aquilo que está sendo feito. E esse estado de coisas tornando impossível a localização da responsabilidade e a identificação do inimigo[...] (ARENDT, 2001, p.24).

É nesse raciocínio do trecho acima em que se valida à burocracia, para que o governo, mas, em especial, a soberania nacional não seja afetada, e sim devidamente seguida e fiscalizada, para que não se torne um "governo de Ninguém" e seja devidamente cobrado de suas funções, e para isto, impõe uma série de formalidades. É uma relação, como já dito, de ordem e obediência, uma das essências do Direito, "a vontade de poder e a vontade de obediência estão inter-relacionados" (ARENDT, 2001, p.24). Para a compreensão disto, é necessário levar em conta de que as normas vigentes são legítimas, uma vez que previamente aceitas por um processo democrático de eleição daqueles que ficam responsáveis pela elaboração daquelas.

Em continuidade, o ponto em que fica caracterizada a violência emanada da burocracia, reside quando não há a possibilidade do questionamento das leis, pois apesar de legítimas, podem de alguma forma ir contra o Texto Maior, ou seja, a Constituição Federal. A própria coerção ao silêncio e a impossibilidade de levantar a questão da propriedade de uma norma, confere a violência. Nesse raciocínio, coloca Arendt que: "É o apoio do povo que confere poder às instituições de um país, e esse apoio nada mais é que a continuação do consentimento que deu origem às normas legais" (ARENDT, 2001, p.25).

Por conseguinte, o Direito, que pressupõe poder e por isto mesmo deve ser legítimo, vez que não há poder sem apoio e legitimidade e difere da violência, que não necessita de amplo apoio, já que acontece através de instrumentos, ou de disfarces de poder (ARENDT, 2001). Existe desse modo, violência na burocracia, em que por mais que seja legítimo e característica do poder que seja constituído direitos e deveres, no momento em que há um desequilíbrio entre eles, como forma de obstáculo para o alcance e efetividade de direitos, por meio de formalidades discricionárias, que a violência passa a existir.

> [...] quanto mais burocratizada a vida pública, maior será a atração exercida pela violência. Em uma burocracia plenamente desenvolvida, não há como discutir, a quem apresentar reclamações, sobre quem exercer as pressões do poder. A burocracia é a forma de poder onde todos são privados de liberdade política, do poder de agir; já que o governo de

> Ninguém não é a ausência de governo, e onde todos são igualmente destituídos de poder temos uma tirania sem tirano (ARENDT, 2001, p.51).

Todo o entorno da situação de migrantes e refugiados converge para uma linha de pensamento: se a violência melhor funciona com o poder no momento em que aquela é desmascarada, é a continuidade ou não do consentimento e, portanto, da legitimidade dada ao poder, que dará continuidade à violência. Logo, o exercício da democracia, o ponto primordial para as mudanças e para uma maior efetividade de direitos, coloca fim na violência.

A partir do exposto, pode surgir o questionamento: se o poder já é legítimo e isso é o suficiente para uma classe dominante, por que então se utilizar da violência? Uma possível resposta, também encontrada em Arendt, converge no sentido de um ódio. Mas não um ódio irracional (ARENDT, 2001), como uma paixão, mas um ódio que desconhece o liame de uma tragédia, e mesmo que tenha consciência que suas causas são sanáveis, ou ao menos, remediáveis, optam por desprezá-las, ou não conhecê-las a fundo.

É nesse sentido que as opiniões, ou as políticas rígidas antimigratórias que podem surgir, aparentam ser racionais e razoáveis, quando na verdade escondem uma resposta imediata a algo tão próximo, ou seja, "somente onde houver razão para suspeitar que as condições poderiam ser mudadas e não o são é que surgirá o ódio" (ARENDT, 2001, p.39).

A incompreensão da tragédia leva a insensibilidade que provoca a indiferença e a continuação de um ódio descabido, que acaba por sustentar um arcabouço jurídico insuficiente ou ineficaz. Diante disso, propõe-se uma imersão literária, uma utilização do imaginário com o intuito de provocar, despertar a sensibilidade, e enxergar o Outro e enfim compreender a tragédia e revestir-se da alteridade.

Propõe-se então, no próximo tópico, uma análise de literaturas afins com o tema, principalmente da obra "Terra Sonâmbula" de Mia Couto.

5 IMERSÃO LITERÁRIA: UMA BUSCA DA SENSIBILIDADE

A literatura de migrações, refúgios e diáspora, oferece uma gama de opções para a compreensão do fenômeno, uma busca da manifestação da experiência, a utilização do imaginário como forma da sensibilização e o despertar da empatia e alteridade, um instrumento da cura da cegueira quanto aos estorvos sociais que envolvem o processo migratório. "Terra Sonâmbula" de Mia Couto, como fonte principal desta busca, é um livro de um moçambicano que escreve sobre as dificuldades de um adulto e uma criança que estão em fuga das mazelas da guerra que permeia seu país. Através da fantasia ele permite o leitor vivenciar experiências que a princípio estão distantes de sua realidade.

Por mais que as experiências extraídas nos trechos literários que aqui serão elencados e comentados não tenham e não necessariamente irão ter, uma representação institucional ou jurídica, eles colaboram para a construção de um pensamento crítico que influenciam o modo de interpretações jurídicas, principalmente no que tange aos direitos humanos, e de perceber a realidade com outro olhar, que enxerga e tira a invisibilidade do Outro. Nesse seguimento:

> Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pagavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da

morte (COUTO, 2007,p.02).

A desesperança, ou a falta de material para a sobrevivência digna pode ser um dos fatores que motivam as migrações. Não somente a guerra, como a imagem que provoca o trecho acima, é um motivador da emigração, mas a mesma sensação pode ser comum nas situações, a de desesperança e a da percepção que uma medida deve ser tomada. Além disso, sobrevém a sensação ao se chegar ao lugar de destino, com todas as diferenças culturais e a impressão de se estar diante de vidas paralelas, a do nacional e a do "estrangeiro". Uma bagagem pessoal, que "suportando sozinha toda a distância" (COUTO, 2007, p.02), se depara com exigências que oferecem dificuldades, sejam linguísticas ou culturais, para serem superadas. "Vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante. Fogem da guerra, dessa guerra que contaminara toda a sua terra. Vão na ilusão de, mais além, haver um refúgio tranquilo" (COUTO, 2007, p.02).

> Quero pôr os tempos, em sua mansa ordem, conforme esperas e sofrências. Mas as lembranças desobedecem, entre a vontade de serem nada e o gosto de me roubarem do presente. Acendo a estória, me apago a mim. No fim destes escritos, **serei de novo uma sombra sem voz [...]** A guerra é uma cobra que usa os nossos próprios dentes para nos morder. Seu veneno circulava agora em todos os rios da nossa alma. De dia já não saíamos, de noite não sonhávamos. **O sonho é o olho da vida. Nós estávamos cegos** (COUTO, 2007, p. 6) [grifo nosso].

A invisibilidade é um ponto bastante explorado no livro, isto porque a violência leva ao silêncio, leva também às sombras. A obra ainda retrata um trecho bastante desolador: "Minha mãe abanava a cabeça. Ela nos ensinava a sermos sombras, sem nenhuma outra esperança senão seguirmos do corpo para a terra" (COUTO, 2007, p.17). As leis que visam à sistematização do processo de regularização de migrantes e refugiados e a sua burocratização, que leva a uma espera, os tornam vulneráveis, tendo como uma opção bastante válida a submissão a situações vexatórias, de xenofobia e racismo. Além da própria separação cultural, existe a resistência da aceitação no país receptor.

Em concomitância a isto, vale ressaltar que as especificidades do processo, como já dito, complexo, podem estar relacionadas a uma disputa de interesses entre países que acabam por afetar outro mais vulnerável, como Couto coloca: "confusão vinda de fora, trazida por aqueles que tinham perdido seus privilégios" (COUTO, 2007, p.17). Por conta disso, de guerras desencadeadas seja por motivações econômicas ou rivalidades históricas, como acontece na Palestina e Israel, se estabelece uma forma de vida que não é considerada confortável nem desejável, para muitos.

Assim, "a vida, amigos, já não me admite. Estou condenado a uma terra perpétua, como a baleia que esfalece na praia. Se um dia eu me arriscar num outro lugar, hei-de levar comigo a estrada que não me deixa sair de mim" (COUTO, 2007, p.17). A vida em um novo lugar não anula uma vida passada. Soma todos os obstáculos encontrados na nova terra, todos aqueles já superados, ou que foram evitados ao sair da terra natal. É neste sentido que a alteridade torna-se importante, seja no aparato legislativo, seja no convívio social.

Mora nesta realidade de alteridade, o relacionamento de Kindzu, garoto que escreveu um caderno cujo menino fugitivo encontrou em sua caminhada e utilizava como forma de refúgio da sua realidade. Kindzu virou amigo de um homem de origem indiana, e muitos diálogos em torno da diferença cultural e da dificuldade da distância da terra natal foram realizados:

> [...] - Vês, Kindzu? Do outro lado fica a minha terra. E ele me passava um pensamento: nós, os da costa, éramos habitantes não de um continente, mas de um oceano. Eu e Surendra partilhávamos a mesma pátria: o Índico. E era como se naquele imenso mar se desenrolassem os fios da história, novelos antigos onde nossos sangues se haviam misturado. Eis a razão por que demorávamos na adoração do mar: estavam ali nossos comuns antepassados, flutuando sem fronteiras. Essa era a raiz daquela paixão de me encaseirar no estabelecimento de Surendra Valá. Somos da igual raça, Kindzu: somos índicos! (COUTO, 2007, p. 24 e 25) [grifo nosso].

O diálogo acima tem como chave a supressão das nacionalidades e a divisão por Estados, tendo por base a união de todos os seres que estão ligados por algumas coisas em comum, como o oceano. Em um contexto jurídico atual sabe-se que é difícil colocar-se desta maneira, ainda mais com a tentativa diária dos países reafirmarem suas fronteiras, seja através da construção de muros, seja através de políticas migratórias rigorosas. Desconsideram com isso, a dificuldade que permeia a decisão da transmuta de lugar para vivência. Não obstante a isso, surgiram atritos entre os amigos, em detrimento de suas origens diversas e da dificuldade de encontrar na terra estranha o aconchego de onde se nasce.

> Tu tens antepassados, Kindzu. Estão aqui, moram contigo. Eu não tenho, não sei quem foram, não sei onde estão. Vês, agora, o que aconteceu? Quem é que me veio consolar? Só tu, mais ninguém. Eu não queria entender o lojeiro. Porque suas palavras matavam a miragem de um oceano que nos unira no passado. Afinal, Surendra estava sozinho, sem laço com vizinhas gentes, sem raiz na terra. Não tinha ninguém de quem despedir. Só eu. Ainda insisti, subitamente pequenito, entregando ideias que meu peito não autenticava. Que aquela terra também era a dele, que todos cabiam nela. Só no falar sentir o sabor salgado da água dos olhos: eu chorava, o medo me afogava a voz.
> Que pátria, Kindzu? Eu não tenho lugar nenhum. Ter pátria é assim como você está fazer agora, saber que vale a pena chorar. [...] Não. Eu gosto de homens que não tem raça. É por isso que eu gosto de si, Kindzu (COUTO, 2007, p, 28 e 29) [grifo nosso].

Este diálogo é um dos que mais expressa à necessidade de que em algumas situações, os direitos humanos devem ser encarados não por uma ordem de respeito ao outro, de uma imposição ao reconhecimento dos direitos de todos os seres humanos, mas como a necessidade de uma característica ética da sociedade mundial de enxergar o outro não com etiquetas e taxações, mas como ser humano e partir disso, o respeito ser algo automático, pois resvala na compreensão das necessidades que são comuns, independentemente das escolhas ou formas de viver, o reconhecer de ser um ser social, e por isso, ter uma dependência inerente:

> [...] Mas as dúvidas me ocuparam: poderia eu fugir daquele lugar maldiçoado? Recordei as palavras de Surendra: fica, tu não sabes o que é andar, fugista, por terras que são de outros. Falava como se ele próprio tivesse sido forçado a abandonar sua terra natal. Nunca soube o centro da sua estória. Nem nunca viria a saber. [...]
> [...] - Pai eu já não aguento aqui. Fecho os olhos e só vejo mortos, vejo a morte dos vivos, a morte dos mortos (COUTO, 2007, p. 28 e 29) [grifo nosso].

A violência não está inserida apenas no aparato jurídico que regula a situação dos migrantes e refugiados. Ela está, sobretudo, nas motivações do fenômeno e por isso mesmo deve ser considerada no momento da elaboração dos projetos de leis, levando em consideração as delicadezas das movimentações, entendendo que são pessoas, com necessidades visíveis, que se submetem ao processo e sendo assim, ir embora é uma opção em detrimento de enlouquecer (COUTO, 2007).

O excerto abaixo coloca em roga um argumento bastante comum dentre aqueles antimigratórios. Refere-se ao impacto que a chegada de pessoas de outras nacionalidades pode afetar quanto aos empregos e como decorrência disso, o surgimento da criminalidade. Tem-se um imaginário de que ocorre um furto das oportunidades dos locais, quando na verdade se esquecem de que o próprio local é uma construção de pessoas de outras nações e que, além disso, todos possuem o direito de uma vida digna, sendo o emprego, um dos elementos para alcançar essa vida digna. Desta feita, a distorção em "ficas proibido de lhe dar caneta ou enxada. Isso não dá vida para ninguém. Vale a pena uma arma, estrangeiro. Nestes dias, uma arma é que faz a vida. Rápida e boa" (COUTO, 2007, p. 133) é nítida.

> Quis entender melhor o que dizia. Ele se esticou na cadeira e me lembrou da oficial política do governo. Não havia racismo, nenhuma discriminação. Até ministros indianos havia. Contudo, havia aqueles que estavam descontentes. Queriam fechar porta aos asiáticos, autorizar os acessos do comércio apenas aos negros. Assane desficou politiquices, deixei de lhe escutar. Surendra já me havia falado desse perigo. Pagaria por todos de sua raça, pelos erros e pela ambição de outros indianos. Seria preciso esperar séculos para que cada homem fosse visto sem o peso da sua raça. [...] Assane não era um princípio, mas o já não poder continuar a usufruir das vantagens. Os grandes, no passado da tradição, haviam sempre distribuído benefícios pelos pequenos. Só agora os poderosos estavam cegos para o alheio sofrimento (COUTO, 2007, p. 114) [grifo nosso].

O que se tem, é que a guerra não existe apenas em sua compreensão mais óbvia, o atrito físico, mas também de forma velada, ou seja, não somente ela é motivação de migrações, como também pode ser algo intrínseco a existência, diante de suas variações, pois em um país receptor, aparentemente com a paz estabelecida e com seu sistema jurídico e político dentro das formalidades, pode existir atritos que influenciam na forma em que as leis são aplicadas, e por causa disso, "já ninguém se compaixona por ninguém" (COUTO, 2007, p.131), sendo assim, um terreno propício para as violências.

Reitera-se, portanto, o sofrimento que já está na entranha do processo, que se soma com o que ainda costuma passar no país ou no lugar de chegada, seja a xenofobia, racismo, diferenças culturais, ou até mesmo, a forma em que o lugar encara juridicamente os recém- chegados. No tocante a isso, logo, chegam à memória as imagens das embarcações superlotadas do norte da África em direção à Itália e da criança síria encontrada morta na praia. Imagens estas reais, que são reavivadas e contrastadas com e pela ficção, no trecho em que o autor instiga: "Ao meio dia um grupo de soldados veio remover o corpo. Arrastou-lhe pelos pés, ao longo da estrada. Aquele era o funeral que cabia ao anônimo desvalido: poeirando pela rua, as moscas zunzinando, contratadas carpideiras dos ninguéns" (COUTO, 2007, p.121).

Depreende-se, portanto, que a intenção da compreensão de conceitos é a de identificar pormenores ao interpretar leis referentes às migrações. Assim como colocado

por Dostoiévski, mesmo que não se encontre justiça na barbárie, esta continua a ser praticada (DOSTOIÉVSKI, 2012). Sobre isso, entende-se que apesar de terem-se, formalmente, leis válidas e aparentemente de acordo com a Constituição de 1988, a sua aplicação e eficácia tendem para uma injustiça, no que tange a situação de migrantes e refugiados, que são submetidos a violências, através da discricionariedade e logo, da violência.

O nível de democracia a ser relacionado à sua nação deve ser analisado em pequenas minúcias e não apenas em seu todo. Nesse passo, fica evidente que grandes potências, como os Estados Unidos, no que diz respeito às políticas migratórias, não seguem os preceitos internacionais dos direitos humanos, ao ter atitudes como separar imigrantes ilegais de suas famílias (VERÍSSIMO, 2018).

Coaduna-se a tudo isso, o aprofundamento literário das experiências migratórias, com o intuito de despertar a empatia e se fazer notar as peculiaridades delicadas que envolvem todo o processo, e com o distanciamento da ignorância, conhecer o "Quem" migrante e refugiado, longe da abstrativização, em busca da eficácia dos direitos humanos, entender a essência do ser humano, as coisas tidas em comum, pois "se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte Severina" (MELO NETO, 1955, p. 02), não há argumento suficiente para que se façam discriminações de origem e de cultura, e muito menos, sustentar a ideia de que seres humanos são descartáveis.

6 CONCLUSÃO

A busca da compreensão da falibilidade dos direitos humanos, perante uma tendência ética em considerar o ser humano como descartável e tendo por base para a solidificação de uma economia mundial não a alteridade e o olhar ao Outro, mas eminentemente o crescimento econômico desenfreado, a busca por avanços tecnológicos com preocupação mínima na forma que se afeta a vida em geral, foi o pilar da construção do presente trabalho.

