COLEÇÃO  DIREITOS HUMANOS

DIREITOS HUMANOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS



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-Diretor ULISSES CARVALHO DA SILVA

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Diretora MÔNICA NÓBREGA
Vice-Diretor 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)

Suelídia Maria Calaça
Marconi Pimentel Pequeno
Alexandre Magno Tavares Silva
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
(Organizadores)

DIREITOS HUMANOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

Editora do CCTA

João Pessoa
2019

Direitos autorais 2019 – Suelídia Maria Calaça, Marconi Pimentel Pequeno, Alexandre Magno Tavares Silva, Maria de Nazaré Tavares Zenaide.

Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que sejam indicados os créditos completos do livro e que não seja para fins comerciais.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Impresso no Brasil. ***Printed in Brazil.***

Editoração: Rudah Silva
Capa: Rudah Silva com foto de Sharon Pittaway

Catalogação na Fonte
Biblioteca Enzo Melegari do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos

D598 Direitos humanos, políticas públicas e educação em e para os direitos humanos/ Suelídia Maria Calaça, Marconi Pimentel Pequeno, Alexandre Magno Tavares, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, (Orgs.).- João Pessoa: CCTA, 2019.
656p.
ISBN: 978-85-9559-185-1
Inclui bibliografia e índice.

1. Políticas Públicas; 2. Direitos Humanos; 3. Democracia; 4. Educação em Direitos Humanos. I. Calaça, Suelídia Maria; II. Pequeno, Marconi Pimentel. III. Silva, Alexandre Magno Tavares. IV. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares.

CDU: 342.7
AACR2

SUMÁRIO

PREFÁCIO: Direitos Humanos ou Barbárie.....9

APRESENTAÇÃO 17

I PARTE – CONJUNTURA BRASILEIRA E DIREITOS HUMANOS

1. A conjuntura brasileira do tempo recente (2003-2018)
Rosa Maria Godoy Silveira 23

II PARTE – MEMÓRIA, VERDADE E DIREITOS HUMANOS

2 - Memórias e Sociedades: perspectivas empíricas entre avanços e retrocessos
Solon Eduardo Annes Viola, Thiago Vieira Pires 139

3 - Memórias da educação de adultos pós-ditadura civil militar e direitos humanos: documentos legais e narrativas de participantes do MOBRAL
Luciana Martins Teixeira dos Santos, Maria das Graças da Cruz Barbosa, Maria Elizete Guimarães Carvalho 155

4 - Ditadura, Censura Teatral e Direitos Humanos: Ruth Escobar, a voz da resistência
Rosa Maria Carlos e Silva 171

5 - Operação Tarântula! A Caça às Travestis e aos Homossexuais no Brasil durante a Ditadura Militar: Um comparativo com a atualidade!
Barbara Maria Dias Figueiredo, Marcella da Silva Mello, Marlene Helena de Oliveira França 187

6 - ¿Cómo enseñar el pasado reciente en las transiciones democráticas?
Ana María Rodino..... 203

7 - Por uma Política de Sítios de Memória na Paraíba
Ana Paula Ferreira de Brito, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira,
Shara Rachel Silva Dutra de Medeiros, Waldir Porfírio da Silva 221

8 - Dos Direitos e seus Limites: a Questão dos Direitos Sociais na Ditadura Civil Militar Brasileira
Monique Cittadino 243

9 - A Civilização da Barbárie: Literatura e Violência no Brasil Colonial
Wilma Martins de Mendonça..... 269

III PARTE - IDENTIDADE, INTERCULTURALIDADE E DIREITOS HUMANOS

10 - A construção da agenda dos Direitos Humanos como Política Pública no Brasil
Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Glória Rabay..... 293

11 - Direitos Humanos e políticas públicas para quilombolas no Brasil: uma análise a partir da comunidade quilombola de Paratibe, João Pessoa – PB
Iany Elizabeth da Costa..... 321

12 - Direitos Humanos na Encruzilhada: os Desafios para a Efetivação da Cidadania Religiosa da Jurema Sagrada em Tempos de Conservadorismo Neoliberal
Camilo de Lélis Diniz de Farias..... 335

13 - Se Não Reproduzimos, Como Existem Tantas?
Sérgio Pessoa Ferro..... 361

14 - Políticas Públicas para as Mulheres, Diversidades e Direitos Humanos no Brasil: Trajetória de Conquistas e Desafios
Juciane de Gregori..... 373

15 - A universidade que queremos: políticas públicas no ensino superior e ações afirmativas na UFPB
Maria Luciene Ferreira Lima, Elio Chaves Flores..... 395

16 - Existe Óbice Legal para a Discussão de Gênero e Sexualidade nas Escolas?
Joel Martins Cavalcante, José Cleudo Gomes 413

17 - O Projeto Político Pedagógico e a Educação Escolar Quilombola em Paratibe: limites e possibilidades de articulação entre Escola-Família-Comunidade
Heloísa Marinho Cunha, Suelídia Maria Calaça 431

18 - A Educação em Direitos Humanos no Contexto das Políticas Públicas para as Relações Étnico-Raciais
Julyanna de Oliveira Bezerra, Rita de Cassia Cavalcanti Porto 445

IV PARTE – DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA DE SEGURANÇA E JUSTIÇA

19 - Dissertando sobre a Política de Drogas e os Direitos Humanos: análise dos discursos presentes no Recurso Extraordinário nº 635.659
Lucas Lopes Oliveira, Luziana Ramalho Ribeiro..... 461

20 - Mã(e/o)s (Des)atadas: uma Análise Jurídico-sociológica do implemento da Lei do Parto sem Algemas
Willana Albuquerque, Marlene Helena de Oliveira França 473

21 - Tudo em Paz, irmão? A reabilitação e reintegração das crianças soldado desmobilizadas após o acordo de paz entre o governo colombiano e as FARC
Sven Peterke, Felipe Tôrres Pereira, Miucha Lins Cabral 487

22 - Educação que liberta: notas para construção de um Projeto Político Pedagógico em prisões à luz de Educação em Direitos Humanos
Virgínia Alves Sarmento, Timothy Denis Ireland..... 519

23 - Entre o Direito Penal e a Psiquiatria: periculosidade, reforma psiquiátrica e direitos humanos
Gustavo Barbosa de Mesquita Batista, Olívia Maria de Almeida..... 535

24 - Autoritarismo e Segurança Pública no Brasil
Paulo Vieira de Moura..... 551

V PARTE – DEMOCRACIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

25 - O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação
Eduardo C. B. Bittar 567

26 - Direitos Humanos, Socioeducação e Educação
Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Hilderline Câmara de Oliveira, Jaqueline Alves Lira 591

27 - Educação em e para os Direitos Humanos na Educação Marista: da origem aos tempos atuais
Wallene de Oliveira Cavalcante, Rita de Cassia Cavalcanti Porto 609

28 - Diversos olhares sobre a Educação em Direitos Humanos no Currículo do Projovem Urbano em João Pessoa
Renildo Lúcio de Moraes..... 629

AUTORES (AS)/ORGANIZADORES (AS) 647

PREFÁCIO: Direitos Humanos ou Barbárie

Dedicado à memória da vida e da luta de Marielle Franco e Anderson Gomes, e de todos os defensores dos direitos humanos.

Será que "os Direitos Humanos só defendem bandidos", que "os Direitos Humanos só valem para os humanos direitos", que "bandido bom é bandido morto", que "os Direitos Humanos só defendem quem não presta"?

Será que isso é verdade ou é mentira? É mito ou realidade? Este livro coletivo sobre Educação em Direitos Humanos mostra com abundância de detalhes a falácia dessas afirmações repetidas pelos meios de comunicação e que se tornaram lugares comuns.

Os Direitos Humanos não são de esquerda ou de direita, são os alicerces da nossa Constituição e do nosso Pacto Social, são o padrão mínimo de uma convivência civilizada: sem os Direitos Humanos voltamos à barbárie do estado de natureza.

Os Direitos Humanos defendem a todos e todas. Os Direitos Humanos defendem os "bandidos", porque quem comete um crime perde a liberdade, mas não a dignidade e o tratamento que recebe nas prisões brasileiras (verdadeiras masmorras) é indigno de qualquer ser humano e não faz ninguém ficar melhor.

Os Direitos Humanos defendem um tratamento digno para os presos, com oferta de oportunidades de trabalho, de estudo e de reeducação. Deixar o sistema penitenciário como está ou aumentar ainda mais a superlotação de presos significa incentivar o crime.