Nesse sentido, procurou-se construir um interdisciplinar conhecimento que desembocasse em reconhecer em qual modo a falta de alteridade poderia ser revertida, a fim de concretizar direitos fundamentais de migrantes e refugiados, e logo, reafirmar os direitos humanos, afastando dessa forma, a ideia de seres humanos descartáveis e tornando a cidadania mais acessível para tais sujeitos.

Tem-se que a construção legislativa, no decorrer histórico dos impasses relacionados aos migrantes e refugiados, pautou-se principalmente em uma proteção à soberania dos Estados, com a presença não rara de discursos que evidenciavam o crescimento da criminalidade e do desemprego em países que recebiam um maior contingente de pessoas. No que se refere ao Brasil, nação que foi construída sobre a exploração tanto de povos nativos, quanto de povos trazidos à força e ainda, de migrantes que representavam uma maior vantagem econômica no que diz respeito à mão de obra barata, o arcabouço legislativo que atualmente representa a regulação de migrantes e refugiados ainda se mostra carente, sobretudo quando requerida urgentemente na prática.

O recente crescimento da entrada de migrantes no país, primeiramente de haitianos e nos últimos anos de venezuelanos, em decorrência de crises naturais ou sociais nos respectivos países, evidenciaram a situação da carência legislativa do Brasil, por mais que se tenha feito uma atualização de seus termos jurídicos no ano de 2017, que na teoria e em sua letra, trouxeram importantes avanços na matéria, inclusive dentro dos direitos humanos. Entretanto, na prática e diante de uma ocasião de urgência, não foi

suficiente para sanar os problemas advindos, resultando até mesmo em graves violações à lei e aos direitos humanos.

Nessa esteira de raciocínio, o presente artigo, consciente da dificuldade da regulação apropriada do tema, potencializado pela escolha ética de prioridades por maior parte das nações – considerando as recentes atitudes de nações como os Estados Unidos, por exemplo – propôs uma reflexão crítica com o auxílio primordial da filosofia sócio-jurídica e da literatura, mecanismos estes que possibilitaram a visão tanto da essência legislativa, quanto da experiência da tragédia que pode ser o fenômeno migratório.

O apanhado histórico foi mecanismo influente no que tange a visualização do processo da construção brasileira, tanto em termos culturais quanto jurídicos, na matéria que trata acerca dos migrantes e refugiados. Por mais que atualmente a parcela que se revela contra a entrada de pessoas no país seja minoritária e que a nova Lei de Migração tenha um cunho distante da anterior, estando mais próxima dos preceitos democráticos da Constituição de 1988, o Brasil se encontra em um momento delicado no que se refere à democracia, com a ascendência de discursos conservadores que ameaçam a mantença dos direitos fundamentais. Isto posto, a continuidade do diálogo sobre a necessidade da alteridade, com o fim de manter a estreita relação com os direitos humanos se mostra imperiosa, para que não seja fluido e sim concreto os efeitos das legislações até hoje construídas.

Neste seguimento, as obras de Hannah Arendt foram precípuos fundamentais para a compreensão do que representa a falibilidade dos direitos humanos. Entender e enxergar conceitos que possam estar presentes no sistema jurídico de um país possibilita a busca de melhoria nos termos dos ditames da democracia e de um Estado de direito. Quanto mais se afasta dos direitos humanos, mais próximo se fica de um Estado de exceção e para a existência deste a legalidade apenas basta ser passível de brechas interpretativas, como já aconteceu em um passado sombrio como o nazismo. Assim sendo, o deleite em conceitos filosóficos feito de forma interseccional com a semântica jurídica, é ponto de apoio para a construção de direitos humanos mais firmes.

A literatura, expressada no artigo pelas obras singulares escolhidas, tendo como obra principal a de Mia Couto, Terra Sonâmbula, foi via de acesso ao íntimo do ser humano e a sua capacidade de comungar esforços para sentir a tragédia do Outro e por isso, mover-se em um sentido que seja em solidariedade, afastando-se se uma tendência social que se atem somente ao econômico e que atropela as causas sociais e a razão de ser do Estado, que é o bem-estar da sociedade.

Através dela é possível compenetrar do interior do próprio sangue brasileiro, que se em contradição aos direitos de migrantes e refugiados, estaria em contradição com a própria história. O Brasil é uma nação de níveis continentais somado com as mais variadas gentes e culturas, estando, de forma particular, preenchido por mazelas regionais que impulsionam a migração interior, ou seja, é um país em que a população está sempre em movimento, de forma interna e externa.

Diante do exposto, tem-se que o alcance da cidadania por migrantes e refugiados é o único meio para se falar em liberdade. A visibilidade, o exercício de direitos na esfera pública é o que concretiza os direitos humanos, pois o “Quem” migrante e refugiado precisa ter voz para se afastar da descartabilidade. A mudança da matriz ética das nações é um processo, pelo qual, saber em qual direção caminhar já é de grande importância.

Conjuntamente à mudança da ética legislativa, o acompanhamento desta vertente deve ser feito pela ordem cultural da sociedade, em que insiste em ter resquícios xenofóbicos que marcam a dificultosa caminhada de migrantes e refugiados. Reconhecer o Outro como semelhante não deveria ser um obstáculo, sobretudo em uma nação

marcada por diversidade cultural. Foi com este intuito que a autora debruçou-se na literatura, considerando-a como um mecanismo eficaz para a compreensão da tragédia que vive os migrantes e refugiados.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Vida do Espírito**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BRASIL. Constituição de 05 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017. **Lei de Migração**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. **Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. 5ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor**. Diário do Subsolo**. Tradução do russo e notas explicativas Oleg Almeida. São Paulo: Martin Claret, 2012.

FERREIRA, Rafael Fonseca. **Internacionalização da Constituição**: Diálogo hermenêutico, perguntas adequadas e bloco de constitucionalidade. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

GOMES, Márcia Letícia. **Entre o Senegal e o Brasil**: Migração, Refúgio e Direitos Humanos na cidade de Rio Grande - RS. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade Federal do Rio Grande - Furg, Rio Grande, 2015, p. 15. Disponível em: https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010861.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras,1988.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina**. Cultura Brasil, 1955. Disponível em: http://www.culturabrasil.pro.br/zip/mortevidaseverina.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

NOLASCO, Carlos; LECHNER, Elsa (Org.). O Drama dos/as Refugiados/as na Europa. **Cescontexto**, Coimbra, n. 18, p.1-73, set. 2017. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xviii.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

NOVAIS, Fernando A; SEVCENKO, Nicolau. **História da Vida Privada no Brasil**. V. 03. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil. In: 41° ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017, Caxambu. GT16 Migrações internacionais: Estado, controle e fronteiras. **Caxambu: ANPOCS**, 2017.

THOMAZ, Diana Zacca. Migração haitiana para o Brasil pós-terremoto: indefinição normativa e implicações políticas. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 4, p.131-143, 2013.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Drama. **Zero Hora.** Porto Alegre, Ano 55, nº 19.126 p. 06. 28 jun. 2018.

WARAT, Luis Alberto. **A rua grita Dionísio! Direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia**. Tradução e organização de Vivian Alves de Assis, Júlio Cesar Marcellino Jr. e Alexandre Morais da Rosa. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

MERCOSUL E POLÍTICAS MIGRATÓRIAS: NORMATIVAS INSTITUCIONAIS SOBRE MOBILIDADE LABORAL

Thalita Franciely de Melo Silva
Thays Felipe David de Oliveira
Deisiane da Conceição Viana de Santana Valdevino

1 INTRODUÇÃO

A migração internacional é um fenômeno global multifacetado que implica em transformações sociais, econômicas, políticas e culturais nos Estados. Para Moulin, (2011), fatores como conflitos, evoluções tecnológicas e crescimento demográfico, ao longo dos anos impulsionaram a movimentação das pessoas dentro e fora das fronteiras internacionais.

Segundo a OIM (2009, p. 42), a migração é definida como o:

> processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos.

No que se refere à migração internacional, o indivíduo deixa sua residência habitual, seja permanente ou temporariamente em direção a outro país, ultrapassando assim, as fronteiras internacionais. Essas pessoas podem ser consideradas "migrantes de curto prazo", quando se mudam de seu país de residência habitual por pelo menos três meses, mas por menos de um ano, e "migrantes de longo prazo", quando o fizeram há pelo menos um ano (OIM, 2017). Dados da OIM (2018), estima que no ano de 2018, cerca de 258 milhões de pessoas eram migrantes internacionais no mundo, o que equivale a 3,4 % da população global.

As pessoas migram por uma variedade de razões de ordem voluntária ou forçada. Koppenberg (2012, p. 6) destaca que, à primeira vista, a distinção entre ambas parece ser clara, desenhando uma linha entre a decisão voluntária de uma pessoa migrar por vários motivos e outra pessoa que está sendo forçada a migrar em virtude de sua segurança pessoal e motivada por diferentes tipos de força. As razões de ordem forçada incluem perseguições por opiniões políticas ou religiosas, conflitos civis, gênero, desastres ambientais, entre outros. As razões de ordem voluntária incluem turismo, casamento, estudo, trabalho, entre outros.

As migrações laborais têm se constituído como uma importante força motriz do processo de globalização que tem afetado os Estados, uma vez que implica em processos complexos de governança, proteção de trabalhadores migrantes, desenvolvimento econômico e cooperação internacional. A definição de migração laboral adotada pela OIM (2009, p. 42) entenque que é:

> [o] movimento de pessoas do seu Estado para outro Estado com a finalidade de aí encontrar emprego. A migração laboral está regulada nas leis sobre migração da maioria dos Estados. Além disso, alguns Estados desempenham um papel ativo na regulação da migração laboral externa e procuram oportunidades no estrangeiro para os seus nacionais.

Estimativas disponíveis mais recentes da OIM (2018) revelam que em 2018, que cerca de 150,3 milhões pessoas eram migrantes laborais, o que representa um pouco menos de dois terços do estoque global de migrantes (232 milhões) naquele ano. Em 1995, o número era de 42 milhões, tendo aumentado para 86,2 milhões no ano 2000.

Do ponto de vista teórico, não existe uma teoria coerente e abrangente que explique as migrações internacionais, mas um conjunto de abordagens interrelacionadas que permanecem fragmentadas por limites disciplinares (MASSEY *et al.,* 2006). Contudo, busca-se enfatizar as teorias econômicas e a perspectiva do equilíbrio para a compreensão da mobilidade laboral. A primeira objetiva explicar a mobilidade populacional e os impactos da migração para o mercado de trabalho nos países de origem e destino. Já a segunda, tem a finalidade de compreender os motivos pelos quais levam os migrantes a sair do seu local de origem em direção à outros países.

Importa mencionar que, a questão da mobilidade laboral afeta tanto os Estados de origem quanto os de destino, pois a migração é um problema que necessita de uma abordagem holística e de respostas coordenadas. Para tanto, questões migratórias não são debatidas apenas no plano bilateral, mas também no plano regional, como observa-se no caso do Mercado Comum do Sul (Mercosul) com a adoção de normativas migratórias laborais para a livre circulação de trabalhadores migrantes.

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratória que visa conhecer o problema de pesquisa em questão, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado (SELLTIZ *et al.,* 1965). Portanto, busca-se responder quais normativas migratórias no Mercosul facilitam a livre circulação de trabalhadores migrantes? Em termos metodológicos, serão investigadas, além de literatura especializada na questão, as principais decisões do Conselho de Mercado Comum referentes à temática, desde 1991, no momento da sua criação até 2017.

Para tanto, este artigo divide-se em três partes. A primeira parte busca explanar sobre as contribuições das Teorias das Migrações Internacionais para a compreensão da mobilidade laboral, com ênfase na análise das Teorias Econômicas e na Perspectiva do Equilíbrio. A segunda parte visa compreender a relação entre os processos de regionalização e as migrações internacionais, destacando a importância de arranjos regionais para facilitar a mobilidade laboral. A terceira parte tem a finalidade de apresentar os principais marcos institucionais do Mercosul para a mobilidade laboral.

2 AS TEORIAS DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A COMPREENSÃO DA MOBILIDADE LABORAL

As Teorias das Migrações Internacionais para a compreensão da mobilidade laboral são abordadas por diferentes perspectivas teóricas que buscam explanar sobre os mecanismos migratórios. Não há uma única teoria amplamente aceita pelos cientistas sociais quando se trata de fenômeno migratório, pois a pesquisa sobre o objeto é intrinsecamente interdisciplinar, envolvendo a sociologia, ciência política, direito, economia, demografia, geografia, psicologia e estudos culturais (BRETTEL; HOLLIFIED, 2000). Contudo, dentre as teorias, destaca-se, as Teorias Econômicas e a Perspectiva do Equilíbrio.

As Teorias Econômicas sobre migração internacional podem ser explicadas, inicialmente, durante o período mercantilista e populacionista. O mercantilismo marcou a fase do pensamento europeu desde o final do século XVI até XVIII, que teve como defensores John Hales (1584-1656), Thomas Gresham (1519-79), Jean Baptiste Colbert (1619-83) e outros. A expansão e a institucionalização do sistema capitalista mundial,

bem como a noção individualista da procura do lucro e do enriquecimento do Estado foram características marcantes desse período.

Durante esse período, a Teoria Quantitativa da Moeda trouxe importantes contribuições para a compreensão da migração internacional. Rocha-Trindade (1995) menciona que segundo essa teoria, a riqueza de uma nação se daria pelo comércio, que por sua vez, ligava-se à abundância monetária em circulação e a capacidade de obter maiores stocks de metais preciosos. Para tanto, o crescimento demográfico de uma país era desejável, pois permitiria que os cidadãos se ocupassem na produção de bens, mantendo assim, os custos salariais e de produção baixos. Dessa forma, a saída de indivíduos de seu lugar de origem acarretaria no encarecimento de mão-de obra, ocasionando o aumento dos salários e o agravamento dos preços das manufaturas.

Em contrapartida, as ideias liberais assentadas nos escritos de Adam Smith (1983), argumentava que se deveria investir primeiro na atividade agrícola, em seguida, nas manufaturas e no comércio externo. Além do mais, essa análise econômica destacou a importância do valor do trabalho para o crescimento econômico. Vale mencionar ainda, que teóricos liberais como Stuart Mill (1873, *apud* ROCHA-TRINDADE, 1995), defendia que a emigração para as colônias era vantajosa para a economia das metrópoles. Pois, além de constituir um mercado para as manufaturas nacionais e de promover o investimento estrangeiro, a emigração permitiria aliviar as pressões provocadas pela sobrepopulação no lugar de origem.

A respeito disso, Malthus (1996) acreditava que a emigração constituía um expediente temporário que aliviaria a pressão demográfica, sem ser um mecanismo primordial à contenção populacional. Para o autor supramencionado, os recursos demográficos cresciam em progressão aritmética, enquanto a população em progressão geométrica, o que ocasionaria em aumento da taxa de mortalidade e declínio da natalidade.

Quanto ao crescimento populacional, Karl Marx (1988) também trouxe importantes contribuições para compreender o papel das migrações. Na sua obra "O capital", ao analisar as teses da pauperização e a lei da baixa tendência da taxa de lucro, Marx percebeu que ambas se relacionavam às crises de superprodução e a função dos mercados externos no que diz respeito ao crescimento das econômicas capitalistas.

Segundo Marx (1988), a oferta da força de trabalho dependeria da evolução demográfica, da quantidade de capital investido e das técnicas de produção utilizadas. Isso teria como consequências, a diminuição dos salários e a relativa sobrepopulação. Segundo Rocha-Trindade (1995, p. 68), "quaisquer que sejam os salários, o processo de acumulação de capital num polo é igual à acumulação da miséria. Daí o capitalismo conduza inevitavelmente a polarização das relações sociais".

É importante ressaltar que, de forma geral, teorias marxistas pressupõem a existência de uma estrutura econômica que pode influenciar diretamente em uma superestrutura política, social e cultural, onde se encontram, inclusive, as relações dos fluxos migratórios internacionais (LACERDA, 2014). Por isso, essas teorias auxiliam a examinar a deslocalização de pessoas de uma região ou país para outra, em resposta às forças econômicas em um contexto histórico específico.

Já a Perspectiva do Equilíbrio, pode ser explicada a partir dos modelos de atração-repulsão de Ernest Ravenstein (1885). Nesse modelo, o que importa é maximizar as vantagens e reduzir os desconfortos. Assim, o homem é condicionado a fazer escolhas racionais devido à determinadas pressões, que são os fatores de atração (vantagens da vida urbana) ou repulsão (estagnação das zonas rurais).

Os estudos de Ravenstein (1885) foram consolidados por meio da sistematização de um conjunto de princípios denominados de "Leis da Migração", que explicam as migrações por meio de fluxos condicionados por uma série de variáveis, que são os fatores de atração-repulsão *(push-pull)*[305]. Os fatores de repulsão (*push*) podem incluir conflitos, secas, fome, falta de oportunidades de emprego, intolerância política e/ou religiosa, entre outros. Já os fatores de atração (*pull*), podem englobar melhores oportunidades econômicas, promessa de uma vida melhor em outros lugares, locais pacíficos, etc.

Segundo Castro (2011), as "Leis da Migração" têm forte influência territorial, especificamente, com as abordagens: a) Geográfica – distância e direção dos fluxos, relação entre os espaços rurais e urbanos, movimentos de contracorrente; b) Social – tipologia dos fluxos associada ao gênero e à constituição familiar (agregados); c) Econômica – motivações (possivelmente) laborais para a deslocação, importância da indústria e do comércio como setores de atração dos migrantes.