Os Direitos Humanos defendem os policiais, porque a polícia é, por sua função constitucional, defensora dos Direitos Humanos: defende a vida, a liberdade, a propriedade, o direito de ir e vir de todos os cidadãos. É um absurdo colocar a polícia contra os Direitos Humanos. O direito à segurança é um direito

fundamental e a polícia, assim como a sociedade, é responsável por esse direito, como afirma a Constituição.

Os Direitos Humanos defendem melhores condições de vida e de trabalho para os policiais, defendem a vida dos policiais: se o policial não consegue proteger a sua vida, como pode proteger a dos cidadãos? O assassinato de policiais é o sinal dramático da falência do nosso sistema de Segurança Pública, que não oferece garantias mínimas nem para os cidadãos, nem para os policiais, nem para os "bandidos". Policial mata bandido, bandido mata policial, o cidadão fica entre o fogo cruzado e o círculo da violência continua gerando mais violência e insegurança para todos.

Mais truculência e mais repressão não resolvem, mas agravam a crise. Ampliar a legítima defesa dos policiais significa dar "licença para matar": o policial se torna em poucos instantes, quem prende, julga, condena e executa a pena. Significa também aumentar o risco de reação letal por parte dos criminosos diante da abordagem policial, pois reagir será lutar pela vida.

Os Direitos Humanos defendem a justiça pública e não a vingança privada, como um avanço civilizacional desde os tempos dos antigos códigos de Lei: por isso, os cidadãos andam sem armas e entregam ao Estado e aos profissionais da segurança este direito/dever. Armar a população não vai resolver, mas agravar o problema. Esta medida vai trazer mais insegurança, mais violência, mais mortes: qualquer briga de trânsito, qualquer discussão em família ou desavença entre vizinhos pode se transformar em tragédia: da justiça pública voltamos à vingança privada!

Os Direitos Humanos defendem os direitos econômicos, sociais e culturais, que são os alicerces da igualdade de oportunidade para todos. Os Direitos Humanos defendem que todo o cidadão deve ter as mesmas condições básicas de vida, moradia, alimentação, educação e saúde para poder participar em pé de igualdade com os outros no mercado de trabalho e usufruir de tudo o que a sociedade lhe oferece.

Defendem os direitos dos trabalhadores a um trabalho digno e decente, contra as condições de trabalho e de salário aviltantes e indignas e semelhantes à escravidão.

Os Direitos Humanos defendem os programas sociais de renda mínima e as ações afirmativas como instrumentos para permitir uma equalização das

oportunidades para todos os cidadãos brasileiros tão essencial em um país tão desigual como o nosso.

Os Direitos Humanos defendem a família, nas suas diversas maneiras de ser, e defendem o apoio do Estado para que toda família tenha as condições mínimas para crescer e educar os seus filhos, para que nenhuma família brasileira passe fome e necessidade.

Os Direitos Humanos defendem as populações indígenas e negras, e o seus territórios, culturas e identidades. Os Direitos Humanos defendem a reforma agrária através de uma redistribuição da terra, defendem a demarcação das terras indígenas para proteger a cultura indígena e o patrimônio natural de todos, defendem a demarcação das terras e o respeito à cultura dos quilombolas herança da luta e da resistência dos negros escravizados.

Os Direitos Humanos defendem os direitos das mulheres à vida, ao trabalho, à saúde, à educação, à paridade de tratamento no trabalho, na família e na sociedade. Os Direitos Humanos são contra o feminicídio, a violência doméstica, o assédio sexual, todas as formas de violência e de discriminação contra as mulheres, que não cessam de crescer no nosso país de forma assustadora.

Os Direitos Humanos defendem os direitos da população LGBT a viver livremente a própria sexualidade ou orientação sexual, que não é uma opção, mas uma condição de vida que sempre existiu e que deve ser respeitada; são contra o assassinato e a violência contra homossexuais, lésbicas, travestis e transgêneros.

Os Direitos Humanos defendem a liberdade de religião dentro de um Estado laico. O Estado não tem religião, a religião é um assunto privado; as igrejas devem respeitar as leis do Estado e não podem perseguir outras religiões, ou impor suas ideias e comportamentos às outras religiões ou a quem não tem religião.

Os Direitos Humanos defendem a tolerância religiosa como uma grande conquista civilizatória da humanidade, que deve ser preservada contra o fanatismo, o obscurantismo e o fundamentalismo religioso.

Os Direitos Humanos defendem o ensino público universal e gratuito como uma das principais ferramentas de ascensão social, para formar pessoas para o mercado de trabalho, mas também cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, educando-os para a tolerância, a solidariedade, a paz e os valores democráticos.

A educação em e para os Direitos Humanos deve ser a base de toda a formação desde o ensino fundamental até o ensino superior, como determina o Conselho Nacional de Educação.

Os Direitos Humanos defendem a liberdade de ensino dos professores, dentro dos limites ditados pela lei, para eles como para todos os cidadãos, sem pressões ou censuras ou intimidações. O pluralismo ideológico e o debate das ideias são a base de uma formação crítica que respeite os outros e as diferenças.

Os Direitos Humanos só prosperam em um ambiente democrático, não há democracia sem Direitos Humanos e não há Direitos Humanos sem democracia. Defender a democracia significa defender a vontade da maioria, mas também os direitos das minorias: sem isso a democracia se torna uma tirania da maioria.

Democracia significa soberania popular, separação dos poderes, liberdade de expressão e de formação de associações e partidos, liberdade de votar e ser votado, subordinação do poder militar ao poder civil. Democracia é administração dos conflitos sem recorrer à violência, ou recorrendo à violência legitima do Estado, exercida nos limites da lei.

Os Direitos Humanos defendem que o direito à informação deve ser amplo, democrático, dotando a sociedade de mecanismos de regulamentação para evitar o monopólio dos meios de comunicação, assegurando a pluralidade de manifestações de visões de mundo.

Os Direitos Humanos são contra as ditaduras, os Estados autoritários ou totalitários, que violam os princípios básicos do Estado de Direito, promovem a violência e a tortura e consideram o adversário político como um inimigo a ser exterminado. Afirmar que não houve ditadura militar no Brasil não é somente um disparate histórico, mas uma afirmação que vai contra os princípios básicos da nossa democracia.

Contra o negacionismo e o revisionismo históricos, os Direitos Humanos preservam a memória e a verdade histórica da época da ditadura para não repetir os erros do passado e consolidar a transição democrática, através da justiça, da reparação econômica e política e da reconciliação.

Os Direitos Humanos são contra a crescente militarização da segurança pública e de outros âmbitos das relações sociais no Brasil: o exército e a polícia têm as suas atribuições claramente determinadas pela Constituição e não podem

exercer nenhum papel político. O período das ditaduras militares no Brasil e na América Latina é uma página trágica da nossa história que deve ser definitivamente virada. Ditaduras nunca mais!

Os Direitos Humanos defendem o respeito, pelo Estado Brasileiro, do direito internacional dos Direitos Humanos, defendem os princípios do multilateralismo e da cooperação entre as nações em pé de igualdade, contra qualquer tipo de imperialismo; o respeito dos organismos internacionais de proteção do sistema universal e regionais das Nações Unidas, entidade que o Brasil ajudou a fundar em 1945 e o respeito aos Pactos e Protocolos Internacionais de Direitos Humanos assinados pelo Estado brasileiro, que fazem parte do direito interno. O Brasil foi um dos 48 países que participaram da elaboração e assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Os Direitos Humanos defendem o meio ambiente, a proteção dos recursos naturais, uma produção ecologicamente sustentável diante das ameaças à sobrevivência da vida humana e animal na terra.

Os Direitos Humanos são frutos de um longo processo histórico de lutas, revoluções, guerras, conflitos que convenceram a humanidade a adotá-los como padrão civilizatório. Eles reúnem o que há de melhor na história da humanidade: a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

A liberdade civil e política é a herança do liberalismo político deixada pelas revoluções burguesas contra o absolutismo monárquico e o sistema econômico feudal; a igualdade social e econômica é a herança das revoluções socialistas contra a exploração capitalista; e a fraternidade é a herança do cristianismo social, que ensina que todo ser humano é criado à imagem e semelhança de Deus e que em todos, inclusive no mais desprezível, há uma centelha divina, o que lhe confere uma dignidade própria.

Os Direitos Humanos são uma secularização do cristianismo, uma tradução em termos laicos e racionalistas, dos princípios teológicos cristãos como também de outras religiões do mundo inteiro. Dizer-se cristão e ser contra os Direitos Humanos é algo incompatível, pregar o Evangelho e estimular o ódio e a violência é algo incompatível, o Evangelho é uma doutrina de paz e de amor e não de ódio e de violência, o Evangelho prega o desarmamento dos corações e das mentes e o amor ao próximo (parábola do bom samaritano).