Everett Lee (1966) introduziu novos elementos à abordagem de Ravenstein (1885), ao pressupor um conjunto de variáveis associados à área de origem e um conjunto de fatores relacionados à área de destino, bem como um conjunto de variáveis intervenientes e motivos de ordem pessoal que levam o indivíduo a migrar. Para Lee (1966), a migração é um processo seletivo e os mesmos fatores podem influenciar diferentes pessoas de forma distinta. Além disso, a alta mobilidade é característica de especialistas qualificados porque a migração para estas pessoas, geralmente significa promoção de carreira e aumento no nível de renda.

Gurieva e Dzhioev (2015) ressaltam que a Perspectiva do Equilíbrio foi baseada em pesquisas fundamentais da segunda metade do século XX, com a percepção da existência de livre concorrência e do mercado perfeito de fatores de produção. A princípio, foi desenvolvida para explicar a migração trabalhista no processo de desenvolvimento econômico, que se caracterizava tanto em níveis macroeconômico quanto microeconômico.

Quanto ao nível microeconômico, as Teorias de Mercado de Trabalho são utilizadas para analisar o comportamento econômico em um determinado contexto de mercado. Wood (1975) menciona que os processos migratórios se relacionam com à distribuição desigual dos fatores de produção. Logo, os trabalhadores procurariam oportunidades de emprego que lhes proporcionassem maiores salários. A ideia principal apontada pelas Teorias de Mercado de Trabalho é que o processo migratório seria resultado de decisões individuais baseadas no custo benefício.

Massey *et al.* (1993) afirmam que certos indivíduos racionais tomam a decisão de migrar com base nas despesas e na análise de lucro ligada à mudança. Um dos principais componentes é a avaliação do benefício esperado de uma diferença salarial. Nesse sentido, a migração internacional é entendida como forma de investimento no capital humano. Portanto, as pessoas escolhem o lugar de destino para que possam ser mais produtivos, tendo em vista sua qualificação.

Quanto ao nível macroeconômico, Rocha-Trindade (1995) ressalta que os constrangimentos intervêm no processo de decisão de saída do indivíduo do seu lugar de origem, que são constituídos, principalmente, pelos recursos financeiros de cada pessoa, pelas regulamentações impostas no lugar de destino e pelas leis da emigração dos países emissores de mão-obra. Ademais, o mercado de imigração pode ser considerado um mercado desigual, pois ao chegar ao local de destino, o indivíduo pode se defrontar com

[305] Ravenstein examinou dados censitários da Inglaterra e do País de Gales. As conclusões do seu estudo foram apresentadas no capítulo Leis da Migração em *Coming to America.*

uma situação de desemprego ou a possibilidade de conseguir um emprego bem remunerado.

Para Haas (2014), as análises de nível macro mostram a importância do crescimento econômico e da demanda trabalhista na explicação das flutuações nas taxas de imigração. Estudos empíricos discerniram regularidades claras em relação aos mecanismos sociais de tomada de decisão de migração. Um exemplo disto, é que pessoas jovens, solteiras e educadas migram mais e que a inclinação para emigrar para o exterior é mais alta nos países de renda média.

Por fim, é importante explanar sobre a importância das Teorias de Capital Humano na Perspectiva do Equilíbrio. A questão fundamental para essas teorias é responder o motivo pelo qual algumas pessoas migram para outros países, enquanto outras não o fazem. Chen e Rosenthal (2008) afirmam que quando o emprego é relativamente onipresente em uma variedade de locais, o emprego pode entrar na matriz de tomada de decisão, mas não é necessariamente a principal motivação. O foco está na decisão do indivíduo em migrar, bem como no retorno que se espera receber com a mudança de seu lugar de origem. As diferenças nas vantagens econômicas líquidas, principalmente, nos salários, são a principal causa da migração.

Chiswick (1990) afirma ainda, que os imigrantes se deparam com muitas dificuldades quando chegam ao lugar de destino, por não possuir qualificações consideradas sociais ou economicamente importantes. Devido a isso, os rendimentos salariais dos imigrantes seriam inferiores aos do nacionais, fazendo com que os imigrantes possuissem incentivos relativamente maiores que os nativos para investir em capital humano. Para essa teoria, a seleção do mercado de imigração sobre a escolha dos indivíduos não é feita de forma aleatória, mas previsível, o que provoca um equilíbrio no mercado da distribuição dos recursos, que está relacionado diretamente com o impacto econômico da imigração nos países de destino.

Como visto, as Teorias das Migrações Internacionais para a compreensão da mobilidade laboral têm enfatizado os aspectos econômicos da decisão do indivíduo em migrar e os impactos na sociedade acolhedora. Bauböck (2003) argumenta que cientistas políticos são retardatários no estudo transnacional desse fenômeno. Quanto às Relações Internacionais, Koslowski (2005) ressalta que as principais teorias negligenciaram o estudo da migração, minimizando suas implicações para a segurança e para a economia internacional.

Vale mencionar que, algumas tentativas foram feitas para conceber um quadro conceitual que encoraje o estudo da migração a partir da perspectiva das Relações Internacionais. Bauböck (2003) destaca a necessidade de um quadro analítico coerente da relação entre os estudos de processos de regionalização e migrações internacionais. Nesse sentido, a seção seguinte aprofunda a discussão que envolve a relação entre essas temáticas.

2.1 Processos de regionalização e migrações internacionais

Margheritis e Hummel (2010) ressaltam que não há literatura comparada que aborde a interrelação entre processos de regionalização e migrações internacionais. A ênfase está no link entre tendências globais e o reavivamento do regionalismo, a aplicabilidade de várias abordagens e o papel das instituições (DABÈNE, 2009). Dentro dos estudos empíricos, as migrações internacionais não são consideradas, sendo priorizados aspectos econômicos do processo de regionalização.

A questão das migrações internacionais, segundo Pellegrino (2003), pode ser delineada tanto a partir de processos históricos nas fronteiras, quanto pela possibilidade de efetivação de acordos bilaterais, multilaterais e pela integração regional. Embora o movimento de livre circulação pareça difícil de alcançar a nível global, pode ser uma opção de política mais realista ao nível regional (supranacional). "No contexto da globalização e de um sistema multilateral (ainda) fragmentado, o nível regional emergiu como uma camada intermediária de governança" (NITA *et al*., 2017, p. 16).

As migração internacionais ainda não possuem uma abordagem institucional e abrangente a nível global. Para Betts (2010), a governança global das migrações pode ser visualizada em três níveis amplos: a) no multilateralismo formal; b) nas diferentes normas e princípios, que não constituem um corpo independente de leis (de migração), mas estão incorporados em outras áreas, como o Direito Internacional dos Direitos Humanos; c) e nas redes informais, como no Fórum Global sobre Migração e Desenvolvimento (GFMD) e nos Processos Consultivos Regionais (RCPs).

Nita *et al*. (2017) defendem que acordos regionais são geralmente mais fáceis de alcançar em comparação com estruturas multilaterais (globais). Devido ao menor número dos Estados envolvidos, acordos mais abrangentes são mais prováveis, especialmente, se os países mostram níveis semelhantes de desenvolvimento socioeconômico e interesses comuns. Nesse sentido, as organizações regionais podem facilitar tais acordos.

No que diz respeito à livre circulação de pessoas, os acordos regionais pode se dá em diferentes aspectos da mobilidade, como na regulamentação de direitos de entrada e residência temporária ou permanente. Além das categorias de pessoas que se beneficiarão de certos direitos (trabalhadores migrantes, empresários, turistas, estudantes, refugiados).

Em contrapartida, a sobreposição de membros em outros processos de regionalização pode dificultar a consolidação de acordos regionais em matérias de migração. Como forma de ilustrar essa problemática, a analogia da "tigela de espaguete" (*spaghetti bowl*) pode ser utilizada para explicar a configuração superposta dos diversos arranjos preferenciais (BID, 2002). Essa expressão foi utilizada para enfatizar os desafios resultantes de se terem diferentes regras em mais de 20 acordos existentes na América Latina e no Caribe (DEVLIN; FRENCH DAVIS, 1998).

Destaca-se ainda, que segundo Nina *et al.* (2017), existem arranjos regionais que não visam uma livre circulação geral de pessoas, mas a facilitação da mobilidade de certas categorias de pessoas, como trabalhadores migrantes qualificados. Neste caso, o objetivo principal do Estado acolhedor é impulsionar o desenvolvimento econômico, aumentando o comércio intra-regional de bens e serviços.

No que diz respeito à mobilidade laboral, Adhikari (2006) afirma que as migrações internacionais para esse fim é um dos principais fatores que pode ser reforçada pela integração regional. Os serviços profissionais desempenham um papel importante no funcionamento das economias modernas, aumentando direta e indiretamente o crescimento econômico, reduzindo assim, os custos das transações e gerando *spillovers* de conhecimento para outras empresas. Dessa forma, a migração laboral reage fortemente variações na prosperidade regional.

Quanto aos arranjos regionais para a mobilidade laboral, a OIM (2010) distingue três grupos distintos que gozam de acordos para as migrações. O primeiro grupo reconhece, especificamente, o direito à mobilidade, que inclui não apenas a livre circulação nos Estados-Partes, mas permite também, que os migrantes possam trabalhar como empregado ou na prestação de serviços. A maioria dos acordos nesta categoria,

prevê o direito de residência, mas quando não está relacionada ao emprego, sendo assim, o migrante terá que comprovar renda suficiente para sua permanência no país de destino.

O segundo grupo inclui acordos que se baseiam nas disposições sobre a liberalização progressiva do mercado na prestação de serviços do tipo/modo 4[306], "presença ou movimento de pessoas naturais". Alguns acordos nesta categoria não abrangem toda a gama de mobilidade de fornecedores de serviços, mas prevê a livre circulação de outros grupos qualificados como graduados e profissionais em ocupações selecionadas.

O terceiro grupo não fornece acesso ao mercado, mas facilita a entrada e permite a permanência temporária para certas categorias de pessoas envolvidas em atividades comerciais e de investimentos. Ademais, os procedimentos de simplificação de visto para uma série de categorias adicionais podem facilitar o desenvolvimento do comércio e do turismo. Os acordos neste grupo não abordam os direitos de entrada dos membros da família nem concedem direitos de residência, embora seja permitida residência temporária sujeito à aquisição de uma autorização de residência.

Importa mencionar também, que segundo Meyers (2002), a cooperação multilateral no que diz respeito à mobilidade laboral, é um produto da negociação entre os países de origem, que tendem a apoiar a livre circulação de pessoas e os países de destino, que tendem a se opor. Os países de destino são mais propensos a concordar quando: ocorre no âmbito das organizações formais; o fosso econômico entre os países é pequeno (ou esperado para limitar) e o desenvolvimento econômico é simétrico, levando a expectativas de migração laboral limitado; o trabalho é qualificado ou relacionado com o fornecimento de serviços.

Os países de destino são mais propensos a se opor quando: existe um fosso econômico substancial e um desenvolvimento assimétrico entre os países que resulte em uma grande migração de trabalhadores entre os países; o acordo de livre circulação não produz os benefícios esperados para os países de destino, em termos de comércio e hegemonia regional; os países de destino sofrem algum tipo de instabilidade econômica e / ou política interna.

Várias organizações regionais já adotaram políticas concretas para liberalizar a circulação de pessoas nos territórios dos seus Estados-Membros, como a diminuição ou a remoção de barreiras que dificultem a livre circulação em um espaço econômico comum. Para Lupi (2008), o direito à livre circulação de pessoas é a representação máxima do processo de integração, que é um dos principais fatores para a integração política, econômica e cultural. Importa mencionar ainda, que parte significativa dos movimentos transfronteiriços ocorrem dentro dos espaços regionais. Ratha e Shaw (2007) indicam que 80% da migração Sul-Sul, para o qual há evidência estatística, acontece entre países que compartilham uma fronteira comum, em comparação com 20% da migração Norte-Sul.

Como visto ao longo dessa seção, arranjos regionais são mais fáceis de serem concretizados em comparação a estruturas globais. Nesse sentido, destaca-se a seguir os principais marcos institucionais para a mobilidade laboral adotados no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

---

[306] O modo/tipo 4 é atualmente, o único instrumento jurídico aprovado internacionalmente com o objetivo de possibilitar um sistema de migração laboral multilateral operatório. É um instrumento destinado propiciar a mobilidade de trabalho profissional qualificado, de forma que os países possam aceitar trabalhadores migrantes estrangeiros não-permanentes, sujeitos a regras materiais que controlam e restringem as políticas de imigração de trabalho unilaterais dos países.

2.2 Marcos institucionais do Mercosul para a mobilidade laboral

O Mercado Comum do Sul (Mercosul) foi criado pelo Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991, e não continha, inicialmente, disposições referentes à temas sociais e trabalhistas. Vichich (2005) afirma que as relações econômicas e sociais que emergem da vontade política para constituir um mercado comum pressupõe a expansão das economias nacionais. A nível regional, é o alargamento correlativo dos mercados de trabalho e, consequentemente, o progresso para a livre circulação de trabalhadores, de capitais, bens e serviços.

O Mercosul nasceu com um forte componente econômico, tendo posteriormente, incorporado "variáveis sociais", com a inclusão de temas como educação, direitos humanos, migrações internacionais, entre outros (IPPDH, 2016). A profundidade da dimensão social do processo de regionalização nesse bloco tem sido percebida com a implementação de uma política migratória firmada em acordos bilaterais, regionais e sub-regionais.

No que diz respeito às questões migratórias laborais, por ocasião da 1ª Reunião de Ministros de Trabalho do Mercosul, foi aprovada a decisão MERCOSUL/GMC/RES Nº 11/91[307], que criou o Subgrupo de Trabalho n.º 11 - Assuntos Trabalhistas – com ênfase em questões laborais e seguridade social[308]. Para Cruz (2001), a criação desse Subgrupo demonstra a preocupação em atender aspectos laborais do Mercosul, melhorar as condições de trabalho e adotar uma Carta Social do Mercosul.

A fim de alcançar a concretização de instrumentos válidos no bloco, foram propostas pela Comissão Técnica nº. 8 a adoção de uma Carta de Direitos Fundamentais dos Trabalhadores, em 1992, e a ratificação das Convenções da Organização Internacional do Trabalho, com o objetivo de que fosse assegurado garantias mínimas relacionadas às condições dos trabalhadores migrantes

Na XVIII Reunião do Grupo Mercado Comum, em Assunção, foi acordado que o Subgrupo nº. 11 seria transformado em Subgrupo nº. 10, passando a ser intitulado de "Assuntos Laborais, Emprego e Seguridade Social", conforme decisão MERCOSUR/GMC/RES. Nº 20/95. Esse Subgrupo tinha funcionamento tripartite – representações governamentais, sindicais e empresariais, com destaque na "livre-circulação de trabalhadores e na identificação das medidas necessárias para alcançá-la, objetivo previsto até dezembro de 1994" (CAMARGO, 2010, p. 499).

Com o objetivo de implementar a Carta de Direitos Fundamentais dos Trabalhadores, bem como adotar uma dimensão ética ao respeito dos direitos humanos, foi estabelecida uma Comissão *ad doc,* que culminou, posteriormente, na assinatura dos Estados-Partes, em 10 de dezembro de 1998, da Declaração Sociolaboral do Mercosul, no âmbito da XV Reunião do Conselho do Mercado Comum[309], realizada no Rio de Janeiro.

O Art. 4º da Declaração afirma que:

---

[307] O Grupo do Mercado Comum é o órgão executivo do Mercosul, que é composto por cinco membros regulares e cinco suplentes por país, nomeados pelos respectivos governos, que necessariamente devem incluir representantes dos Ministérios dos Negócios Estrangeiros, dos Ministérios da Economia (ou do equivalente) e dos Bancos Centrais. O GMC se pronuncia por meio de resoluções, que são vinculativas para os Estados Partes.

[308] Ressalta-se que para maior compreensão do objeto de estudo em questão, fez-se necessário abordar algumas normativas institucionais adotadas pelo Grupo do Mercado Comum.

[309] É o órgão superior do Mercosul, que é responsável pela gestão política do processo de integração e a tomada de decisões para assegurar o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo Tratado de Assunção. É composto pelos Ministros das Relações Exteriores e pelos Ministros da Economia, ou seus equivalentes dos Estados-Partes

> Todo trabajador migrante, independientemente de su nacionalidad, tiene derecho a ayuda, información, protección e igualdad de derechos y condiciones de trabajo reconocidos a los nacionales del país en el que estuviere ejerciendo sus actividades, de conformidad con las reglamentaciones profesionales de cada país.

A citada Declaração foi dividida em preâmbulo, direitos individuais (não descriminação, promoção da igualdade, trabalhadores migrantes e fronteiriços, eliminação do trabalho forçado, trabalho infantil e de menores, e direitos dos empregadores), direitos coletivos (liberdade de associação, liberdade sindical e negociação coletiva), outros direitos (fomento do emprego, proteção dos desempregados, formação profissional e desenvolvimento de recursos humanos, saúde e segurança no trabalho, inspeção do trabalho e seguridade social) e aplicação e seguimento.

Segundo Peduzzi (2005), essa Declaração foi criada como resposta dos Estados-Partes às reiteradas reclamações quanto ao enfoque excessivo dos aspectos comerciais, econômicos e tributários da integração do bloco. Além do que, o alcance da integração se deu pelo reconhecimento da categoria de trabalhador migrante e fronteiriço, ao dedicar para esta categoria no Art. 4º, o direito à ajuda, informação, proteção e igualdade de direitos e condições de trabalho reconhecidos aos nacionais, bem como o incentivo as ações necessárias para melhorar as oportunidades de emprego e as condições de trabalho.