Os Direitos Humanos não são facultativos, fazem parte das obrigações éticas, jurídicas e políticas que todo cidadão brasileiro deve respeitar.

O leitor que chegou até aqui percebe, então, quanto é absurdo afirmar que "os Direitos Humanos só defendem bandidos", que "os Direitos Humanos só valem para os humanos direitos", que "bandido bom é bandido morto", que "os direitos humanos só defendem quem não presta". Quantas falácias e mentiras!

Os Direitos Humanos protegem todos os cidadãos brasileiros nos seus direitos básicos e fundamentais, eles são universais, são para todos ou para ninguém, sem exceções.

Todos sabem que o Brasil vive uma grave crise econômica, política, social e ética, mas não vamos sair desta crise com menos, mas com mais Direitos Humanos, não com menos, mas com mais democracia, não com ódio e violência, mas com paz e tolerância, para nos tornarmos uma sociedade mais justa e solidária!

Esses princípios deveriam ser óbvios para todos e ensinados desde pequenos pela família, a escola, os partidos, os meios de comunicação. No entanto, no Brasil há uma campanha permanente de difamação, descrédito e desinformação contra os Direitos Humanos, ao ponto que uma recente pesquisa do IPSOS sobre a percepção dos Direitos Humanos, descobriu que no Brasil mais de 60% da população acredita que os Direitos Humanos defendem pessoas e grupos sociais que não merecem ser protegidos.

A democracia tem um calcanhar de Aquiles, pode ser derrubada por meios democráticos, pela maioria dos votos; como aconteceu com Hitler na Alemanha e Mussolini na Itália. Não nos deixamos seduzir pelo discurso dos que atribuem aos Direitos Humanos a culpa por todas as mazelas que o país está atravessando. Não deixamos esta onda de violência obscurecer as nossas mentes, confundir os nossos raciocínios, ofuscar os nossos sentimentos e encher de ódio os nossos corações. O Brasil precisa de paz e de bom senso e não de radicalização e de violência.

Tempos difíceis nos esperam, mas não vamos desanimar. 70 anos da DUDH e 30 anos da Constituição Cidadá significam um enorme trabalho de educação, de pesquisa, de publicações, de cursos, de debates na esfera pública e de conquistas reais no campo dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais para aquela parte da população historicamente discriminada.

Pensar que isto possa ser varrido em pouco tempo é não acreditar no trabalho que milhões de pessoas fizeram nestes anos todos nas universidades, nas escolas, no sistema formal e informal de educação, nos movimentos sociais, nas ONGs, dentre ou fora dos aparelhos do Estado, nas periferias das cidades e no campo, nas inúmeras iniciativas nos mais variados âmbitos; trabalho que custou perseguições, discriminação e, em muitos casos, a morte de militantes e defensores dos direitos humanos e da democracia. É pensando neles que vamos continuar unidos na luta sem ódio, sem violência, sem medo e com muita determinação.

Queria parabenizar todos os autores deste livro, pela coragem, dedicação e competência com que realizaram este trabalho coletivo. O resultado que o leitor tem em suas mãos vai exemplificar, em detalhe e profundidade, a validade dos princípios que enunciamos neste breve prefácio, e desmistificar a sórdida campanha difamatória contra os Direitos Humanos, mostrando como eles agem em vários aspetos e dimensões da vida cotidiana e atingem as classes e os grupos sociais mais vulneráveis. Ele nos ajuda a entender, defender, praticar a educação em e para os Direitos Humanos como uma ferramenta essencial para a consolidação da nossa frágil democracia e para uma convivência civil e civilizada.

Trabalhar nesta perspectiva, lutar pelos Direitos Humanos, defender o Estado Democrático de Direito é uma tarefa que vale a pena enfrentar, que dá um sentido à nossa ação educativa, mas também à nossa vida como seres humanos. Boa leitura e bom proveito!

João Pessoa, 28 de março de 2019.
Giuseppe Tosi

APRESENTAÇÃO

Depois da II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, em 1993, o Brasil tomou algumas atitudes afirmativas para a criação do campo dos direitos humanos.

Com a inauguração da Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) a sociedade civil, as Instituições de Ensino Superior e o Poder Público dos Estados e Municípios foram mobilizados para participarem do processo de elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos.

Com a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos aprovado na 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos em 1996, setores organizados da sociedade civil que atuavam na defesa dos Direitos Humanos, com instituições acadêmicas, principalmente aquelas comprometidas com a extensão universitária, além de parlamentares e associações profissionais, pautaram e foram chamados a dialogar com a gestão pública para intercambiar e construir experiências em rede que pudessem dar respostas às violações de direitos. Com a criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos pelo Decreto nº 2.193, de 7 de abril de 1997, e face às graves violações de direitos no país, amplos setores da sociedade civil têm pautado o Estado por políticas públicas em Direitos Humanos, conferindo-lhe centralidade ao longo desses anos de luta pela redemocratização.

As ações de promoção e defesa dos Direitos Humanos não caminham de forma dissociada das ações informativas e formativas, de modo que a Educação em e para os Direitos Humanos vem sendo conjuntamente desenvolvida em experiências de educação não formal e formal, articuladas com os processos de conquistas de direitos e os compromissos assumidos.

Em 2003, o Estado mobilizou educadores, militantes, parlamentares e servidores públicos, criando um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que ouvindo setores sociais e públicos da sociedade, através de Encontros Estaduais, formulou o Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos, assumindo os compromissos da Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004).

A Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas, em 2004, apoiaram três cursos de pós-graduação em Direito para criarem, em seu âmbito, uma área de concentração em Direitos Humanos. Só em 2007 é que cinco Instituições de Ensino Superior apresentaram junto à CAPES proposta de cursos de mestrados em Direitos Humanos para a área multidisciplinar, dando prosseguimento ao apoio público federal para a formação neste campo do conhecimento.

Com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pelo Conselho Nacional de Educação em 2012, o Ministério da Educação dinamizou ações de fomento à implementação das diretrizes, tanto na produção de material didático como na formação de professores para a educação básica e superior através de cursos presenciais e a distância.

No Brasil, os Direitos Humanos enquanto campo interdisciplinar de conhecimento na Educação Superior teve impulso na extensão universitária, na pós-graduação e na graduação após a restauração do Estado de Direito pela Constituição de 1988. Em 1990 os Direitos Humanos foram constituídos como eixo do Plano Nacional de Extensão Universitária, assim como, em 1994 se iniciaram cursos de especialização com apoio da CAPES.

A UFPB tem participado desse processo especialmente através da Comissão de Direitos Humanos, criada em 1989; da área de concentração de direitos humanos criada em 2004 junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas; do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, criado normativamente em 2006 e inaugurado em 2007; do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, instituído em 2011, e dos demais núcleos de estudos de diversidade e centros de referência.

A produção acadêmica dessa área do conhecimento tem sido bastante expressiva, ao longo dos anos, apesar de todos os percalços para publicações, mormente a falta de recursos financeiros. Os resultados apresentados têm advindo dos esforços de muitos professores/as, alunos/as e funcionários/as para suprir as carências mediante uma ação cooperativa.

O corpo de autores deste livro apresenta trajetória junto à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, à Associação Nacional de Direitos Humanos - Pesquisa e

Pós-Graduação (ANDHEP) e à Rede Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos. São pesquisadores, docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, assim como de outros programas do campo dos Direitos Humanos.

Esta produção coletiva conta com a colaboração de convidados externos, como a Profa. Dra. Ana Maria Rodino, da Costa Rica, parceira da Rede Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos; o Prof. Dr. Eduardo Bittar, da Universidade de São Paulo, ex-dirigente da Coordenação Municipal de São Paulo de Educação em Direitos Humanos, assim como da Associação Nacional de Direitos Humanos, Ensino e Pesquisa; o Prof. Dr. Solon Annes Viola, pesquisador da Universidade do Vale dos Sinos e membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Estrutura-se a obra em cinco partes distintas:

A **1ª Parte – Conjuntura Brasileira e Direitos Humanos** apresenta um único texto de grande densidade abordando as linhas gerais do processo histórico do Brasil contemporâneo, especialmente a política econômica e a sua inserção na Globalização recente, como elemento indispensável à compreensão das Políticas Públicas sociais e, portanto, de Direitos Humanos, dos anos setenta até 2018.

A **2ª Parte – Memória, Verdade e Direitos Humanos** integra pesquisadores e testemunhas dos tempos autoritários, membros de grupos de pesquisa e mestrados, autores(as) de trabalhos resultados de pesquisas dedicadas à Justiça de Transição e outros(as) vinculados aos Sítios de Memória. Apesar de um eixo temático antigo, só tardiamente o Brasil deu início à inserção da Justiça de Transição no Programa Nacional de Direitos Humanos 3, em 2009, por ocasião da XI Conferência Nacional de Direitos Humanos.

Na **3ª Parte – Identidade, Interculturalidade e Direitos Humanos**, estão as contribuições de mestrandos(as) e orientadores(as) socializando a produção acadêmica na grande área de concentração do PPGDH-UFPB, articulando diversas temáticas, como a questão quilombola, a religiosa, ações afirmativas, diversidade sexual e de gênero, e políticas públicas.

Na **4ª Parte – Direitos Humanos, Políticas de Segurança Pública e Justiça**, incorpora-se o diálogo com pesquisadores e extensionistas do campo

dos Direitos Humanos envolvidos com grupos de pesquisa, mestrados e projetos de extensão junto à Comitês, Conselhos de Direitos e ao Sistema de Justiça e Segurança Pública e Saúde, articulando temas como conflitos armados, educação nas prisões, parto sem algemas, reforma psiquiátrica e uso de drogas,

Na **5ª Parte – Democracia e Políticas de Educação em e para os Direitos Humanos**, são contempladas discussões sobre o PNEDH, experiências dos Direitos Humanos na Socioeducação e na Educação em e para os Direitos Humanos.

Em tempos de crise democrática, a presente publicação se torna ainda mais relevante, considerando os contornos políticos que a agenda dos Direitos humanos tem enfrentado na atual conjuntura internacional e nacional, colocando em risco de retrocessos as políticas de afirmação dos Direitos Humanos conquistadas ao longo dos trinta anos de lutas emancipatórias. Além de explicitar à sociedade o compromisso público da Universidade, contra um perverso sistema social, no Brasil e no mundo, que reitera desigualdades sociais, exploração, violência contra a maioria da sociedade, a favor de uma minoria de privilegiados. Expressão de resistência na contracorrente de uma conjuntura adversa na sociedade brasileira, em que o Estado vem acentuando a restrição às Políticas Públicas e o cerceamento dos Direitos Humanos.

Os(as) organizadores(as)

I PARTE – CONJUNTURA BRASILEIRA E DIREITOS HUMANOS

1. A conjuntura brasileira do tempo recente (2003-2018)

Rosa Maria Godoy Silveira

1. O Contexto Histórico Geral: Globalização e Neoliberalismo

O estudo das Políticas Públicas e dos Direitos Humanos requer uma compreensão preliminar dos condicionantes e agentes que, atualmente, vêm-nos desqualificando e impugnando.

Não se trata de um processo exclusivo ao Brasil nem tampouco da História que estamos vivendo, muito embora esta venha se configurando em especificidades preocupantes e recrudescendo depois do Golpe de 2016. É imperativa, pois, uma compreensão mais abrangente deste processo, porquanto, em última instância, está em jogo o risco à democracia no país.

Mesmo que em linhas gerais, é preciso remontar à crise capitalista da década de 1970 e às mudanças dela decorrentes. A crise (queda da taxa média de lucro) sinalizou o esgotamento do padrão fordista de acumulação e os limites do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) dos países capitalistas ocidentais para gerenciá-la e manter a reprodução sistêmica.

Várias reconfigurações foram empreendidas no sistema, de amplo espectro, nomeadas de Globalização: reestruturação tecnológica das esferas produtivas, com a utilização de recursos informacionais; mudanças nas relações capital-trabalho, com a adoção de empregos temporários e/ou informais, quando não o desemprego; aprofundamento da internacionalização da produção e dos mercados. Também reconfigurações do Estado, passando a se orientar por políticas nomeadas de Neoliberalismo, para atender às novas demandas sistêmicas. As políticas neoliberais se expandiram a partir da década de 1980, tomando como

referências os governos de Ronald Reagan (Estados Unidos), Margaret Tatcher (Inglaterra) e Augusto Pinochet (Chile).

O receituário neoliberal preceitua políticas de liberalização econômica, tais como privatizações, austeridade fiscal, desregulamentação, livre comércio, corte dos gastos governamentais.

Com o colapso e dissolução da União Soviética, seguida de desestruturação de vários outros regimes de "socialismo real" no Leste europeu (fins da década de 1980-inícios da década seguinte), a burguesia capitalista ocidental supunha ter eliminado a sua grande inimiga ideológica e ser triunfante. As utopias emancipatórias estavam enfraquecidas, ainda mais se considerando a fragilização das classes trabalhadoras pelos impactos da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais.

Este era o cenário de abertura do século XXI.

Mas a "peça" não era uma comédia e vários outros roteiros atravessaram o roteiro principal:

- Já desde os anos oitenta, vários regimes militares/autoritários latino-americanos, alinhados na órbita estadunidense, haviam se encerrado, em decorrência de suas próprias contradições internas e da resistência redemocratizante de suas sociedades civis;
- Em cena impactante, a derrubada das Torres Gêmeas em 2001, em Nova York, colocava no palco o terrorismo islâmico;
- "Novos personagens entram em cena", seja o clássico proletariado, mas remodelado, sejam sujeitos coletivos em constituição desde os anos sessenta, os chamados "movimentos identitários", estavam em expansão e maior visibilidade;
- Constituem-se, em vários países da América Latina (Uruguai, Argentina, Chile, Brasil, Equador, Venezuela), governos com graus variados de base popular e de autonomia em relação à influência norte-americana;
- Intensificam-se outras ações terroristas na Europa Ocidental e conflitos internos em vários de seus países (França, Alemanha, Itália, Espanha), e também nos Estados Unidos, decorrentes da presença de refugiados, em especial, mas não exclusivamente, islâmicos;
- Várias crises sistêmicas acontecem nos anos noventa, e outras duas significativas crises em 2007-2008 e 2010.

Por certo, no entremeio desses vários atos, muitas intervenções sistêmicas, sob condução norte-americana, em países recalcitrantes aos seus interesses: a Guerra do Afeganistão (1979-1989 e 2001- até o presente), a Guerra do Golfo (agosto de 1990-fevereiro de 1991), a Guerra do Iraque (março de 2003-dezembro de 2011), a Guerra da Síria (2011-2017), ingerências na Georgia (2003), Ucrânia (2004 e 2014), Líbia (2011). São apenas alguns exemplos, não referências exaustivas.

Conquanto muitas análises afirmem o fracasso do Neoliberalismo, vivencia-se nestas últimas duas décadas uma nítida ofensiva dos agentes da Globalização.

Na Europa, e fora dela, houve ascensão de muitos governos conservadores (Espanha até recentemente, Áustria, Noruega, Suécia, em vários dos antigos países comunistas do Leste, mesmo a França de Macron), com a extensão do receituário de "ajustes" econômicos, sociais e políticos.

Dessa vez, com um agravante: até mesmo nos países centrais do capitalismo, vem sendo atingida a ossatura de Estados Democráticos Liberais, problemática que não estava posta em tais países em fases anteriores da Globalização. Quanto aos demais países, apesar de suas atuais fachadas "democrático-liberais", não é nenhuma novidade histórica que os seus respectivos Estados têm sido sistematicamente assaltados desde os primórdios da mundialização dos mercados, no início da modernidade.

Grupos capitalistas globalizados – as multinacionais – vêm promovendo a captura dos Estados, mediante a intensificação de processos de privatização estatal, de mercantilização das relações sociais, de alargamento das desigualdades socioeconômicas e culturais. As Políticas Públicas são duramente atingidas e vem se empreendendo um feroz combate aos discursos e práticas de Direitos Humanos.

A despeito das variações históricas entre os diferentes países, devido à repercussão desses processos em seus contextos específicos, há um direcionamento comum: a drenagem de maiores volumes da riqueza social para os interesses da acumulação privada. Os índices da concentração das riquezas mundiais condensam, de forma inequívoca, a espoliação. E esta é complementada por uma acirrada disputa pelo domínio dos recursos naturais, especialmente daqueles países ainda com reservas que o capitalismo não espoliou completamente, mediante

políticas de privatização de setores estratégicos (energia, minérios, transportes, e agora as águas). Talvez se chegue à conversão do ar em mercadoria. E isto não é um delírio: há experiências concretíssimas. O mais recente movimento sistêmico, no estágio atual, se manifesta no jogo de competição de mercados entre Estados Unidos e China.