Cabe mencionar também, o Foro Consultivo Econômico-Social do Mercosul (FCES) que foi estabelecido no Protocolo de Ouro Preto, em 1994, que se configurou como órgão auxiliar fundamental de representação dos setores econômicos e sociais de cada país (representantes de entidades empresariais, trabalhadores, terceiro setor, cooperativas, científicas, ONGs, sociedades acadêmicas, entre outros). O FCES tem função consultiva que se manifestará mediante Recomendações ao Grupo Mercado Comum. Dentre suas atribuições, destaca-se acompanhar, analisar e avaliar o impacto social e econômico derivado das políticas destinadas ao processo de integração e as diversas fases de sua implementação, seja a nível setorial, nacional, regional ou internacional (Art. 2, III, REGIMENTO INTERNO DO FORO CONSULTIVO ECONÔMICO-SOCIAL DO MERCOSUL)[310].

De forma a avançar nas questões laborais no Mercosul, a decisão MERCOSUL/CMC/DEC Nº 48/00 permitiu a isenção de vistos entre os Estados-Partes do bloco. O acordo definiu categorias de migrantes (artista, desportista, professor, jornalista, profissional, técnico especializado e cientista) beneficiárias do livre trânsito e a permanência dos cidadãos dos países signatários do presente acordo. Contudo, Caetano (2005) ressalta que essa categorização limitou a favorecer apenas uma parte de migrantes trabalhadores em detrimento à trabalhadores menos especializados.

Em seguida, na XXIII Reunião de Ministros do Interior do Mercosul, foi aprovado pela decisão MERCOSUL/CMC/DEC N° 28/02, o Acordo sobre Regularização Migratória Interna de Cidadãos do Mercosul (Acordo n. 11/02) e o Acordo sobre Regularização Migratória Interna de Cidadãos do Mercosul, Bolívia e Chile (Acordo n. 12/02). Esses acordos prevêem, conforme Art. 1º, que nacionais de um Estado-Parte que se encontrem em território de outro Estado-Parte, poderão efetuar a tramitação migratória de sua residência neste último, sem necessidade de sair do mesmo. Além do mais, poderá ser aplicado independentemente da categoria com que ingressou o peticionante e do critério em que se pretende enquadrar a situação migratória.

[310] O Regimento Interno do Foro Consultivo Econômico-Social do Mercosul foi aprovado por meio da decisão MERCOSUL/GMC/RES. Nº22/12.

A decisão mencionada acima, ainda permitiu a aprovação do Acordo sobre a Residência para Nacionais dos Estados-Partes do Mercosul (Acordo n. 13/02)[311] e o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados-Partes do Mercosul, Bolívia e Chile (Acordo n. 13/02). O Art. 1º concede direito à residência e ao trabalho para os cidadãos sem outro requisito que não a nacionalidade. Para tanto, os migrantes deverão ter passaporte válido, certidão de nascimento e certidão negativa de antecedentes penais. Ademais, cidadãos dos Estados signatários poderão requerer a concessão de residência temporária de até dois anos em outro país do bloco.

Para Lunardi (2015, p. 8), o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados-Partes do Mercosul, Bolívia e Chile "apesar de ter sido considerado um grande marco legislativo, e até um importante ponto de virada paradigmática, o acordo só entrou em vigência em 2009, sete anos após sua assinatura". Pode-se ressaltar ainda, que o acordo diminuiu a burocracia envolvida ao requerer apenas poucos documentos, sem a necessidade de tradução, uma vez que por meio da decisão MERCOSUL/CMC/DEC Nº 45/00, já tinha se estabelecido a dispensa de tradução de documentos administrativos para efeitos de migração entre os Estados-Partes do Mercosul, Bolívia e Chile. O Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados-Partes é considerado um instrumento em matéria de reconhecimento de direitos humanos dos migrantes, de impulso a livre circulação de trabalhadores e de construção de uma cidadania regional (IPPDH, 2014).

Um dos marcos institucionais mais importantes para a migração laboral do Mercosul, foi a regulamentação do Acordo Multilateral de Seguridade Social, por meio da decisão MERCOSUL/CMC/DEC Nº 19/97, que entrou em vigor em 01 de junho de 2005. O objetivo desse acordo é que haja uma convergência das legislações dos Estados-Partes para que os trabalhadores migrantes e suas famílias possam continuar a usufruir de direitos sociais e trabalhistas em outros países.

Para Fracalossi (2015), o Acordo Multilateral de Seguridade Social do Mercosul é de suma importância, pois se permite adotar terminologias como acordo, ajuste ou convênio. Destarte, representa um avanço para o Mercado Comum, que para a sua conformação, tem como medida integrante a livre circulação de trabalhadores migrantes.

Com o objetivo de implementar uma estratégia regional no avanço de um enfoque multidimensional da integração do bloco, a decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 64/10 permitiu a conformação progressiva de um Estatuto de Cidadania do Mercosul que será implementado até o ano de 2020. Esse estatuto incluirá, conforme Art. 2º, a implementação de uma política de livre circulação de pessoas na região, com igualdade de direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicas para os Estados-Partes do Mercosul, bem como condições para acesso ao trabalho, saúde e educação. O Art. 3º menciona o plano de ação integrado ao Trabalho e Emprego, que engloba:

> revisão da Declaração Sociolaboral do Mercosul; Fortalecimento do funcionamento da Comissão Sociolaboral; Fortalecimento do Observatório do Mercado de Trabalho; Desenvolvimento de diretrizes sobre emprego; Desenvolvimento de plano regional em matéria de trabalho infantil; Desenvolvimento de plano regional em matéria de inspeção de trabalho; Desenvolvimento de plano regional em matéria de facilitação da circulação de trabalhadores.

[311] Além de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, o acordo é aplicado, atualmente, também a Peru, Colômbia e Equador. Além do mais, entende-se como nacionais de um Estado Parte aqueles que possuem a nacionalidade originária ou que a tenham adquirido por naturalização, há no mínimo 5 anos.

As questões de migração laboral como dimensão social, foram abordadas na decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 12/11, ao elaborar uma versão do documento "Eixos, Diretrizes e Objetivos Prioritários do Plano Estratégico de Ação Social do MERCOSUL (PEAS)", cujo eixo III é garantir os direitos humanos, a assistência humanitária e a igualdade étnica, racial e de gênero. A diretriz 4 desse eixo é permitir que a livre circulação no Mercosul seja acompanhada do pleno gozo dos direitos humanos.

Quanto às questões de controle integrado nas fronteiras, menciona-se a decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 18/14, referente ao Acordo de Complementação ao "Acordo de Recife" em matéria migratória[312]. Esse instrumento será aplicado a todas as pessoas que atravessem as fronteiras que vinculam os Estados-Partes nos postos especificados como controle integrado[313]. Esse acordo tem como objeto, como consta no Art. 1º:

> regular o controle integrado migratório, utilizando procedimentos administrativos e operacionais compatíveis e semelhantes de forma simultânea pelos funcionários migratórios das Partes que atuem no controle adotando modalidades que complementem e facilitem seu funcionamento, a fim de obter uma circulação expedita de pessoas na fronteira.

Por fim, cabe destacar a decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 03/15 referentes à difusão dos Direitos dos Trabalhadores do Mercosul e a decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 21/15, que trata do plano para facilitar a livre circulação de trabalhadores no Mercosul. Ambas as decisões são fundamentais no aprofundamento da gestão de políticas migratórias com a finalidade de garantir a livre circulação de trabalhadores.

O Mercosul, conforme consta na decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 03/15, reconhece a necessidade de avançar nas medidas para facilitar a livre circulação de trabalhadores no bloco. Nesse sentido, busca por meio da difusão dos Direitos dos Trabalhadores do Mercosul, incentivar que os Estados-Partes divulguem o folheto "Trabalhar no Mercosul"[314], para que os trabalhadores migrantes tenham acesso a informações gerais como órgãos operativos das leis trabalhistas, endereços das delegacias de imigração, links e telefones para denúncias e orientações, entre outros.

Já o plano para facilitar a livre circulação de trabalhadores no Mercosul, inclusive nas zonas de fronteiras, segundo o Art. 1º da decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 21/15, visa desenvolver ações de aplicação progressiva para a inserção formal nas estruturas laborais dos Estados-Partes como estratégia para melhorar a qualidade do emprego no bloco. O plano incluem as dimensões normativas, cooperação interinstitucional, emprego, seguridade social, trabalhos temporários nos Estados-Partes, rol de atores sociais e difusão, sensibilização e conscientização dos direitos dos trabalhadores do Mercosul.

Percebe-se que o Mercosul adotou diversas normativas institucionais para facilitar a livre circulação de trabalhadores migrantes intrabloco. As normatizações dessas

---

[312] O Acordo de Recife foi aprovado pela Decisão CMC N° 04/00 e habilita os organismos nacionais competentes a subscrever acordos operacionais e a adotar sistemas que complementem e facilitem o funcionamento dos controles aduaneiros, migratórios, sanitários e de transporte, adotando para isso, os atos pertinentes para sua aplicação.

[313] A respeito disso, foi aprovado pela decisão MERCOSUL/GMC/RES. Nº 25/16, criar conforme o Art. 1º, o SGT N° 18 que tem por objetivo promover o aprofundamento do processo de integração das comunidades fronteiriças dos Estados-Partes por meio do desenvolvimento de programas conjuntos voltados ao desenvolvimento integrado dos territórios e comunidades.

[314] Esse folheto consta no idioma espanhol e português e está disponibilizado para cidadãos da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela para trabalhar em qualquer um desses países.

medidas permitem que padrões de tratamento possam ser adotados por todos os Estados-Partes do Mercoul.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As migrações internacionais podem ser consideradas como um fenômeno multifacetado de crescente alcance, complexidade e impacto. O aumento da mobilidade global, em especial, a laboral, e seu impacto para os países de origem e de destino contribuíram para que se tornasse uma prioridade na agenda dos Estados.

Do ponto de vista teórico, enfatizou-se a importância das Teorias Econômicas e da Perspectiva do Equilíbrio para a compreensão da mobilidade laboral. A primeira objetivou durantes os períodos mercantilistas e populacionistas, avaliar a relação existente entre as migrações internacionais e o encarecimento da mão-de obra por conta da saída de indivíduos do lugar de origem, bem como analisar a importância do valor do trabalho para o crescimento econômico. A segunda, por meio dos nos modelos de atração-repulsão de Ernest Ravenstein e das Teorias de Capital Humano, compreender os motivos pelos quais levam os migrantes a sair do seu local de origem em direção à outros países.

Os estudos sobre as Teorias das Migrações Internacionais para a compreensão da mobilidade laboral, enfatizou os aspectos ecômicos ocasionados para o país de origem e de destido. Contudo, estudos recentes nas Relações Internacionais buscam analisar a relação existente entre processos de regionalização e migrações internacionais. Por não possuir uma abordagem institucional e abrangente a nível global, a gestão do processo migratório é conduzida mais facilmente a nível regional.

Nesse sentido, foi analisado as normativas institucionais referente à livre circulaçao de trabalhadores adotadas no âmbito do Mercosul, em especial, pelo Conselho do Mercado Comum, entre os anos de 1991 e 1997. Levou-se em conta também, para melhor compreensão do objeto de estudo em questão, explanar sobre algumas decisões adotadas também, pelo Grupo Mercado Comum.

A política migratória referente à livre circulaçao de trabalhadores no âmbito do Mercosul, evidenciou a adoção de normativas institucionais que facilitam a mobilidade laboral entre os Estados-Partes. Contudo, é importante mencionar que este artigo não teve o intuito de avaliar o impacto que essas políticas geraram para os países de origem e de destino, mas explanar sobre os instrumentos legais válidos sobre mobilidade laboral neste bloco.

REFERÊNCIAS

ADHIKARI, R. **Vulnerability, Trade Integration and Human Development, UNDP, Background Paper for Asia-Pacific Human Development Report 2006: Trade on Human Terms.** Bangkok, 2006.

BAUBÖCK, Rainer. Towards a Political Theory of Migrant Transnationalism. **International Migration Review**, n. 37, p. 700–723, 2003.

BETTS, A. **Global migration governance: the emergence of a new debate.** GEG Briefing Paper, 2010.

BID. **Beyond Borders: the new regionalismo in Latin America.** Washington, D.C., 2002.

BRETTELL, Caroline B; HOLLIFIELD, James F. **Migration theory: talking across disciplines.** Nova York, Routledge, 2000.

CAETANO, Gerardo. **Internacional:** a Cúpula de Ouro Preto. Portal da Fundação Perseu Abramo, 2005.

CAMARGO, Sonia de. O processo de integração regional: fronteiras abertas para os trabalhadores do Mercosul. **Contexto Internacional,** v. 32, n.2, p. 489-517, 2010.

CASTRO, Fátima Velez de. Imigração e territórios em mudança. Teoria e prática(s) do modelo de atração-repulsão numa região de baixas densidades. **Cadernos de Geografia,** n. 30/31, p. 203-213, 2011.

CHEN, Y; ROSENTHAL, S. S. Local amenities and life-cycle migration: Do people move for jobs or fun? **Journal of Urban Economics.** v. 64, p. 519–537, 2008.

CRUZ, Cláudia Ferreira. Os direitos fundamentais dos trabalhadores e flexibilização da Declaração Sociolaboral do Mercosul: um estudo comparado. **Revista da Abet**, v. 1, n. 1-2, p. 20-39.

DABÈNE, Olivier. **The Politics of Regional Integration in Latin America:** Theoretical and Comparative Explorations. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

DEVLIN, R; FFRENCH-DAVIS, R. **Towards an evaluation of regional Integration in Latin America in the 1990.** Working paper 2, INTAL, 1998.

FRACALOSSI, Anna Carla Marques. A aplicabilidade do acordo multilateral de seguridade social do Mercosul no âmbito brasileiro - à luz da Análise Econômica do Direito. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GURIEVA, Lira K.; DZHIOEV, Aleksandr V. Economic Theories of Labor Migration. **Mediterranean Journal of Social Sciences,** v. 6, n. 6, p. 101-109, 2015.

HAAS, Hein de. **Migration Theory. Quo Vadis?** DEMIG Project paper 24. Disponível em: [https://heindehaas.files.wordpress.com/2015/05/de-haas-2014-imi-wp100-migration-theory-quo-vadis.pdf]. Acesso em: 14 jan. 2018.

IOM. Free movement of persons in regional integration processes. IOM, 2010.
_____. Glossário sobre Migração. OIM, 2009.

_____. World Migration Report 2018. IOM, 2018.

IPPDH. **Migración, derechos humanosy política migratoria**. Ciudad de Buenos Aires, Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur, 2016.

_____. **Libre circulación de trabajadores, ciudadanía regional y derechos humanos de migrantes.** Ciudad de Buenos Aires, Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur, 2014.

KOPPENBERG, Saskia. Where Do Forced Migrants Stand in the Migration and Development Debate. **Oxford Monitor of Forced Migration,** v. 2, n.1, p. 77-90, 2012.

KOSLOWSKI, Rey (ed.). **International Migration and the Globalization of Domestic Politics**. London and New York: Routledge, 2005.

LACERDA, Moara Ferreira. Diálogo teórico das migrações internacionais: desafios eminentes a uma compreensão holística. **Áskesis,** v. 3, n. 1, p. 159 – 169, 2014.

LEE, E.S. A Theory of Migration. **Demography,** v. 3, n. 1, p. 47-57, 1966.

LUPI, C. O Mercosul e as migrações. In: MARTES, A. C. B., SPRANDEL, M. A. (orgs.). **Mercosul e as migrações: os movimentos nas fronteiras e a construção de políticas públicas regionais de integração.** Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2008.

LUNARDI, Thamirys Mendes. O Acordo para Residência de Nacionais de Estados Partes do Mercado Comum do Sul, Bolívia e Chile de 2009: política migratória e integração regional. In **1º Seminário de Ciência Política**. UFRGG, Porto Alegre, 2015.

MALTHUS, Thomas Robert. **Ensaio sobre o princípio da população**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARGHERITIS, Ana; HUMMEL; William. **Linking Regional Integration and Migration Policies in Europe and Latin America: Facts and Concepts in Comparative Perspective.**
Fifth Pan European Conference on EU Politics, Porto, Portugal, June 24-26, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MASSEY, D. *et al.* E. Theories of International Migration: A Review and Appraisal. **Population and Development Review,** v. 19, n. 3, p. 431-466, 1993.

MASSEY, Douglas S. et al. Theories of International Migration: A Review. In MESSINA, Anthony M.; GALLYA Lahav (eds.) **The Migration Reader. Exploring Politics and Policies.** Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers. pp. 34-62, 2006.

MERCOSUL. MERCOSUL/GMC/RES Nº 11/91. Subgrupo de trabalho nº11 "Assuntos Trabalhistas", IV GMC, Brasília 17/XII/1991.

_____. MERCOSUR/GMC/RES. Nº 20/95. Estructura del GMC. XVIII GMC - Asunción, 03/VIII/95.

_____. MERCOSUL/GMC/RES. Nº22/12. Regimento Interno do Foro Consultivo Econômico-Social do Mercosul. XL GMC EXT. Mendonza, 26/VI, 12.

_____. MERCOSUL/CMC/DEC Nº 48/00. Acordo sobre isenção de vistos entre os Estados-Partes do Mercosul. XIX CMC - Florianópolis, 14/XII/00.

_____. MERCOSUL/CMC/DEC N°. 28/02. Acordos emanados da XXII Reunião de Ministros do Interior do Mercosul, da República da Bolívia e da República do Chile. XXIII CMC – Brasília, 06/XII/02.

_____. MERCOSUL/CMC/DEC Nº 45/00. Acordo sobre dispensa de tradução de documentos administrativos para efeitos de imigração entre os Estados-Partes do Mercosul, a República da Bolívia e a República do Chile. XIX CMC - Florianópolis, 14/XII/00.

_____. MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 19/97. Acordo Multilateral de Previdência Social do Mercado Comum do Sul. XIII CMC - Montevidéu, 15/XII/97.

_____. MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 64/10. Estatuto da Cidadania do Mercosul. Plano de ação. XL CMC –Foz do Iguaçu, 16/XII/10.

_____. MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 12/11. Plano estratégico de ação social do Mercosul. XLI CMC – Assunção, 28/VI/11.

_____. MERCOSUL/CMC/DEC. N° 18/14. Acordo de complementação ao "Acordo de Recife" em matéria migratória. XLVII CMC – Paraná, 16/XII/14.

_____. MERCOSUL/CMC/DEC. N° 03/15. Difusión de los derechos de los trabajadores del Mercosur. XLVIII CMC- Brasília, 16/VII/15.

MEYERS, Eytan. **Multilateral Cooperation, Integration and Regimes:** The Case of International Labor Mobility. Working Paper 61, November 2002.

MOULIN, C. **Eppur si muove**: mobilidade humana, cidadania e globalização. Contexto Internacional, v. 33, n. 1, p. 9-17, 2011.

NITA, Sonja; et al. **Migration, Free Movement and Regional Integration.** UNU-CRIS, UNESCO, 2017.

PEDUZZI, Maria Cristina Irigoyen. Aplicabilidade da declaração sócio-laboral do Mercosul nos Estados-Partes. In: **Encontro de Cortes Supremas do Mercosul**, 3, 2005, Brasília.

RAVENSTEIN, E. G. The laws of migration. London: **Journal of the Royal Statistical Society,** v. 48, n. 2, 167 – 227, 1885.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz *et al.* **Sociologia das Migrações**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VICHICH, Nora Perez. **El Mercosur y la migración internacional**. United Nations Secretariat Mexico City, 30 November – 2 December 2005.

WOOD, Charles. Equilibrium and historical structural perspectives on migration. **International Migration Review,** XVI, n. 2, 1982.

ANÁLISE ACERCA DA PROTEÇÃO DOS REFUGIADOS NA AMÉRICA LATINA: ADAPTAÇÃO CULTURAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DOS REFUGIADOS

Izabella Felix Morais
Laysa Mara Azevedo Ximenes

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, em análise aos fatos históricos ocorridos nos últimos séculos, segundo os dados das Nações Unidas, é possível notar que após as grandes guerras houve um aumento considerável nas estatísticas de refúgios. Em um primeiro momento, por volta do ano de 1921, após a primeira guerra mundial e o advento da Revolução Russa, começaram a ascender as discussões na Organização das Nações Unidas (ONU), visando a proteção aos refugiados russos, surgindo então o primeiro Alto Comissariado para Refugiados (ACNUR).

Desde então as discussões acerca da mobilidade humana foram aumentando, dando destaque para o ano de 1951, no qual foi elaborado o Estatuto dos Refugiados das Nações Unidas, voltado para o fluxo entre os países Europeus. Dessa forma, foi possibilitado, ao menos primitivamente, a proteção jurídica necessária ao grupo.

Com o passar dos anos e o contínuo aumento dos casos de refúgio pelo globo, foram criadas e ampliadas as definições de refúgio, considerando as novas realidades e adaptando aos contextos locais. A título de exemplo, podemos citar a Declaração de Cartagena de 1984, que delimitou os conceitos de refúgio para os países da América Latina após a ascensão de diversos regimes ditatoriais nos países latino-americanos. Nesse contexto, é notável que as discussões acerca dos refugiados se ampliam a cada fato novo surgido, sendo necessárias medidas e discussões acerca das novas realidades e consequentes dificuldades encontradas.

Assim, observando o empenho dos países da América Latina nos últimos anos para a promoção e discussão da temática dos refugiados, o presente artigo analisa, sob a égide dos direitos humanos fundamentais, as definições adotadas por esses países e quais suas ações concretas para garantia da melhor qualidade de vida para os refugiados, buscando um estudo sobre a adaptação cultural dos refugiados como elemento essencial para a promoção de uma vida digna e estável no país de recebimento.

Para tanto, considerando o critério de classificação de pesquisa por Vergara (1990), quanto aos meios da pesquisa científica, tem-se o presente trabalho como uma pesquisa bibliográfica, por se tratar de um estudo desenvolvido com base em materiais de fontes primárias e secundárias, desenvolvendo, assim, um estudo sistematizado sobre o tema proposto.

2 Conceito de refugiados: a diferenciação entre migrantes e refugiados

A priori, analisando a realidade atual e os dados recentes oferecidos pela ACNUR, estamos diante os maiores números de deslocamento já registrados. Tal fato ocorre, segundo o Alto Comissariado, em decorrência dos diversos conflitos armados desenvolvidos no contexto pós-guerras.

> Repressão política e violações maciças dos direitos humanos ainda são elementos significativos em deslocamentos atualmente. Mas para a

> maioria dos refugiados de hoje, conflitos armados – que frequentemente envolvem perseguição e outros abusos dos direitos humanos contra civis – são a principal fonte de ameaça. Muitos dos conflitos armados do período pós-Guerra Fria provaram ser particularmente perigosos para os civis, evidenciados pela escala de deslocamento e pela alta proporção de mortes de civis em relação aos militares (UNHCR, 2000, p. 277, tradução nossa).

Nesse sentido, é interessante salientar que, desde os primórdios das discussões acerca dos deslocamentos dos refugiados, a motivação principal sempre se pauta na violação dos direitos humanos, restando apenas a esperança de um novo começo para o cidadão que busca refúgio.

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos já garantir em seu texto a proteção aos refugiados, apenas em 1951 a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados proporcionou a definição de Refugiado, sendo aplicável a qualquer pessoa:

> que, em conseqüência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951, e receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar (ACNUR, 1996a, p. 61).

Entretanto, os termos definidos na convenção limitavam a conceituação de refugiado apenas para os indivíduos que passaram por situações que necessitavam de refúgio anteriormente a janeiro de 1951, desconsiderando as mudanças internacionais que poderiam acontecer (e de fato aconteceram) no futuro.

Dessa forma, considerando as mudanças no cenário mundial, atualmente a Organização das Nações Unidas adota o seguinte conceito para os refugiados:

> Pessoas que estão fora de seus países de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que, como resultado, necessitam de "proteção internacional" (ACNUR, 2017).

Assim, a definição de refugiado agora abarca pessoas que, mesmo posteriormente a janeiro de 1951, passam por situações em que necessitam de proteção internacional, inserindo já em sua conceituação o dever de zelo quando se trata de situações de refúgio, estando devidamente protegidos pelos países em que buscaram o refúgio, pelo ACNUR e outras organizações importantes.

Porém, constante é a confusão acerca das definições entre refugiados e migrantes, necessitando de cuidado ao tratar da diferenciação entre esses dois termos. O dicionário Aurélio da língua portuguesa define o como "migrar. 1. Mudar de país ou de região § migrante adj2g" (FERREIRA, 2006, p. 554), sendo, portanto, o migrante aquele que muda de país ou de região. Dessa forma, é claro perceber que o conceito de migrante se limita a pessoas que transferiram sua residência para terras estrangeiras, indiferente quanto à motivação.

Em breves pesquisas informativas é também comum encontrarmos o termo

“migrações forçadas” para referência aos deslocamentos provocados por causas alheias às vontades individuais. Todavia, é necessária a devida vênia ao tratar com os termos, considerando que a migração forçada muitas vezes é utilizada como um termo generalista, englobando até situações decorrentes de desastres naturais, sem haver ainda uma definição legal específica.

Nesse sentido, quando tratamos das garantias fundamentais, a confusão entre os termos “refugiado” e “migrante” pode ser extremamente prejudicial para o indivíduo refugiado, uma vez que o refúgio se dá por mudança do seu país de origem em decorrência de perseguições, conflitos ou violência, necessitando, portanto, de uma proteção jurídica maior quanto aos indivíduos que apenas mudaram de país. Deve-se considerar que o refugiado se encontra em uma situação de vulnerabilidade e fragilidade após sair do seu país materno diante situação urgente, sendo imperativa a proteção aos seus direitos e garantias fundamentais.

Dessarte, a necessidade da utilização correta dos termos se faz indispensável, uma vez que a definição correta do refugiado pode lhe proporcionar a devida e necessária proteção.

2.1 Deslocamento dos refugiados na América Latina: a elaboração da Declaração de Cartagena

Como anteriormente mencionado, após o período pós-guerras mundiais houve um enorme fluxo de refugiados, decorrentes do período de violência enfrentado na época. Em meio ao aumento dos deslocamentos, a América Latina também se viu atingida por esses fluxos, recebendo, durante o esse período, mais de 100 mil refugiados europeus.

Ademais, para além das grandes guerras mundiais, analisando a história recente do continente latino-americano, é possível notar que boa parte dos países sofreram com a ascensão de regimes ditatoriais, provocando, em contrapartida, reações de forças de resistência. Nesse contexto, deflagrou-se um período de conflito em alguns países, com destaque para El Salvador, Nicarágua, Guatemala e Chile, que tiveram números consideráveis da sua população procurando por refúgio em países vizinhos. Assim, mais uma vez se notou um crescimento nos números de pedidos de refúgio na América Latina, dessa vez por situações extremas ocorridas em seus países.

No entanto, cabe a recordação que, em meados do final da década de 1970, as únicas delimitações legais que abordavam os refúgios estavam contidas no Estatuto dos Refugiados das Nações Unidas e no Protocolo de 1967, englobando apenas os movimentos ocorridos em território Europeu. Diante os conflitos desenvolvidos na América, viu-se a necessidade de delimitações específicas para as situações de refúgio nos países latino americanos, surgindo, em 1984, a Declaração de Cartagena.

Elaborada após a realização do Colóquio ocorrido no México sobre o asilo político e a proteção internacional dos refugiados na América Latina, a Declaração de Cartagena reconhece todos os esforços e medidas tomadas pelos países latino americanos para se alinharem com os preceitos da convenção de 1951 e do protocolo de 1967, assim como também elabora medidas futuras e estabelece compromisso entre os países, considerando a realidade enfrentada no continente em questão.

Além das notáveis considerações sobre os feitos até então realizados pelos países latinos e da ratificação geral dos termos das convenções anteriores, alguns pontos essenciais merecem ser destacados na sua elaboração. Deve-se mencionar que o principal marco da Declaração de Cartagena foi a nova delimitação do conceito de refugiado, de acordo com as características da região, nos termos dos relatórios oferecidos pela

Comissão Interamericana dos Direitos Humanos, passando a considerar também como Refugiado pessoas que foram expostas a violação maciça dos Direitos Humanos, ampliando como um todo a definição.

> Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública. (Colóquio sobre Asilo e Proteção Internacional de Refugiados na América Latina, 1967).

Ademais, além de ressignificar o conceito dos refugiados, a Declaração de Cartagena também reiterou a aplicação do princípio do *non-refoulement* para os cidadãos que se encontram em situação de refúgio. O *non-refoulement*, ou simplesmente a "não devolução", em tradução livre, consiste da proibição do país que está recebendo o refugiado devolvê-lo para o país em que se encontrava em situação de perigo. Assim, o refugiado encontra um mecanismo de proteção dentro do país o estiver recebendo, havendo a possibilidade de garantia mínima dos seus direitos fundamentais, sendo possível um planejamento de vida dentro do território que o recebeu. Ainda, a Declaração define o *non-refoulement* como princípio de *jus congens*, fixando- o, definitivamente, como norma imperativa e inderrogável pela vontade das partes.

Ainda, merecem destaque as delimitações acerca da integração dos refugiados nos países que os recebem, nos seguintes termos:

> Estudar com os países da região que contam com uma presença maciça de refugiados, as possibilidades de integração dos refugiados na vida produtiva do país, destinando os recursos da comunidade internacional que o ACNUR canaliza para a criação ou geração de empregos, possibilitando assim o desfrutar dos direitos econômicos, sociais e culturais pelos refugiados. (Colóquio sobre Asilo e Proteção Internacional de Refugiados na América Latina, 1967).

Como possível analisar, a Declaração definiu com cautela a possibilidade de integração do indivíduo junto da sociedade em que este buscou refúgio, em atenção aos direitos econômicos, sociais e culturais do refugiado. Nesse sentido, para além de garantir um refúgio da situação de conflito ou de perseguição que o indivíduo encontrou, o Colóquio intencionou proporcionar aos refugiados a possibilidade de início de uma nova vida, agora integrada ao país que lhe recebe, de forma tranquila e muito mais digna, com todos os seus direitos e garantias assegurados.

Logo, salientados apenas alguns pontos fundamentais da Declaração de Cartagena, resta evidente que este documento foi um marco importantíssimo para a consolidação das políticas em relação aos refugiados na América Latina. A extensão do conceito de refugiados permitiu a devida identificação desses grupos em terras latinas, havendo a sua proteção após um período conflituoso no continente. Além disso, mesmo que boa parte dos países já estivessem cumprindo as delimitações contidas no Estatuto dos Refugiados, a Declaração também possibilitou maior comprometimento dos países em relação às políticas de proteção e integração dos refugiados, aumentando, assim, com as definições mundiais de

proteção a esse grupo.

2.2 Plano de Ação do México: a contínua efetivação das medidas de proteção aos refugiados na América Latina

No ano de 2004, na ocasião do vigésimo aniversário da Declaração de Cartagena, observando o ainda crescente fluxo de refugiados por todo o território da América Latina e considerando, principalmente, a situação de conflito interno armado enfrentado pela Colômbia, que aumentou o índice das relações trans-fronteiriças com os países vizinhos, foi elaborado o Plano de Ação do México (PAM), buscando o contínuo fortalecimento da proteção dos refugiados na região mencionada.

Trazendo definições muito mais práticas e adequadas ao cotidiano dos países latino- americanos, o PAM subdividiu-se em quatro capítulos, oferecendo um panorama geral da situação no continente. Em seu primeiro capítulo, tratando acerca da situação dos refugiados na América Latina, além de elencar as ações anteriores e demonstrar uma visão panorâmica do tema em toda a região, o plano trouxe a importância do fortalecimento dos "programas de atenção humanitária e social, dando ênfase a enfoques territoriais e não populacionais, de tal forma que as comunidades receptoras também se beneficiem como os refugiados e outras pessoas que requerem proteção" (ACNUR, 2004, p. 6).

O segundo capítulo do PAM, intitulado "A proteção internacional para os Refugiados" reconhece toda a pesquisa e desenvolvimento doutrinário realizada pelos países da América Latina no tocante à evolução do direito internacional dos Refugiados, e firma o compromisso, ainda, de que seus países colaborarão com a elaboração de uma série de investigação jurídica, um manual sobre procedimentos e critérios para aplicação das definições de Refugiado da Declaração de Cartagena e um glossário sobre conceitos e termos jurídicos sobre o tema dos refugiados. Ainda, nesse mesmo capítulo, tratando acerca do fortalecimento institucional, foi deliberada também a criação e execução de um programa Latino-americano de formação em proteção internacional dos Refugiados, objetivando contribuir com um amplo conhecimento e uma efetivação do marco normativo acerca dos refugiados.

Além disso, no capítulo terceiro intitulado "Soluções duradouras", o plano reconhece a existência de solidariedade entre os países da região latino-americana, incentivando ainda mais as práticas de incentivo à autossuficiência e integração local dos Refugiados nos países que lhes acolheram, além de reiterar a necessidade de cooperação internacional para a realização das medidas duradouras efetivas. Assim, nesse capítulo há também a previsão de três programas concretos a serem aplicados: o "Cidades Solidárias", voltado para autossuficiência e integração dos refugiados, o "Fronteiras Solidárias", focando principalmente na problemática enfrentada à época das fronteiras colombianas afetadas pelos problemas decorrentes do país e, por fim, o "Reassentamento Voluntário", um dos maiores programas do PAM e que propunha um plano de reassentamento regional para os voluntários. Enfim, em seu quarto e último capítulo, o plano delimita mecanismos de promoção, execução, seguimento e avaliação, prevendo uma série de atividades em níveis regionais, sub- regionais, nacionais e internacionais.

Analisando detalhadamente o plano é possível compreender todas as ações pensadas e executadas em solidariedade pelos países da América Latina. A realização de tal plano de ação firma ainda mais o compromisso com a garantia dos direitos fundamentais dos refugiados, considerando suas particularidades e agindo com consciência sobre o meio que estes estão sendo reinseridos.

3 ADAPTAÇÃO INTERCULTURAL -UM DIREITO FUNDAMENTAL NECESSÁRIO PARA A INTEGRAÇÃO DO REFUGIADO NA SOCIEDADE

Ante todo o exposto, vemos que é de enorme valia todos os esforços que os países latino- americanos se propõem a fazer para recepcionar os refugiados, sempre objetivando que estes possuam uma nova oportunidade de vida em suas terras. É nítida a importância de todos os acordos firmados entre os países até o presente momento, pois o comprometimento e a consciência das realidades atuais devem prevalecer nas políticas internas de cada nação. Entretanto, além das garantias à saúde, educação, oportunidades de emprego, etc., os países também devem atentar-se para mais um ponto fundamental na recepção dos refugiados: a adaptação cultural.

Tem-se no presente artigo a adaptação cultural como a inserção do indivíduo na sua nova comunidade, de forma saudável e que possibilite o desenvolvimento das suas capacidades de comunicação e convivência comunitária, colaborando para a estabilização de uma vida digna. Ainda, é necessário salientar que a adaptação cultural é o processo de mudança suscetível aos indivíduos em resposta às necessidades do ambiente em que estão inseridos. De modo geral, define-se como a inserção de um indivíduo em uma outra cultura. Se faz de bom tamanho afirmar que é um processo onde o indivíduo possui a habilidade de funcionar em uma cultura diferente da que foi originalmente socializado de forma eficiente (HASLBERGER, 2005).