Como sempre, o ônus recai sobre os/as trabalhadores/as de todo o mundo, tão mais pesado para os países que não fazem parte do bloco hegemônico do sistema.

2. Brasil: breves linhas conjunturais dos anos de 1970 a 2002

No processo de inserção do Brasil na Globalização recente, dos anos setenta até o presente, podemos identificar vários períodos:

1º) dos anos 1970 a 1985: governos militares

2º) 1985-1994: Governos Sarney, Collor e Itamar Franco

3º) 1994-2002: Governos FHC

4º) 2003-2010 – Governos Lula

5ª) 2011-2016 – Governos Dilma Rousseff

6ª) 2016-2018 – Governo Temer

Dos três primeiros períodos, tecemos apenas brevíssimas considerações sobre suas respectivas orientações em matéria, sobretudo, de política econômica, cuja análise é indispensável à compreensão das Políticas Públicas. Aliás, é preciso reter que as políticas econômicas também são políticas públicas, porquanto políticas do Estado e de seus governos, o que parece desapercebido pela grande maioria dos cidadãos e, às vezes, até da Academia, que compreendem as PP cingidas às políticas diretamente nomeadas de sociais, o que é uma visão equivocada. Optamos por considerações mais extensas sobre os três últimos períodos, contemplando as duas últimas décadas do presente século, por vários motivos: abordar detalhadamente cada período alongaria o texto em demasia; as décadas mais recentes ainda são pouco conhecidas, carecendo de mais estudos; as reverberações dos fatos históricos respectivos a esses três últimos períodos estão aí a incidir mais diretamente sobre o tempo presente mais atual, o que não significa que políticas de tempos anteriores não mais incidam. Também foi escolha da autora não inflar o texto de estatísticas, embora dele constem algumas julgadas necessárias, mas

preferindo focar linhas mais gerais do processo histórico; assim como também não sobrecarregar um texto já "pesado" por seu teor, preferindo citar as referências eletrônicas somente em notas de rodapé e ao final como conjunto.

PERÍODO ANOS 1970 A 1985 – Governos Médici, Geisel, Figueiredo: ainda sob a ditadura militar, o Estado combinou diretrizes nacional-desenvolvimentistas com um Estado de Exceção, apesar da vigência de uma Constituição e do funcionamento de instituições de representação política, todavia, sob controle do regime. O receituário era liberal economicamente apesar do intervencionismo estatal, e antiliberal em termos políticos mais amplos, com forte supressão dos Direitos Humanos.

PERÍODO 1985-1994 – Governos Sarney, Collor e Itamar Franco: iniciada ainda durante a ditadura militar (desde o Governo Geisel), a transição do Estado de Exceção, conduzida por um pacto de "transição pelo alto" (Liberal Autoritário) para um Estado Democrático Liberal, entre forças políticas do regime militar e forças políticas vinculadas a vários segmentos da "oposição confiável" ao regime militar (MDB).

Neste período, distinguem-se três subperíodos:

Governo Sarney (1985-1989): com permanências do regime anterior, o processo mais marcante desta gestão foi certa restauração de instituições da democracia representativa liberal [restabelecimento das eleições diretas, maior liberdade de organização partidária, direito de voto do analfabeto], culminando com a **Constituição de 1988**, que (re)estabeleceu formalmente amplos direitos de Cidadania, expressando expectativas de mudanças democratizantes das mobilizações e lutas da sociedade civil desde os dois últimos governos militares.

Na dimensão econômica, no entanto, as medidas para conter a inflação herdada do regime militar, através de quatro pacotes econômicos - **Plano Cruzado** (março de 1986), **Plano Cruzado II** (novembro de 1986), **Plano Bresser** (abril de 1987), **Plano Verão** (janeiro de 1989) -, não conseguiram resolver o problema e caminharam em ziguezagues. O Plano Cruzado criou uma nova moeda, limitou correção monetária, congelou preços e salários, reajustou o salário mínimo e criou um "gatilho salarial" de reajuste dos salários a cada vez que a infla-

ção atingisse 20%. O Plano fracassou: mercadorias a preços congelados sumiram dos supermercados ou apareciam com ágio, a inflação novamente se elevou. Foi instituído um empréstimo compulsório sobre serviços e bens (viagens internacionais, carros e gasolina). O Plano Cruzado II liberou os preços dos serviços e produtos, aumentou impostos (sobre combustíveis, telefonia, energia elétrica, bebidas, automóveis e cigarros), instituiu livre negociação entre locador e locatário no aumento de aluguéis. As exportações brasileiras decresceram, as importações aumentaram, as reservas cambiais se exauriram, o Governo declarou moratória da dívida externa. O Plano Bresser novamente congelou preços, aumentou tarifas públicas e impostos, extinguiu o abono salarial. Foi suspensa a moratória, mas a inflação persistiu. O Plano Verão foi a quarta e última tentativa de estabilização econômica do Governo Sarney, com a criação de nova moeda - o cruzado novo, aumento dos juros, redução dos gastos públicos, congelamento do câmbio e dos salários, congelamento de preços por prazo indeterminado, aumento dos preços administrados pelo Governo, subindexação dos contratos financeiros para reduzir o valor real da dívida pública. A gestão Sarney se encerrou com inflação elevada.

Com o *slogan* "Tudo pelo Social", o governo implementou algumas políticas como o **Programa Nacional do Leite** (1985), de suplementação alimentar, com um atendimento estimado em três milhões de crianças carentes em 1987, com implicações de crescimento sobre o setor produtivo leiteiro e de redução da mortalidade infantil. Mas a mais importante política do período foi, sem dúvida, a **instituição do SUS** (Sistema Único de Saúde), no corpo da Constituição de 1988, artigo 196.[1]

Em 1989, depois de 29 anos, foi realizada eleição direta para a Presidência da República.

Collor de Melo (1990-1992), o presidente eleito, logo no dia seguinte a sua posse, lançou o **Plano Collor** para debelar a inflação astronômica da época: nova moeda (cruzeiro), bloqueio de depósitos em contas correntes acima de 50.000 cruzeiros, congelamento de preços e mercadorias. Foram confiscados

1 A esse propósito, sobre a criação do SUS como decorrência de um amplo processo de lutas, mobilizações e articulações da sociedade civil, cf. FALEIROS, Vicente de Paula; SILVA, Jacinta de Fátima Senna da; VASCONCELOS, Luiz Carlos Fadel de; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A construção do SUS: história da reforma sanitária e do processo participativo. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

80% do dinheiro circulante no país. A inflação decaiu consideravelmente, mas voltou a se elevar, o que resultou no **Plano Collor II**, com novo congelamento de preços e salários. Collor sinalizou também maior inserção do Brasil no processo de Globalização, que coincide com importantes acontecimentos internacionais como o fim da URSS e a derrocada dos países de "socialismo real" no Leste da Europa. A abertura econômica facilitou a entrada de capitais e de mercadorias externos. Empresas públicas, fundações e autarquias foram extintas como forma de conter gastos públicos. No entanto, a inflação novamente se elevou após um curto período de queda. É preciso registrar, porém, que duas importantes Políticas Sociais foram regulamentadas nesse governo: o **SUS**, (Sistema Único de Saúde), pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, cujos princípios e diretrizes haviam sido criados na Constituição Federal de 1988, como resultante de um longo processo de luta dos movimentos sociais desde meados dos anos de 1970; e o **ECA** (Estatuto da Criança e do Adolescente), igualmente com base em diretrizes constantes na Constituição Federal de 1988.

Com o *impeachment* de Collor, o interregno do vice-presidente **Itamar Franco (1992-1994)** foi marcado por ações de apaziguamento político, através de um governo de coalizão. De acordo com o que determinava a CF, foi realizado plebiscito para a sociedade brasileira decidir sobre a forma e o sistema de governo, vencendo a forma republicana sobre a monárquica e o presidencialismo sobre o parlamentarismo, respectivamente. O fato mais marcante da gestão foi a estruturação de uma nova política de estabilização financeira e econômica, com o **Plano Real** (anunciado no final de 1993 e implantado durante 1994): a criação de uma nova moeda - o Real, em paridade com o dólar, na expectativa de que a valorização do Real promovesse aumento nas importações, aperfeiçoamento da indústria nacional diante da concorrência e baixa de preços; elevação da taxa de juros e depósito compulsório dos bancos, para reduzir a oferta de crédito; corte em gastos públicos e investimentos, mais demissões no funcionalismo; aumento dos impostos federais; privatização de empresas estatais, liberação do mercado nacional às importações com redução de tarifas, como forma de regular a demanda de produtos e serviços sem causar desabastecimento e remarcação de preços.

Na esteira do sucesso do Plano Real em conter a inflação e estabilizar a economia, foi eleito o presidente da República seguinte, Fernando Henrique

Cardoso, Ministro da Fazenda de Itamar Franco e mentor do Plano Real junto com um grupo de economistas.

PERÍODO 1995-2002 – Governos FHC

Capitaneadas pela estabilização econômica, as Políticas do Governo aprofundaram as reformas econômicas dentro de um receituário econômico liberal, por alguns analistas considerado neoliberal, por outros, como liberal reformista. Foram empreendidas reformas no Estado e na gestão pública: **privatizações de empresas estatais** (Eletrobrás, Vale do Rio Doce, USIMINAS, Companhia Siderúrgica Nacional, COSIPA, COPENE, COPESUL); criação de **agências reguladoras para supervisionar as áreas privatizadas** (ANATEL - telecomunicações, ANP - petróleo, ANAEL - energia elétrica); liquidação ou venda da maioria dos bancos pertencentes a governos estaduais; **PROER** - programa de restruturação do sistema financeiro brasileiro; **Lei de Responsabilidade Fiscal** - para regulamentar a gestão das contas públicas dos três níveis de governo; renegociação das dívidas de estados e municípios. Promoveu-se maior abertura comercial com o exterior.

O plano de estabilização econômico-financeira dos Governos FHC efetivamente estabilizou a economia por um prazo mais prolongado do que planos anteriores, reduziu drasticamente a taxa hiperinflacionária de governos antecedentes, e igualmente reduziu a população miserável do país por deter a corrosão inflacionária. A taxa de inflação média anual (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA - foi de 9,71% no primeiro mandato e 8,77% no segundo. A taxa média de crescimento do PIB no período foi de 2,33% ao ano.

Os argumentos dos Governos FHC a favor da política empreendida eram: diminuir o Estado-empresário interventor vigente desde Vargas, a favor do Estado-regulador (as agências reguladoras), de modo a prover políticas sociais; atrair capitais estrangeiros para repercutir sobre a modernização dos diversos setores econômicos nacionais; usar o dinheiro arrecadado para pagar a dívida interna e externa. Os contra-argumentos contra o processo de privatização eram: a liquidação do patrimônio nacional a baixos preços, a falta de contrapartida na melhoria dos serviços públicos, a falta de maiores efeitos no pagamento das dívidas interna e externa do setor público que, ao contrário, aumentaram (39% do PIB no final

do 2º mandato de FHC), juntamente com uma crise de energia (imputada à falta de investimentos), retorno da pressão inflacionária, taxas elevadas de desemprego nos setores agrícola e industrial e queda no consumo.

No plano político, logo em 1997, FHC fez aprovar Emenda Constitucional possibilitando a reeleição do presidente da República, de governadores dos estados e de prefeitos, o que beneficiou diretamente o mandatário. Seu governo, que se encerrava em 1998, se estendeu a um segundo mandato, de 1999 a 2002.

No plano social, o período FHC foi marcado pela instituição da **Rede de Proteção Social**, uma junção voltada à população mais carente, e do qual fazia parte o **Comunidade Solidária**, criado em 1995 e com vigência até o final de 2002; este foi o fio condutor das políticas sociais, em parceria do governo com a iniciativa privada e Organizações Não-Governamentais (ONGs). A Rede desenvolveu programas como bolsa-alimentação, programa de erradicação do trabalho infantil, bolsa-escola, vale-gás, Brasil Jovem, abono salarial PIS/PASEP, bolsa Qualificação, seguro desemprego, garantia safra, aposentadoria e pensões rurais, benefício de prestação continuada (NPC/Loas), renda mensal vitalícia. Na esfera educacional, em 1996, foi aprovado pelo Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), embora não na versão defendida pelos movimentos sociais e, especialmente, das entidades representativas dos segmentos educacionais públicos; atingiu-se a **quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental** (97%); a **redução do analfabetismo** (de 18, 3% da população em 1990 a 12, 8% em 2002), embora com a persistência de taxas ainda bastante elevadas em comparação com vários outros países; a **queda na mortalidade infantil** (de 36, 5 mortes/1.000 nascidos em 1994, a 27, 8 mortes/1.000 nascidos, em 2002); o **aumento de expectativa de vida da população brasileira** (de 60 anos em 1980 a 71, 3 anos em 2002), embora igualmente a taxas ainda distantes de muitos outros países. Também foi implementado um **programa de combate à AIDS**, apontado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o melhor programa mundial; decretada uma lei de incentivo aos **medicamentos genéricos**, e suprimidos impostos federais dos medicamentos de uso continuado; foi regulamentada lei de patentes, para licenciamento compulsório de fármacos em caso de interesse da saúde pública. Organizou-se o Sistema Nacional de Transplantes e a Central

Nacional de Transplantes; e também foram criadas a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Também foram empreendidas ações de consolidação da democracia liberal formal, com a promoção dos Direitos Humanos, civis e políticos no **Programa Nacional de Direitos Humanos versão I** (1996) acrescido de direitos econômicos e sociais na **versão II** (2002). Essa pauta tanto observava diretrizes internacionais (Convenção de Viena, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 1993) quanto nacionais (art. 84, inciso IV, da Constituição Federal de 1988). No entanto, conflitos agrários como o de Corumbiara, Roraima (1995) e o de Eldorado de Carajás, Pará (1996), também marcaram negativamente a gestão de FHC, no tocante à problemática dos Direitos Humanos.

Contudo, a expansão econômica foi atingida pelos efeitos de várias crises internacionais em países emergentes: crise econômica mexicana de 1994, crise financeira asiática de 1997, crise russa de 1998-99, crise econômica argentina de 2001. Com as crises, houve evasão de capitais internacionais especulativos e os investimentos foram afetados. Em 1999, ocorreu uma crise interna com uma forte desvalorização do real, agravada com um "apagão" energético. A dívida pública saltou de US$ 60 bilhões (julho de 1994), para US$ 245 bilhões (novembro de 2002), em decorrência de altas taxas de juros e da absorção das dívidas dos estados da federação com a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). As privatizações de empresas estatais teriam gerado uma receita de US$ 78,61 bilhões, sendo 95% em moeda corrente. O governo recorreu três vezes a empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional: em novembro de 1998, após a crise russa, um montante de US$ 41,5 bilhões, recursos do próprio FMI, do Banco Mundial (BIRD), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e outros países (União Europeia, Estados Unidos, Japão e Canadá); em 2001, devido a turbulências no mercado internacional, o 11 de setembro e a crise argentina, um montante de US$ 15,650 bilhões, com cancelamento de créditos restantes do acordo de 1998; e em setembro de 2002, com o agravamento da crise argentina, a desaceleração da economia mundial, a volatilidade dos mercados e a eleição para sucessão de FHC, um montante de US$ 30 bilhões.

3. O Brasil nas duas últimas décadas

os três períodos mais recentes do processo histórico brasileiro, tal qual explicado anteriormente, serão tratados a seguir com mais detalhes, embora não exaustivamente. Cada período comporta duas partes: na primeira, se aborda a dimensão econômica; na segunda, as demais políticas públicas.

PERÍODO 2003-2010 – Governos Lula

Apesar de [des]qualificado como "comunista", Lula longe esteve disso. Não só porque o Programa do Partido dos Trabalhadores - PT já fora desidratado de orientações socialistas durante os anos noventa, para se tornar mais palatável eleitoralmente, quanto pelas políticas implementadas nos dois mandatos do líder petista. Essa imputação de "comunista" nos lembra discurso similar em referência ao ex-presidente da República João Goulart, sob essa justificativa deposto do cargo pelo Golpe de 1964.

De fato - e análises hoje já estão disponíveis sobre este período, os governos Lula configuraram uma conciliação entre capital e trabalho. Lula emergiu como líder sindicalista no ABC paulista, em um processo de sindicalismo de negociação, embora se possa distingui-lo de outros líderes sindicais da época, nitidamente mais "conciliadores" com os segmentos do capital. A conciliação lulista articulou, sobretudo, a fração capitalista financeira, parte da burguesia industrial, agronegócio, com segmentos das classes trabalhadoras.

Inicialmente, no primeiro mandato de Lula empreendeu-se um ajuste fiscal para resolver a herança dos governos FHC (dívida pública e empréstimos junto ao FMI), sinalizando um receituário para acalmar o mercado, muito desconfiado do presidente por sua militância pregressa como sindicalista. Foram estabelecidas metas anuais de superavit primário e de inflação, mediante a manutenção de taxas elevadas de juros (SELIC/COPOM). O crescimento do período se deveu a um cenário internacional favorável aos preços das *commodities* e a China foi a grande compradora das exportações brasileiras.