Duas teorias circundam o tema da adaptação cultural: a teoria da curva "U" e a teoria da curva "W". Além da conceituação, ambas as teorias também se preocupam em dividir o fenômeno em fases, pois por se tratar de um processo, a adaptação cultural admite essa divisão.

A primeira teoria foi desenvolvida por Lysgaard (1955) a partir de uma análise acerca da vivência de estudantes da Noruega em território americano e consiste na presença de mudanças de sentimentos dos indivíduos ao longo do tempo quando estes se encontram em um ambiente cultural estrangeiro. Ainda que com nomenclaturas e fases distintas das utilizadas e abordadas por Lysgaard, Joly (1992) e Hofstede (2010) também contribuíram com as suas teorias referentes à temática, mantendo-se alinhadas com a da curva de "U" propostas décadas antes.

Hofstede (2010) divide o processo de adaptação cultural em quatro fases. A primeira, denominada de Lua de Mel, se concentra na emoção de viajar e de conhecer novos ambientes; a segunda, o Choque Cultural, ocorre quando se inicia a vida real nesse novo espaço; a terceira, dita como Aculturação, se dá quando o visitante aprende a viver sob as novas condições e apropria-se de alguns valores locais de maneira lenta, levanto-o a um momento de autoconfiança e do sentimento de integração; a última, nomeada de Estado Estável da Mente, se trata do período alcançado com o passar do tempo de forma eventual.

Já a teoria da curva "W" foi elaborada por Gullahorn e Gullahorn (1963) e traz essa como uma segunda curva "U", se diferenciando desta pela inclusão da fase do choque cultural reverso, além do choque cultural já definido anteriormente, o qual é fruto da experiência do indivíduo quando retorna à sociedade onde foi criado. Essa teoria ainda aplica uma distinção entre choque cultural e choque cultural reverso, que se forma a partir da expectativa do indivíduo de que a situação em seu país materno esteja da mesma forma que deixou ao partir, não esperando encontrar dificuldades ao voltar para casa, quando na verdade a realidade se encontra completamente diferente no retorno, o que causa um impacto negativo na sua reentrada

É importante destacar, ainda, que as fases de adaptação cultural ocorrem de

maneiras diferentes para os estrangeiros. Isso decore da particularidade de costumes, valores, enfim, de cultura de cada um, podendo ou não ser próxima da cultura do local aonde está acontecendo a adaptação. Dessa forma, a discrepância cultural é um fator relevante no processo de adaptação cultural.

Nesse sentido, contextualizando o tema, além das dificuldades referentes à fixação do refugiado com autonomia suficiente para garantir a qualidade de vida no seu novo país, existe também a possibilidade do indivíduo se deparar com todas as consequências decorrentes de choques interculturais em seu país de acolhimento, uma vez que cada nação possui sua própria identidade cultural e sua forma de expressá-la, sendo necessárias medidas que proporcionem um melhor acolhimento e suporte durante a fixação de sua nova morada, lhe propiciando a devida adaptação cultural.

Em consequência disso, como demonstrativo da importância de um bom suporte intercultural, podemos usar como exemplo a primeira recepção brasileira à refugiados. Segundo Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto e Renato Zerbini Ribeiro Leão, o primeiro grupo de afegãos recepcionados no Brasil sofreram com os choques culturais e poucos conseguiram de fato prosseguir com a vida no país:

> O grupo consistia em 23 afegãos que foram assentados no Rio de Grande do Sul. No entanto, devido à falta de experiência do Brasil no reassentamento de refugiados, às diferenças entre a cultura afegã e a brasileira e à própria falta de experiência do ACNUR com as características sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil, apenas nove dessas vinte e três pessoas permaneceram no Brasil no longo prazo. (BARRETO, L. P. T. F; LEÃO, R. Z. R, 2010, p.02).

Nesse contexto, apesar de terem conseguido oportunidades de trabalho e de sustento no país, o grupo de refugiados não obteve sucesso no tocante à adaptação cultural, sendo este um empecilho para a construção da nova morada no país.

Ainda, observando os índices atuais de refúgio da Venezuela, nota-se que há preferência para os países de língua hispânica, pela identificação com seu idioma materno, sendo este um fator que facilita a sua adaptação no país. Nesse segmento, mais uma vez é evidenciada a necessidade de elementos que facilitem a adaptação cultural dos indivíduos que procuram refúgio.

Por conseguinte, se faz necessário lembrar que, dentro de todas as convenções, protocolos e declarações voltadas para a problemática dos refugiados ao redor do mundo, a maior preocupação e foco de garantias sempre se deu para a promoção dos direitos fundamentais dos indivíduos, cabendo nesse momento realizar uma a análise acerca da garantia da adaptação cultural dos refugiados como um direito fundamental desse grupo.

Segundo os preceitos de Milton Bennett, pesquisador de comunicação intercultural e membro do Conselho Consultivo de Educação do AFS Intercultural Programs, organização educacional não-governamental que promove a educação intercultural, compreende-se cultura "como características comuns (valores, comportamentos, crenças, atitudes, etc.) aprendidas pelas tendências ou padrões de um grupo, que são transferidos de uma geração para a próxima e podem adaptar-se lentamente ao longo do tempo." (AFS Intercultural Programas Inc., 2015). Dessa forma, a cultura abrange vários elementos de um grupo, sendo natural aos diferentes grupos sociais a sua manifestação nas suas mais diversas formas. Assim sendo, torna-se inerente ao ser humano a expressão cultural, derivada do contexto em que o indivíduo esteve inserido durante seu desenvolvimento.

No tocante aos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) garante alguns aspectos derivados da cultura, tais como a manifestação religiosa

e a garantia da liberdade de expressão, compreendendo a possibilidade de expressar seus valores, atos e opiniões. Ainda, importante recordar que a DUDH expressamente leciona em seu artigo XXII a proteção ao direito de cultura dos indivíduos, devendo se dar através da "realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis a sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade" (Assembleia Geral da ONU, 1948). Nesse contexto, torna-se cristalina a previsão para que as nações possibilitem o acesso aos direitos econômicos, sociais e também culturais para seus indivíduos.

Consequentemente, evidenciada no corpo do principal documento acerca dos direitos fundamentais inerentes ao ser humano, torna-se certo que a cultura é um direito fundamental necessário para todos os seres humanos, independente da sua origem e nacionalidade. As manifestações culturais fazem parte da personalidade e individualidade de todos os seres humanos, possuindo importância para o seu desenvolvimento pessoal e extrapessoal.

Nesta senda, em seu texto sobre a crise da cultura e sua importância social e política, a filósofa alemã Hannah Arendt considera a cultura como elemento pertencente apenas da classe mais rebuscada da sociedade, sendo, inclusive, uma das formas de ascensão e prestígio social. A sociedade de massas, como a autora denomina, consumiria apenas objetos de entretenimento, ocupando então o hiato no ciclo de trabalho por eles vivenciado, sendo estes tão necessários para sua vida quanto o pão e a carne. Apesar da divergência quanto ao conceito de cultura adotado no presente artigo e ao conceito proposto por Hannah Arendt, cabe destaque para a consideração da autora acerca da fundamental necessidade do entretenimento para todos, em suas palavras:

> A verdade é que todos nós precisamos do entretenimento e diversão de alguma forma, visto que somos sujeitos ao grande ciclo vital, e não passa de hipocrisia ou esnobismo social negar que possamos nos divertir e entreter exatamente com as mesmas coisas que divertem e entretém as massas de nossos semelhantes (ARENDT, 1972, p. 259).

Assim sendo, acima de qualquer distinção social e classicista sobre os conceitos de cultura, todas as suas manifestações se fazem vitais para os seres humanos, sendo necessário e, portanto, fundamental, a garantia do acesso à manifestação cultural e as suas diversas formas de expressão.

Ainda, podemos relacionar a diferença no conceito de cultura aplicado por Hannah Arendt e ao atualmente aplicado no presente artigo como uma mudança nos contextos sociais e, portanto, no nascimento de um novo direito fundamental com o passar dos anos. Para tal embasamento teórico, empregando a conceituação de Norberto Bobbio em sua obra A Era dos Direitos, temos a possibilidade de nascimento de novos direitos do homem de acordo com as novas realidades, nos seguintes termos:

> Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Assim, tomando por certo que a cultura é um direito fundamental já presente em na sociedade, a adaptação cultural seria apenas mais um espectro dessa garantia. Aplicando-se todo o exposto às situações concretas de refúgio ocorridas na América

Latina, os cidadãos aceitos em países diferentes do seu país materno devem ter seu direito à cultura protegido assim como qualquer outro, consequentemente sendo garantido o seu direito de adaptação cultural na sociedade em que estiver inserido.

Nesse contexto, novamente tomando em consideração as lições do filósofo Norberto Bobbio, o direito à adaptação cultural dos refugiados nasce a partir do surgimento das novas necessidades de manejo intercultural na América Latina, que foi maior vivenciado após o período de guerras mundiais e conflitos internos em seus países. Assim, nos ditames teóricos do autor, os direitos nascem mediante a gradual necessidade, portanto:

> Mais uma prova, se isso ainda fosse necessário, de que os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem - que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens - ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo ou permite novos remédios para suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações do poder; remédios que são providenciados através da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor (BOBBIO, 2004, p. 9).

Assim, torna-se evidente que o direito à cultura e consequentemente à adaptação cultural dos refugiados é um direito surgido mediante as necessidades e realidades enfrentadas com o advento das situações de refúgio encontradas através do globo. Ao se depararem com os casos de mudança urgente e necessária de país por situações de perseguições, os países de acolhimento desses refugiados devem possuir como norte a garantia dos direitos fundamentais desses indivíduos já tão fragilizados, que deve englobar também a sua adaptação cultural ao novo meio.

É indiscutível que todos esses refugiados precisam de assistência para o recomeço da sua nova caminhada, devendo os Estados terem a consciência do impacto dos seus projetos e planos na vida de cada um dos cidadãos estrangeiros. Apenas através de conscientizações e garantias propostas pelos países e seus respectivos entes sociais responsáveis é possível pensar, de fato, na nova realocação digna dos refugiados e, consequentemente, na promoção de uma nova vida saudável e com a qualidade que todos os indivíduos merecem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante todo o exposto, vemos o quanto é necessária a conceituação adequada entre os termos “refugiados” e “migrantes”, devendo haver o cuidado para não excluirmos direitos e garantias que esses grupos podem necessitar considerando as suas respectivas situações de ocorrência.

Além disso, são notórias as contribuições latino-americanas sobre a problemática dos refúgios em seu território, sendo cristalinas as suas contribuições tanto no sentido de desenvolvimento científico e teórico sobre o tema, quanto nas ações práticas e compromissos firmados entre seus países, visando a solidariedade nas medidas adotadas para solução dos problemas decorrentes enfrentados.

Por fim, no tocante à adaptação cultural dos refugiados, vemos que existem de fato previsões legais acerca da sua garantia, devendo ser considerado como um direito fundamental dos indivíduos em situação de refúgio. Os países devem atentar-se e prezar

pela promoção da devida adaptação cultural, a fim de evitar conflitos que podem surgir mediante os choques culturais, possibilitando, assim, uma convivência pacífica, tranquila e bem adaptada entre os nacionais e estrangeiros nos países de acolhimento, sendo esta promoção questão de imperativo legal inserido nas disposições fundamentais internacionais.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado**. Genebra: [*s. n.*], 2011. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3%A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf. Acesso em: 3 out. 2019.

ACNUR. **Qual a diferença entre 'refugiados' e 'migrantes'?**. [*S. l.*], 3 maio 2016. Disponível em: https://nacoesunidas.org/qual-a-diferenca-entre-refugiados-migrantes/. Acesso em: 13 set. 2019.

AFS INTERCULTURAL PROGRAMS INC. **Conceitos e teorias de cultura para o AFS e amigos do AFS**. [*S. l.*: *s. n.*], 2015. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/woca-s3/telligent.evolution.components.attachments/13/1637/00/00/00/00/76/32/Conceitos_e_Teorias_da_Cultura_para_o_AFS_e_Amigos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJC2S635RRRB3EOP Q&Expires=1571001730&Signature=5fnoj5kgZiKQtAFHFPGbZk8ZERw%3d. Acesso em: 8 out. 2019.

ARENDT, Hannah. A crise da cultura: sua importância social e política. *In*: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. cap. 6, p. 248-281.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira; LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. O Brasil e o espírito da Declaração de Cartagena. **FORCED MIGRATION**, [*s. l.*], jul. 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, 22 jul. 1977.

CAVALCANTE FILHO, João Trindade. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. [s.d.]. Disponível em: http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalTvJustica/portalTvJusticaNoticia/anexo/Joao_Tri ndadade Teoria_Geral_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

DECLARAÇÃO e Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina. 2004. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e- conteudos-de-apoio/legislacao/asilos-refugiados-e-apatridas/declaracao-e-plano-de-acao-do- mexico-2004. Acesso em: 11 out. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o Dicionário da Língua Portuguesa. 6. ed. rev. [*S. l.*]: Positivo, 2006. 895p.

GULLAHORN, J. E., and GULLAHORN J. T. **An Extension of the U-Curve Hypothesis. Journal of Social Issues** 19:33–47, 1963.

HASLBERGER, A. **Facets and dimensions of cross-cultural adaptation:** refining the tools. Personnel Review, Austria, v. 34, n. 1, p. 85-109, 2005.

HOFSTEDE, G. H.; HOFSTEDE, G. J.; MINKOV, M. **Cultures and organizations:** software of the mind. 3.ed. United States of America: Mc Graw Hill, 2010.

JOLY, A. (1992). **Alteridade:** ser executivo no exterior, in: CHANLAT, J. F.(org.). O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. São Paulo, Atlas, (p. 83-124).

LYSGAARD, S. 1955. **Adjustment in a Foreign Society:** Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States. International Social Science Bulletin 7:45–51.

MENEZES, Fabiano L. de. O panorama da proteção dos refugiados na América Latina. *In*: RAMOS, André de Carvalho; RODRIGUES, Gilberto; ALMEIDA, Guilherme Assis de (org.). **60 anos de ACNUR**: perspectivas de futuro. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011. cap. Parte 1: Conceitos e Instituições, p. 93-109. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents

MOREIRA, Julia Bertino. A Problemática dos Refugiados na América Latina e no Brasil. **Cadernos PROLAM/USP**, [*s. l.*], ano 04, v. 02, p. 57-76, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE OS REFUGIADOS QUE BUSCAM PROTEÇÃO NO BRASIL

Valnise Verás Maciel
Marlene Helena de Oliveira França
Segislane Moésia Pereira da Silva
Valnia Lima Veras Mariani Alves

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o tema "refugiados" vem ganhando muita repercussão em todo mundo diante do aumento de pessoas que saem de seu país de origem em busca de proteção em outro país.

Ocorre que a quantidade de pessoas que deixam seu país tem crescido cada vez mais, isso porque essas pessoas estão em busca de proteção, pois seu país está em guerra ou passando por crise política, estando os refugiados impedidos de viver dignamente na sua terra natal.

Entretanto, a recepção pelos governantes e pela população dos países que recebem os recém-chegados não consegue dar conta de recebê-los e mantê-los no país com segurança, alimentação, roupas e emprego, visto que não se trata apenas de um ato de solidariedade, mas de criação de políticas públicas que possam garantir a proteção dos refugiados e que permita lhe dar mais oportunidades.

Em alguns países, os refugiados não são bem recepcionados tendo em vista serem vistos como concorrentes até em empregos, sendo desprezados pela população. Diante disso é preciso que a população tenha possa entender que são humanos em busca de proteção e que estão sendo obrigados a saírem de suas casas, deixando suas vidas para trás sendo um problema de todos.

Logo, trata-se de um conceito humanitário de aceitação que vem sendo construído de forma gradativa para que assim todos possam compreender as necessidades das vítimas de guerras, perseguição e intolerância.

Essa forma gradativa se refere às convenções e legislações[315] criadas ao longo dos anos com o objetivo de conceder proteção e segurança, além de garantir os direitos humanos das pessoas recém-chegadas para que elas se sintam recepcionadas e acolhidas no país onde busca amparo legal e moral.

Para melhor entender essa construção se faz necessário analisar o significado do termo "refugiado". No entanto, antes de conceituá-lo, necessário se faz entender o significado da palavra "asilo" que vem do grego "*asilion*" e do latim "*asylum*", que significa lugar inviolável, templo, local de proteção e refúgio (IKMR, Brasil, 2019).

O direito de asilo está previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, e nesse documento, àquela pessoa que sofre perseguição em seu país tem o direito de solicitar proteção a outro Estado, todavia, conforme apregoa Jubilut (2007), não estabelece o dever da concessão desse asilo.

Ressalta-se que a partir desse documento surge a base jurídica inicial para o início da construção dos meios que servirão como proteção às pessoas perseguidas por um Estado, por meio de busca de asilo ou por meio de refúgio.

[315] Convenção de Genebra, Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 28 de julho de 1951, Estatuto Dos Refugiados, Lei nº 9474/97, Lei de Migração nº 13.445/2017.

Isso porque o refugiado é, segundo a ONU, a pessoa que sai de seu país de origem devido a temores de perseguição relacionados a raça, religião, nacionalidade ou opinião política, além de motivo de grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados; diferente daquele que procura asilo (ACNUR, Brasil online 2019).