Mesmo assim, diante das críticas ao rigor do ajuste fiscal e um crescimento limitado, do primeiro para o segundo mandato do Governo Lula houve

uma inflexão na política econômica, assentada em três pilares, conforme apontado em recentíssima análise de Carvalho (2018)[2]:

1º) distribuição de renda – mediante a expansão do **Programa Bolsa Família**, criado já em 2003, e a **valorização do salário mínimo**, a partir de 2005;

2º) acesso ao crédito (inclusão financeira) – concessão de créditos a pessoas físicas, com *recursos livres* e também *direcionados*.[3]

3º) investimentos públicos – em infraestrutura física logística (rodovias, aeroportos, ferrovias, hidrovias, portos) e social e urbana (energia, habitação e saneamento), através do **Plano de Aceleração do Crescimento** (PAC), instituído em 2007;

Tais medidas estruturantes resultaram em:

→ expansão do emprego formal: de 28,7 milhões de vagas formais em janeiro de 2003 para 44,1 milhões em dezembro de 2010, totalizando 15.384.442 postos de trabalho[4] com base na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho;

→ reajustes constantes do salário mínimo acima da inflação[5] e crescimento da massa salarial real dos trabalhadores em 3,6%, com certa redução nos índices de pobreza e da desigualdade de renda; e atenuação da disparidade salarial entre a base da pirâmide social e o salário médio da economia. A participação dos rendimentos do trabalho cresceu de 52,5% (2004) para 57,4% (2013) (CARVALHO, 2018, p. 21);

---

2 Tomamos esta obra como base de nosso texto – a que somamos outras referências – por várias razões: é trabalho recente, abrangente, cobrindo as duas últimas décadas da política econômica no Brasil; além disso, concretiza a intenção da autora de tornar a linguagem da Economia mais palatável aos "comuns dos mortais" (essa expressão é nossa) e ainda, à medida de sua explanação, apresenta e discute, de forma bastante coerente e embasada, outras interpretações da teoria econômica.

3 Créditos livres são aqueles para vários tipos de gastos, como o crédito consignado, com juros mais baixos e prazos maiores; créditos direcionados, como o nome diz, são vinculados a gastos específicos (habitacional, rural etc).

4 <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2018/09/expansao-do-emprego-formal-aconteceu-na-gestao-lula/>. Nossa opção foi colocar todas as referências eletrônicas em notas de rodapé para não sobrecarregar o texto. O conjunto das referências eletrônicas consta ao final do texto.

5 Desde 2008, por Medidas Provisórias, o governo utilizou como regra para os reajustes: reposição da inflação do ano anterior e média de crescimento do PIB de 2 anos anteriores. Em 2011, esses procedimentos foram convertidos em lei.

- → dinamização do mercado interno de produtos e serviços, com uma alta de 6,5% no consumo das famílias, com inclusão de segmentos significativos da população mais pobre no mercado de consumo;
- → expansão do crédito: as operações de crédito, que totalizavam 25,5% do PIB em janeiro de 2002, saltaram para 49,2% em 2012. Desse total, o crédito para pessoas físicas se expandiu de 14% (março de 2007) para 24,9% (dezembro de 2016), com incidência mais rápida de 2003 a 2009 (CARVALHO, 2018, p. 25). De acordo com a autora, não se tratava de endividamento de cada família, mas de aumento do número de famílias com acesso.
- → expansão do investimento público, "o principal motor de crescimento do nosso mercado interno" (IDEM, p. 27): de uma queda de -2% ao ano, em média (1999-2002), uma taxa ainda em queda de -4,7% ao ano, em média (2003-2005), saltou-se para um crescimento de 27,6% ao ano, em média (2006-2010) (IDEM, p. 27). Tais investimentos tiveram efeitos multiplicadores sobre outros setores, inclusive empresas privadas, além de gerar receitas, aumentar os ativos fixos e o patrimônio público.

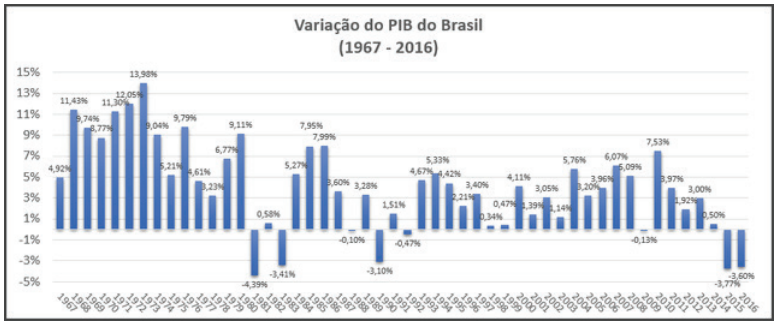
Fazendo um balanço do desempenho da economia brasileira no período, Carvalho aponta que a junção da expansão das *commodities*[6] + a distribuição de renda + a expansão do crédito + os investimentos públicos resultaram em um desempenho melhor do que nas décadas anteriores, a saber: crescimento maior do PIB, aumento das receitas do governo, inflação menor, queda da dívida pública, queda da dívida externa, acúmulo de reservas internacionais.

Algumas breves anotações sobre estes indicadores:

- → **crescimento do PIB nacional**: a taxa anual de crescimento média foi 3,7% na década de 2000, contra uma taxa de 2,1% nas décadas de 1980 e 1990. Decompondo a década dos anos 2000: de 1999 a 2003, o crescimento foi de 2,3%; de 2003 a 2005, de 3,4%; de 2006 a 2010, de 4,5% (CARVALHO, 2018, p. 12, quadro). Como, por vezes, ocorrem variações

6 Os rendimentos da commodities possibilitaram investimentos no próprio setor e em setores conexos.

das taxas entre as fonte de dados, embora sem grandes discrepâncias, optamos por apresentar abaixo dados do Banco Mundial:



Fonte: Banco Mundial.
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Produto_ interno_bruto_do_Brasil>.

O PIB per capita cresceu 4% no período. A expansão da economia foi da ordem de 6,2% no mesmo período, com destaque para a agropecuária (expansão de 5,3%), o setor industrial (4,9%), o setor de serviços, (4,7) e a construção civil, (5%);

- → **aumento das receitas do governo**: possibilitou maiores investimentos e gastos públicos, a exemplo dos já referidos investimentos em infraestrutura e em distribuição de renda. Possibilitou também alcançar bons resultados de superávit primário[7]: média de 3,4% do PIB entre 2005-2008, mesmo patamar de 2002-2004, período antecedente ao crescimento econômico. Deterioração da situação com a crise de 2008-2009: queda para 1,9% do PIB. Em 2010: subida para 2,6% do PIB;
- → **queda da dívida pública líquida**[8]: CARVALHO (IDEM, p. 34); queda de 62,4% do PIB (setembro de 2002) para 37% do PIB (novembro de 2008); ligeira alta para 41,6% depois da crise de 2008-2009, e depois queda contínua até 30% (2014). Melhoria do perfil com o alongamento

7 Superavit primário: diferença entre o montante total arrecadado e os gastos antes do pagamento dos juros da dívida pública.

8 Dívida pública líquida: "desconta os ativos do governo, tais como as reservas internacionais, do passivo total do setor público" (CARVALHO, 2018, p. 34)

do prazo médio de vencimento dos títulos públicos, e a redução da parcela da dívida externa em relação à interna;

→ **liquidação do total dos empréstimos junto ao FMI**: final de 2005, incluindo, pois, o empréstimos de 1999 e 2000 (governo FHC);

→ **crescimento das reservas internacionais do país**: de 55 bilhões de dólares (2005) para 207 bilhões de dólares (final de 2007), o que, em conjunção com uma dívida externa baixa possibilitou menor vulnerabilidade do país diante do contexto internacional e frente a impactos na taxa de câmbio;

→ **juros**: redução gradual da taxa SELIC, entre agosto de 2005 e setembro de 2007, depois disso ficou estável;

→ **controle da inflação**: taxas de 7,6 (2004), queda para 5,6 (2005) e 3,1 (2006), subida para 4,4 (2007) e 5,9 (2008), queda para 4,3 (2009) e subida para 5,9 (2010).[9] O controle da inflação se relaciona ao dólar baixo e à entrada de capital estrangeiro pela valorização das *commodities*.