Quando o refugiado, recém-chegado, migra para outro país, ele procura ser recebido não como um fugitivo, e sim, como um indivíduo que busca segurança e meios de continuar vivo. Entretanto, esse tem sido um desafio para os Países, tais como: Turquia, Paquistão e Uganda, Jordânia, Itália, que, enfrentam diariamente a chegada dos refugiados em busca de proteção. Esses países enfrentam uma problemática referente à inter-relação entre o problema desses recém-chegados e a violação dos direitos humanos. Acerca dessa questão, discutiremos mais adiante.

E a burocratização do procedimento para receber esses refugiados tem sido cada vez maior. Isso porque, antes mesmo do processo de refúgio, durante ele e após finalizado o processo, deve ser garantida a proteção e os direitos humanos e isso, na prática, não tem ocorrido conforme determina a legislação que abarca o tema (ALMEIDA, ARAUJO, 2001, p. 43).

Essa é, portanto, uma das questões humanitárias quando se refere a refugiados, uma vez que, essas pessoas são vistas como se fossem criminosas fugindo de seu país, jogada nas ruas e a sua própria sorte: sem trabalho, sem comida, sem casa. Entretanto, trata-se de pessoas que foram obrigadas a procurar refúgio em outro país em busca de proteção para continuar vivas.

É nesse ponto de confluência, que surge a questão da solidariedade. Diante da burocracia do país em receber o refugiado, a problemática é demorada e não se resolve do dia para a noite e enquanto isso, esses migrantes estão vulneráveis e submetidos às piores situações que podem surgir em suas vidas: o frio, calor, a fome, o desemprego e o pior de todos: o preconceito de uma sociedade que não se importa com as condições em que a maioria dos refugiados vive.

Diante disso, insta destacar que a responsabilidade sobre os recém-chegados é de todos, mas, sobretudo do Estado, oferecendo as condições necessárias à permanência dos refugiados no território escolhido.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é externar para os leitores a problemática enfrentada pelos refugiados partindo de uma análise geral histórica até os dias atuais, bem como tratar sobre o acolhimento desses refugiados pelo Brasil e o enfrentamento em busca de garantia de seus direitos até o governo do atual presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro.

A abordagem metodológica utilizou-se de uma revisão bibliográfica através dos autores que discutem a temática. Também se utilizou da pesquisa documental, em razão dessa possibilitar o aprofundamento do campo jurídico-normativo, como: leis, decretos, resoluções, julgados.

Para uma melhor compreensão acerca do tema, buscou-se num primeiro momento realizar uma abordagem histórica acerca dos refugiados, enfatizando a responsabilidade primordial de proteção aos refugiados.

2 UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DOS REFUGIADOS NO BRASIL

Antes de chegar ao contexto brasileiro, é importante destacar que as primeiras histórias sobre refugiados vêm desde a Antiguidade, período em que o asilo era concedido a criminosos que se arrependiam perante a divindade em templos, em que o respeito aos

locais sagrados e aos deuses protegiam a população da violência de perseguidores, exércitos e governos que ali eram proibidos de entrar (ARAUJO, 2001).

Como conceito, pode-se dizer que Asilo é "o resultado da liberdade do homem e sua necessidade de protegê-lo contra a violência, advindo da revolta, vingança ou de crime" (JUBILUT, 2007, pag. 35). Pretende-se por essa razão traçar o contexto a partir da Segunda Guerra Mundial (01.09.1939 – 02.09.1945), visto que foi nesse período do pós-guerra que se originaram os maiores deslocamentos populacionais forçados da história moderna.

Segundo a ONU, estima-se que, em maio de 1945, mais de 40 milhões de pessoas encontravam-se deslocadas na Europa. A partir de então, a Carta da ONU e a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 iniciaram o processo de positivação e universalização dos direitos do homem, até então desconhecidos na história.

Com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 surge a preocupação com a dignidade da pessoa humana e, dentre a série de direitos constantes do referido texto, encontra-se o direito de migrar.

Em 1951 é criada a Convenção das Nações Unidas referente ao Estatuto dos Refugiados, que tinha como objetivo resolver as situações dos recém-chegados a Europa após a segunda guerra mundial.

Esse tratado conceitua quem é o refugiado e elenca direitos e deveres dessas pessoas nos países acolhedores. Assim, em 28 de julho de 1951, é celebrada, pelas Nações Unidas, a Convenção de Genebra relativa ao status dos refugiados, que é, até o presente, considerada a mais importante lei do direito internacional dos refugiados (CUNHA, 2012, p. 99).

Pela Convenção, o termo refugiado refere-se àqueles que eram perseguidos por motivos de raça, religião, nacionalidade, por pertencer a determinado grupo social e por opiniões políticas diversas de quem o persegue. Assim, qualquer que se enquadrasse numa dessa situação, se tornava emigrante de seu país por causa dos temores e pela falta de proteção. Por consequência de tais acontecimentos não podiam mais regressar ao país de origem (BARRETO, 2010).

No Brasil, a adesão à Convenção de Genebra de 1951 se deu em 1960, abrangendo apenas os refugiados provenientes da Europa. Porém, durante o período da ditadura militar, era mais comum, brasileiros que eram perseguidos e emigravam do Brasil fugindo do regime de perseguição política.

Em 1982, o Brasil aceitou a presença da Agência da ONU para refugiados (ACNUR) e no ano de 1989, o país deixou de lado o critério geográfico da Convenção de 1951 (referente a países Europeus). Assim, após o período de ditadura e o reestabelecimento da democracia no país, houve uma vinda intensa de angolanos, tendo em vista a guerra civil no seu país, naquela época.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, ganha destaque o dispositivo que traz abordagem sobre a prevalência dos direitos humanos como princípio das relações internacionais, além da questão do asilo político também enquadrado como princípio.

Entretanto, o maior marco no Brasil data de 1997 quando foi promulgada a Lei nº 9.474/1997, elaborada conjuntamente por representantes do governo brasileiro e da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR).

A referida Lei regulamentou a aplicação do Estatuto do Refugiado no Brasil trazendo em seu artigo primeiro o conceito de Refugiado como sendo todo indivíduo que

busca proteção em outro país por estar sofrendo perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas.[316]

E apesar de existir uma lei para tratar sobre os direitos e deveres dos refugiados que vem para o Brasil, em 24 de maio de 2017, o presidente Michel Temer instituiu a lei de migração (Lei nº 13.445/2017) que trouxe disposições sobre os direitos e deveres dos migrantes e a regulamentação da entrada e estadia no Brasil.

Diante da relevância sobre o tema e das leis mencionadas, insta mencionar a diferença entre refugiado e migrante. Migrante é o cidadão estrangeiro que entra em outro país em busca de uma vida melhor, por razões familiares ou financeiras seja para trabalhar, estudar, etc. Já o Refugiado sai do seu país por sofrer perseguição ou porque seu país vive em guerra, por exemplo, e neste caso, pede refúgio em outro país por temer a sua vida que está ameaçada. Nesse último caso, os refugiados saem de forma coletiva e arriscam seu maior bem – a vida – em busca de segurança.

O conceito de refugiado é bem mais amplo pois migra para outro país em busca de proteção, tendo em vista que no seu país de origem não há como continuar vivendo sem temer a própria vida (BARRETO, 2010).

Essa diferença entre os conceitos é muito importante para as nações, visto que os migrantes são tratados de acordo com sua própria legislação e procedimentos em matéria de imigração, enquanto que os refugiados são tratados segundo as normas definidas em nível nacional e internacional por ser um problema de toda sociedade.

Destaca-se, ainda, que os refugiados tentam cruzar as fronteiras, arriscando suas vidas, em alguns casos, ficam por vários dias e noites em alto mar, com pouca alimentação, vez que costumam fugir em "bando", muitos dos quais, levando crianças e, o que é pior, sem a certeza de que vão encontrar a solução para os seus problemas, mas certo de que não pode voltar para seu país de origem.

Diante dessa problemática, atualmente, o Brasil tem adotado políticas públicas, através de Integração Social, Repartição Voluntária, Reunião Familiar e o reassentamento que tem sido bastante praticado nos estados brasileiros, os quais têm assumindo uma posição bem definida e ao mesmo tempo, indispensável, no sentido de dar proteção aos refugiados que se encontram em território brasileiro. (ACNUR, 2019).

Mesmo assim há grandes desafios que precisam ser enfrentados, tais como o esclarecimento da sociedade para superação do preconceito, e o apoio do atual governo, do atual presidente Bolsonaro diante do tema refugiados que será delineada mais adiante.

2.1 O refúgio no Brasil: Procedimentos legal- institucional

Segundo dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados - CONARE, até final de 2018, o Brasil contava com mais de 100 mil solicitações de refúgio, sendo a Síria, o país com maior número de reconhecimento da condição de refugiado diante da devastadora guerra que vem castigando a população desde 2011.

[316] A lei foi sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, sociólogo e cientista político, professor universitário, que governou o Brasil entre 1995 a 2003, sendo o 34º presidente da República Federativa do Brasil. Disponível em:https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1537268-confira-quem-foram-os-presidentes-do-brasil-desde-a-proclamacao-da-republica.shtml. Acesso em: 20 set.2019.

Além da Síria outros países da África e América Latina têm procurado o Brasil como refúgio, a exemplo da Venezuela, que aumentou bastante o número de refugiados que buscam asilo no Brasil.

A solicitação de refúgio vale como um documento para o solicitante até que seja expedido um protocolo provisório que será a identidade desses indivíduos no Brasil e então o refugiado vai responder um questionário à Cáritas[317] com seus dados e motivações a respeito da migração. O requerimento tem o objetivo de impedir que o solicitante seja deportado para o país no qual deixou para trás devido a temer pela sua segurança.

A Lei 9.474/97 estipula como instrumentalização inicial do pedido de refúgio o Termo de Declaração a ser lavrado pela Polícia Federal já nas fronteiras. O procedimento de solicitação de refúgio deve ser gratuito e considerado urgente (artigo 47 da Constituição Federal).

Na prática, as pessoas cruzam as fronteiras e procuram o Estado brasileiro solicitando autorização de entrada e aguardando o reconhecimento da condição de refugiado deliberada pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE, Brasil, online 2018).

As crianças, na maioria das vezes, têm sua vinculação ao protocolo dos responsáveis. Ademais, há existência de Centros de Acolhida que permite o acesso pelo solicitante de refúgio a programas de assistência e integração social e verifica se o solicitante é considerado refugiado pelo ACNUR, a fim de gozar da proteção internacional.

O CONARE, por sua vez é o órgão responsável por analisar o pedido e declarar o reconhecimento, em primeira instância, da condição de refugiado. É ele o organismo que toma todas as decisões em primeira instância, sendo o responsável por decidir a cessação e a perda da condição de refugiado.

Não se pode esquecer, que o refúgio no Brasil deve seguir o papel como cenário Humanitário para garantir a proteção internacional desses refugiados. Apesar da lei 9.474/97 já existir há mais de 22 anos, ela é pouco difundida no território, brasileiro, o que significa que consequentemente o procedimento de concessão de refúgio também é, diante de uma burocratização, podendo, para tanto, prejudicar a efetiva proteção dos refugiados no Brasil. Para tanto, se faz necessário, descrever os artigos 17º e 18º da lei nº 9. 474/97, que tratam do início do pedido de refúgio.

> Artigo 17 - O estrangeiro deverá apresentar-se à autoridade competente e externar vontade de solicitar o reconhecimento da condição de refugiado;
> Artigo 18 - A autoridade competente notificará o solicitante para prestar declarações, ato que marcará a data de abertura dos procedimentos.

[317] Caritas é uma confederação de 160 federações humanitária da igreja católica que atua em mais de 200 (duzentos) países. A Cáritas é uma rede solidária de mais de 15 mil agentes, a maioria de forma voluntária, com ação por todo o país. A Cáritas foi fundada em foi 1956 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sendo uma das 164 organizações-membros da Rede Cáritas Internacional presentes no mundo trabalhando e auxiliando mais de 300 mil famílias, contribuindo para a transformação de suas vidas e devolvendo a elas a esperança de novas conquistas. Está organizada em uma rede com 183 entidades-membros, 12 regionais – Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Norte II (Amapá e Pará), Maranhão, Piauí, Ceará, Nordeste II (Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte) e Nordeste III (Bahia e Sergipe) – e uma sede nacional. Atua em 450 municípios, sendo presença solidária junto às pessoas mais empobrecidas. A Cáritas busca firmar a importância de atuar na perspectiva de defesa de direitos. Dados obtidos pelo site www.caritas.org.br/quem-somos-e-historico.

> Parágrafo único. A autoridade competente informará o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR sobre a existência do processo de solicitação de refúgio e facultará a esse organismo a possibilidade de oferecer sugestões que facilitem seu andamento.

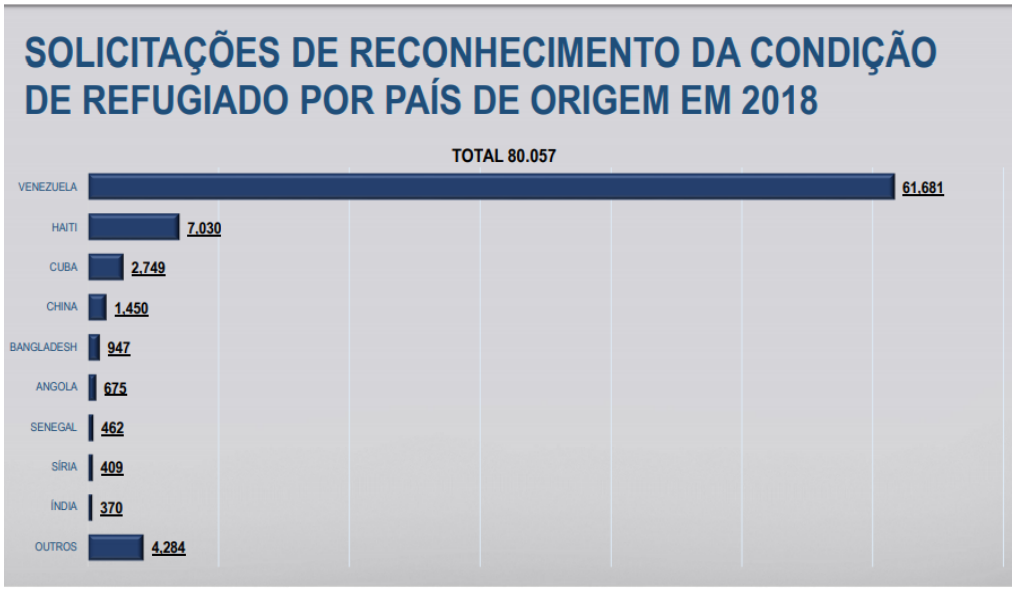
Insta destacar que os países que mais recebem refugiados não são os países ricos e sim os em situação de desenvolvimento ou periféricos, tais como, Turquia, Paquistão, Uganda e Jordânia. O Brasil, definitivamente não é o país que mais recebe refugiados, mas tem sido a opção de muitos indivíduos, principalmente de Sírios e a Venezuelanos.

Durante o tempo de aguardo das decisões do CONARE, o refugiado fica em situação migratória regular no território nacional, bem como recebe um protocolo que demonstra essa condição, sendo esse protocolo o documento provisório de registro nacional migratório.

No cenário Brasileiro, até dezembro de 2018, dados mostram que o Brasil acumulava 11.231 mil pessoas refugiadas e reconhecidas, número muito abaixo da realidade mundial que já acumula 25,9 milhões de pessoas refugiadas reconhecidas. (Refúgio em números, 4ª edição).

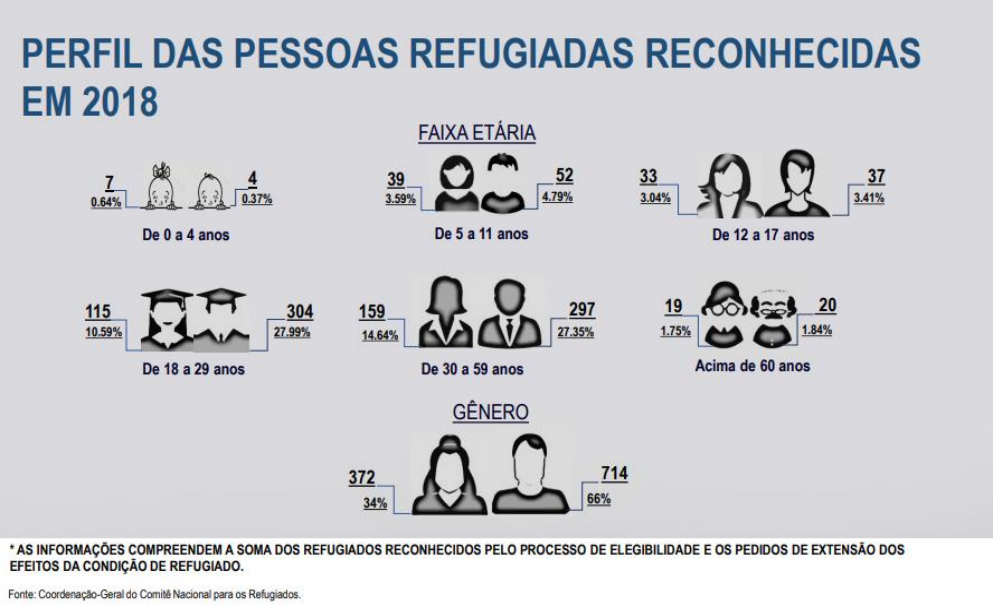
Ademais, são mais de 160 mil solicitações de reconhecimento na condição de refugiados em trâmite, sem resposta, número este muito maior que os que conseguem o reconhecimento, de forma totalmente desproporcional. O maior número de refugiados com reconhecimento é proveniente da Síria que vem sofrendo com a guerra entre facções em busca de domínio territorial e por religião há mais de 8 anos.

O gráfico constante do livro "refúgio em números" demonstra a quantidade de solicitações ao Brasil, sendo que a Venezuela lidera com mais de 60.000 solicitações, enquanto em segundo lugar está o Haiti com 7030, terceiro Cuba com 2749, quarto China com 1450 e a Síria somente aparece em oitavo lugar com 409 solicitações.



Fonte: Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf.

Já entre as unidades Federativas mais procuradas do Brasil estão os Estados do Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará e Rondônia. Nas pesquisas pelo CONAR, a faixa etária de refugiados que foram reconhecidos no país está entre 18 e 59 anos, sendo homens em sua maioria.



Cumpre ressaltar, que há 11.231 pessoas reconhecidas como refugiadas e atualmente e 6.554 mantém tal condição no Brasil. É possível dizer que algumas pessoas se naturalizaram brasileiros/as outras retornaram ao país de origem, tiveram a cessação da condição de refugiado, faleceram, optaram pela residência, entre outras situações comuns da vida.

É um sofrimento que só eles podem mensurar com mais clareza, pois sabem das dificuldades que encontram quando chegam ao país que os acolhem. Primeiro é conseguir chegar a outro país; segundo é ser recebido pelo país, pois a negativa do asilo poderá trazer resultados fatais e irreversíveis; terceiro é ter respeito nesse novo lugar; e por fim, ser aceito na nova sociedade e viver em adaptação ao novo, por ser cultura, religião e crenças diferentes das quais vivia no país de origem.

Dados acima mencionados, leva à reflexão de que a problemática diz respeito a todos os brasileiros que têm o dever de acolher aquele que busca proteção para uma vida justa, digna e segura numa visão de que a segurança deles também é a segurança dos brasileiros.

2.2 Os Refugiados Venezuelanos que vivem no Brasil

Devido à crise econômica existente na Venezuela, vários fatores têm contribuído para que os venezuelanos emigrem de seu país, dentre esses fatores estão: manifestações de cunho social, deterioração dos serviços básicos, fluxos migratórios e altos índices de violência.

Diante disso, a renovada crise política e o aumento na violência agravaram o quadro, colocando em risco os frágeis mecanismos para lidar com a situação e os recursos limitados da população além de encarar os desafios para manter o sistema de saúde funcionando e para retomar a infraestrutura, a economia; um impacto nos mais vulneráveis e na população em geral.

Por consequência, a população deixou o país iniciando um caminho incerto e perigoso na esperança de encontrar um modo sobrevivência através de um trabalho ou meio de sustento. Isso, através das fronteiras com países que cruzam a Venezuela. Na triste realidade vivida, as crianças abandonam a escola porque as mães não as podem

alimentar, ou simplesmente porque os professores foram embora. (ACNUR, BRASIL, 2018).

Em alguns casos, elas vão para as ruas, tentando sobreviver desesperadamente, expondo-se a situações piores. Isto posto, em 14 de junho de 2018, devido à situação em que se encontrava boa parte dos venezuelanos, o CONARE passou a reconhecer a situação de "grave e generalizada violação de direitos humanos" na Venezuela, com fundamento no inciso III do art. 1º da Lei nº 9.474, de 1997.

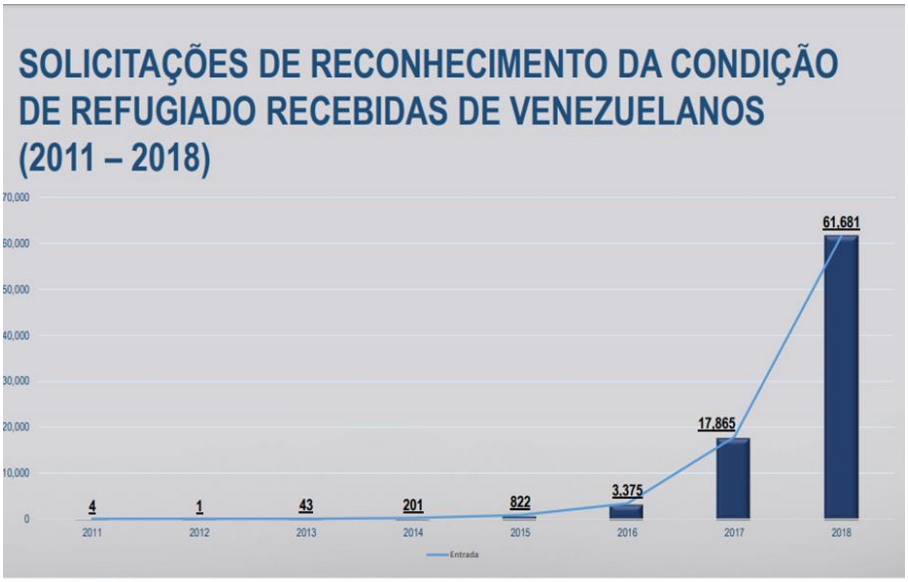
Além dessa decisão, é importante destacar que o objetivo também era de fazer com que os procedimentos passem a ser mais simplificados em sua tramitação. Desta feita, aumentou ainda mais a procura de refugiados que entram pelas fronteiras em busca de segurança e sobrevivência.

Até dezembro de 2018, foram recebidas 85.438 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado da Venezuela. Dessas, 61.681 foram recebidas apenas em 2018 e 81% das solicitações foram apresentadas no Estado de Roraima. (ACNUR, Brasil, 2019)



Fonte: Polícia Federal

Os venezuelanos têm como principal estrada a BR que liga a cidade de Pacaraima-RR. Muitos, passam dias e noites andando sem comida, sem rumo, só orando para chegar bem até a próxima cidade e torcendo que seja fora de seu país de origem. Mulheres que são estupradas, violentadas e sem qualquer defesa, sem ter qualquer proteção, apenas tentando buscar segurança e uma vida melhor. Uma oportunidade.



Fonte: Polícia Federal.

Diante do fluxo, a cidade de Pacaraima/RR, passou a ter mais habitantes Venezuelanos do que Brasileiros e isso, vale lembrar que um município de pouco mais de 12.000 habitantes, segundo dados do IBGE, e um município que não tem a mínima condição de comportar todos os refugiados e mesmo assim, apesar de muito sofrimento foi criando um lar provisório e precário. Além disso, a população ajuda com alimentos e roupas.

Uma forma de minimizar essa situação foi através do reassentamento que é a transferência de refugiados de um país anfitrião para outro Estado que concordou em admiti-los e, em última instância, conceder-lhes assentamento permanente.

Em 2019, chegaram ao Brasil os primeiros refugiados reassentados por meio do programa de reassentamento financiado pelo Governo brasileiro. considerando o alto número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, o CONARE passou a atuar de forma colaborativa com outras instituições, de modo a maximizar sua capacidade de atendimentos aos solicitantes.

O reassentamento, segundo a ACNUR, é singular porque é a única solução durável que envolve a realocação de refugiados de um país anfitrião para um terceiro.

Ocorre solução semelhante no mesmo país, sendo de um Estado para o outro, a exemplo do Brasil que utilizou-se do reassentamento de migrantes venezuelanos que estavam em Roraima para outros estados tais como: Paraíba, Pernambuco, dentre outros com o objetivo de proporcionar aos recém-chegados proteção legal e física, incluindo o acesso a direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais semelhantes aos desfrutados pelos nacionais.

3 OS RECÉM-CHEGADOS AO BRASIL NA PERSPECTIVA DO GOVERNO DE JAIR MESSIAS BOLSONARO

Os refugiados que procuram o Brasil, escolhem esse país por ele ter legislação que garante os direitos dessas pessoas que estão sofrendo temores de perseguição relacionados à guerra, a questões de raça, religião, nacionalidade ou opinião política e não podem valer-se da proteção de seu país, sendo obrigadas a deixar seu país devido à grave e generalizada violação de direitos humanos (Inciso III do Art. 1º da lei nº 9.474/97).

Ainda sobre o pedido de refúgio, o artigo 7ª da referida lei diz que o refugiado que ingressar no Brasil poderá expressar sua vontade de solicitar reconhecimento como refugiado a qualquer autoridade migratória que se encontre na fronteira, lá terá as necessárias quanto ao procedimento cabível.

Assegura, também, que o estrangeiro não será deportado se ficar demonstrado que sua vida ou liberdade está ameaçada, em virtude de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política.

Destaca-se, ainda, que o Brasil é considerado um país de trânsito e de destino para migrantes há muitos anos, isso porque, por ser um país farto em suas terras e com oportunidades. Há no Brasil, imigrantes italianos, japoneses, mas migrantes em busca de uma vida melhor, não porque seu país estava em guerra, como tem acontecido nos últimos anos com os refugiados.

Os Refugiados se destinam ao Brasil após conseguir se ausentar de seu país por motivo de guerras e perseguições políticas, ameaças e devido à grande procura, é difícil atender a todos sendo, portanto, um desafio para governo, para a mídia e para a sociedade em si, dada a dimensão e a importância dessas pessoas que devem ser bem recepcionadas. Elas querem continuar sua vida de forma segura e digna.

Além disso, a migração dos refugiados nem sempre é entendida como fenômeno social, muito pelo contrário, é vista como um "problema" a ser resolvido ou mesmo como um elemento de "ameaça" à soberania nacional deste ou daquele país.

Esse enfoque distorcido e equivocado está por trás de uma série de políticas migratórias cada vez mais restritivas no Brasil, principalmente no atual governo que ao invés de reduzir os fluxos, os tornam ainda mais propícios à exploração e perigosos para as pessoas que necessitam ou desejam migrar e refugiar-se no Brasil.

Cabe destacar essa problemática, diante do atual governo do presidente Jair Bolsonaro que se refere aos refugiados como "escórias do mundo" em uma entrevista concedida ao jornal opção realizada em 2015. O termo foi utilizado quando ele ainda era deputado, porém, infelizmente, hoje, como atual presidente, não houve mudanças relevantes no tocante às ações de acolhimento e proteção através de políticas públicas para fins de reduzir o preconceito e garantir a proteção dos recém-chegados ao Brasil.

Para entender melhor a problemática enfrentada com o atual governo, volta-se ao ano de 2017, ocasião em que foi chancelado o Pacto Global[318], estabelecendo orientações específicas para o recebimento de imigrantes, preservando o respeito aos direitos humanos sem associar nacionalidades. Dos representantes dos 193 países, 181 aderiram ao acordo, dentre eles, o Brasil.

O pacto global sobre refugiados aponta quatro objetivos principais: aliviar a pressão sobre os países anfitriões, aumentar a autossuficiência dos refugiados, ampliar o acesso a soluções de países terceiros e ajudar a criar condições nos países de origem, para um regresso dos cidadãos em segurança e dignidade.

---

[318] No ano de 2016, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados**,** na qual consta a realização do "Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular" e do "Pacto Global para Refugiados" em novembro de 2018, no Panamá. O pacto é um acordo internacional intergovernamental para a governança da migração internacional e das crises migratórias no mundo. Em 2016 havia 193 países que tinham adotado a declaração que tem o objetivo de estabelecer princípios, compromissos e entendimentos entre os países a respeito da migração, com um marco para a cooperação internacional em relação aos imigrantes e a mobilidade humana, abordando aspectos humanitários, de desenvolvimento e de direitos humanos. Conceito de Rosana Baeninger, professora da UNICAMP, disponível em:
https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/pacto-global-da-migracao-e-direitos-humanos

Entretanto, segundo a Agência Brasil (EBC), o governo brasileiro afirmou em janeiro de 2019 que iria revogar a adesão ao Pacto Global para migração, utilizando como pretexto que a revogação é uma forma de preservar os valores nacionais.

Um dia depois de o Brasil oficializar que deixará o Pacto Global de Migração da ONU, o presidente Jair Messias Bolsonaro utilizou as redes sociais para dizer: "O Brasil é soberano para decidir se aceita ou não migrantes", "Não ao pacto migratório".

O desafio agora, é continuar lutando pela garantia dos direitos dos migrantes e refugiados e se solidarizar com a sociedade a necessidade dessas pessoas que se configura como um de toda população.

É certo que no Brasil, há crise econômica, há desemprego, há desigualdade social, porém, mesmo com todos esses problemas, é um país bastante procurado pelos refugiados. Isso, porque existe algo a oferecer, e essa oferta também deve ser considerado humanitário.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho constatou-se que apesar de haver uma legislação própria que trate sobre direitos dos refugiados e migrantes, o Brasil é um dos que menos acolhe essas pessoas em comparação a outros países como França, Itália e alguns países da África, mas mesmo assim, tem sido a opção de muitos indivíduos, principalmente de Sírios e Venezuelanos.

Foi abordada, também, uma visão histórica da situação dos recém-chegados e a problemática enfrentada até a atualidade. Ademais, foi realizada uma análise geral da situação dos refugiados que buscam no Brasil uma proteção dos direitos humanos com base na legislação nacional existente, com destaque para a situação dos recém-chegados venezuelanos e o enfrentamento com o novo governo Brasileiro.

Há de esclarecer que num mundo onde refugiados são estigmatizados e marginalizados devido ao racismo e à xenofobia, o Brasil ainda é visto como acolhedor, porém, com o atual governo, essa visão tem ficado prejudicada.

O que se pretende é garantir os direitos fundamentais a indivíduos que tenham perdido a proteção de seus Estados de origem e/ou de residência; o que somente pode ser feito por meio da asseguração desses direitos no território de um outro país.

Isso porque a proteção às liberdades e garantias individuais exige uma esfera na qual ela possa existir concretamente, campo este que vem a ser concretizado por meio do Estado. Dessa forma, decorre a importância de cada Estado da comunidade internacional incorporar em seu ordenamento jurídico à questão dos refugiados. Tal incorporação possibilita, ainda, a adaptação das regras internacionais à realidade de cada Estado permitindo uma proteção mais efetiva aos refugiados.

Pelo exposto, ressalta-se que as qualidades da Lei 9.474/97 encontram-se em vários aspectos por se tratar de um instrumento exclusivo sobre o tema dos refugiados, trazendo uma definição mais abrangente do termo refugiado e possibilitando proteção a um maior número de pessoas.

Por essas razões, o próprio ACNUR tem apontado a lei brasileira de refugiados como paradigma da adoção de uma legislação uniforme na América do Sul. Desse modo, verifica-se que, no que concerne à proteção dos refugiados, o Brasil tem se esforçado para fornecer instrumentos aptos a assegurar a mais ampla proteção possível e, com isso, integrar o rol de países que colocam os direitos humanos em prática.

É certo que ainda há muito a evoluir, sobretudo, no processo de aceitação social dos imigrantes. A recomendação dos órgãos e associações de proteção e amparo aos

refugiados é no sentido de que o governo brasileiro deve parar de conspirar, negligenciar e notar a crise global de refugiados, começando com o compromisso incondicional de salvar as vidas.

Os compromissos de financiamento e de reinstalação, que são urgentemente necessários são demandas racionais e palpáveis. O que os refugiados precisam não é de heroísmo, e sim da básica decência humana.

REFERÊNCIAS

Agência EBC online. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/bolsonaro-confirma-revogacao-da-adesao-ao-pacto-global-para-migracao. Acesso em 21 set. 2019.

ARAUJO, Nádia de e ALMEIDA, Guilherme Assis de. **O direito internacional dos refugiados**: uma perspectiva brasileira, edição, Editora Renovar, 2001.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. **Refúgio no Brasil:** A proteção Brasileira aos Refugiados e seu impacto nas Américas. ACNUR, BRASIL, 2010.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: Planalto.gov.br

BRASIL, **Convenção de Genebra** de 1949, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0849.htm, acesso em 18 set.2019.

BRASIL, **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados** de 28 de julho de 1951, direitoshumanos.usp.br/index.php/Conven%C3%A7%C3%A3o-de-Genebr/convenção-de-genebra-iv.html. Acesso em: 16 set.2019.

BRASIL, Estatuto Dos Refugiados, Lei nº 9474/97.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm, acesso em 20 set. de 2019.

BRASIL**, Lei de Migração,** Lei nº 13.445/2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm+&cd=4&hl=pt-Acesso em 20 set. 2019

JUBILUT, Liliana Lyra. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007.

Lei nº 9474/97, **Sanção do Presidente Fernando Luiz Henrique Cardoso**, disponível em:https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1537268-confira-quem-foram-os-presidentes-do-brasil-desde-a-proclamacao-da-republica.shtml.
Acesso em: 20 set.2019.

LIMA, Samarone**, Clamor - a Vitória de uma Conspiração Brasileira**, editora Objetiva, 2003.

MEJÍA, Margarita Rosa Gavíria. **Migrações e direitos Humanos:** Problemática Socioambiental, editora UNIVATES: Lajeado RS, 2018;

RAMOS, André de Carvalho; RODRIGUES, Gilberto e ALMEIDA, Guilherme de Assis. **60 anos de ACNUR Perspectivas de futuro**. CLA Cultural LTDA.

MIGRAÇÕES, REFÚGIO E APATRIDIA. Guia para comunicadores 2019. ACNUR, disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

NUNEZ, Bem. **Direito dos Refugiados e a nova lei de migração**. Disponível em PDF: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/brasil/direito-dos-refugiados-nova-lei-migracao.htm. Acesso em: 08 set. 2019.

ONU para Refugiados ACNUR. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/. Acesso em: 15 set. 2019.

ONU. ACNUR. **Dados sobre Refúgio**. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf, Acesso em: 20 set. 2019.

Revista Veja, **Bolsonaro ataca a migração.**
Disponível em: https://veja.abril.com.br/mundo/bolsonaro-ataca-lei-de-migracao-e-diz-que-brasil-nao-sabe-o-que-e-ditadura/.

UNICAMP, **Conceito de Pacto Global para Migração Segura** disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/pacto-global-da-migracao-e-direitos-humanos. Acesso em: 20 set.2019.