→ **Balança comercial**: o "calcanhar de Aquiles" entre os indicadores econômicos, segundo Carvalho (2018, p. 36) pois se deteriorou pelo crescimento das importações em relação às exportações. A balança comercial caiu de + 45 bilhões de dólares para 18,34 bilhões em 2010.

Porém, havia limites estruturais e conjunturais ao crescimento econômico.

A crise internacional de 2008-2009, originária nos Estados Unidos, reverberou no Brasil desde o último trimestre de 2008, resultando na queda dos preços das *commodities* e, portanto, das exportações brasileiras, com forte evasão do capital estrangeiro, desvalorização do real frente ao dólar, contração da demanda doméstica, queda do PIB. A resposta do Governo, entre 2008-2009, foi manter os pilares básicos da política macroeconômica, adicionando linhas de crédito do BNDES para as empresas, aumento do crédito nos bancos públicos, transferências da União para estados e municípios e parcerias de investimentos com estes entes federativos, alterações no Imposto de Renda, *desonerações tributárias*[10] de produtos industrializados, alterações no seguro-desemprego, implantação do

9 Cf. <https://pt.inflation.eu/taxas-de-inflacao/brasil/inflacao-historica/ipc-inflacao-brasil.aspx>.

10 Desoneração tributária: medidas de incentivos ou regimes especiais para produtos ou operações, com a finalidade de reduzir a carga fiscal incidente sobre os mesmos.

Programa Minha Casa Minha Vida. Ainda assim, mesmo com a crise, dada a expansão econômica do 1º mandato de Lula, o PIB alcançou a taxa de 5,1% em 2008. As metas de inflação foram cumpridas no período 2006-2010.

Após refutar determinadas interpretações sobre o crescimento durante os Governos Lula e a posterior crise iniciada em 2011, Carvalho (2018) apresenta a sua interpretação acerca dos obstáculos postos no processo de crescimento da economia brasileira. A saber:

a) desequilíbrio externo e estrutura produtiva:

A dinâmica econômica do período 2006/7-2010 centrou-se no setor de serviços e não na indústria. Todavia, havia aumento de demanda por produtos industrializados que, no entanto, foram atendidas por importações. O Brasil não dispunha de uma estrutura produtiva capaz de atender à demanda do mercado interno (por serviços e por produtos industrializados) e do mercado de trabalho em expansão. Para a autora, a baixa competitividade e a fragilidade do setor industrial brasileiro resultavam da "liberalização comercial iniciada no final dos anos 1980 e [...] aprofundadas em meados dos anos 1990" (IDEM, p. 44). Como exemplo, a autora cita o descolamento entre a indústria e o comércio varejista: este voltou a crescer aos níveis pré-crise de 2008-2009, mas a indústria cresceu mais lentamente enquanto o crescimento das importações atingiu 103,4% entre o fim de 2005 e o fim de 2010.

A valorização do real frente ao dólar havia gerado desequilíbrios na balança de pagamentos. Afetara as exportações, pelo encarecimento dos produtos nacionais. E afetara a indústria, pois, se facilitava a aquisição de insumos importados, obstaculizava a diversificação da estrutura produtiva, impedindo a competitividade no mercado externo (com a redução das exportações) e no mercado interno (pela compra maior de importados).

Um outro elemento relacionado à baixa competitividade da indústria brasileira é a taxa de inovação. Em 2010, relatório produzido pela escola mundial de negócios (Insead), em parceria com a Confederação da Indústria Indiana (CII), situou o Brasil na 68ª posição entre 112 países, considerando 60 indicadores diferentes, tais como: patentes por milhão de habitantes, investimentos em pesquisa e desenvolvimento, usuários de internet banda larga e celulares por 100 pessoas e prazo médio para se abrir um negócio no país, o impacto da inovação

para o bem-estar social em termos de gastos com educação, PIB per capita e índice GINI de desigualdade social.[11]

A ilação da autora é de que um processo de crescimento baseado no dinamismo do mercado interno tanto exige uma política industrial de diversificação da estrutura produtiva (setores estratégicos) quanto também a qualificação da mão de obra para esses setores.

b) a inflação de serviços

O crescimento econômico com distribuição de renda do Governo Lula gerou inflação de serviços. Ou seja: os preços de serviços "de baixa sofisticação tecnológica, intensivos em trabalho e marcados por menores ganhos de produtividade". (IDEM, p. 47) - setores de alimentação fora de casa/restaurantes, serviços pessoais (lavanderias, cabeleireiros, tratamentos de beleza), trabalho doméstico, construção civil - cresceram acima de outros preços do IPCA (Índice de Preços do Consumidor Amplo, utilizado para estabelecer metas de inflação). Sem concorrência internacional, o aumento dos custos da mão de obra na esfera dos serviços era repassado aos preços, sem que houvesse perda de mercado.

Carvalho interpreta que a repercussão negativa da inflação de serviços sobre segmentos de trabalhadores com menor ganho salarial no período (situados no meio da pirâmide social, ou seja, classes médias), constituiu a base material dos protestos de 2013 e das manifestações pró-*impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Apesar de ganhos para todas as classes no processo de crescimento, a posição relativa mudou entre os segmentos sociais e gerou conflitos distributivos. A autora aponta, como possível caminho para compatibilizar crescimento de salários e estabilidade de preços, o aumento da produtividade; e para aliviar os conflitos distributivos, melhorias nos serviços públicos.

c) a manutenção de concentração de renda no topo

A redistribuição de renda da base da pirâmide social não implicou em redistribuição de renda do topo da pirâmide para o meio ou para a sua base. O sistema tributário continuou (e continua) fortemente regressivo e a renda do capital cresceu e se manteve altamente concentrada, apesar de medidas corretivas

11 Cf.<https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/03/100305_ inovacao_relatorio_vdm>.

do Imposto de Renda e dos gastos sociais empreendidos no período. A tributação indireta sobre o consumo e a produção (ICMS, IPI, PIS, COFINS, CIDE) também é de natureza regressiva.

A expansão do crédito resultou em transferência de renda para o setor financeiro.

A manutenção da taxa de juros básica (SELIC) em altos patamares tanto afetou o custo do crédito quanto da dívida pública, beneficiando os detentores de seus títulos, apesar da redução da dívida no período 2006/7-2010.

A resposta da autora para enfrentar esse obstáculo é uma Reforma tributária progressiva, taxando menos o consumo e a produção e mais a renda e o patrimônio.

A crise financeira global, acarretando aumento do desemprego nos inícios de 2009, fez a aprovação do governo Lula sofrer uma queda de 70% (fim de 2008), para 65% (março de 2009), mas efêmera, retornando ao patamar anterior (maio de 2009), considerando-se a estabilidade do Brasil frente à crise econômica internacional. Quase ao final do seu 2º mandato, o governo Lula atingiu uma taxa de 78% de popularidade. ("ótimo" ou "bom").

Políticas Públicas nos Governos Lula

As condições fiscais positivas, resultantes da combinação dos três referidos pilares da política econômica mais as condições favoráveis do mercado externo (os altos preços das *commodities* brasileiras) possibilitaram investimentos e gastos do Governo e é nesse quadro que se pode entender a adoção de **Políticas Públicas** inclusivas, não apenas as já referidas, de âmbito econômico, mas outras de cunho mais social, de âmbito geral, como saúde e educação, quanto específico, de recorte identitário (negros, indígenas, mulheres, LGBT, quilombolas, deficientes etc), direcionadas para segmentos sociais depauperados e usualmente à margem dos direitos. Houve um avanço no reconhecimento dos seus direitos.

A seguir, o texto expõe algumas das principais ações dos Governos Lula em Políticas Públicas. Não se trata de uma exposição exaustiva, e certas políticas setoriais, como Combate à Pobreza, Habitação, Saúde e Educação, foram mais desenvolvidas do que outras.

→ **Infraestrutura**

Em 2007, o governo lançou o **PAC** (Programa de Aceleração do Crescimento), um conjunto de medidas para acelerar o ritmo de crescimento da economia brasileira, prevendo-se investimentos de mais de 500 bilhões de reais para os quatro anos do segundo mandato de Lula, além de uma série de mudanças administrativas e legislativas. Os investimentos também eram insuficientes para as necessidades de crescimento nacional, apenas uma taxa 0,6% do Produto Interno Bruto (PIB), em 2009, sem considerar estatais, embora tenha crescido no 2º mandato Lula. Um dos problemas do programa foi que os recursos autorizados pelas Leis Orçamentárias Anuais (Loas) foram muito abaixo do previsto pelo PAC, daí decorrendo atrasos na execução.

→ **Combate à Pobreza**

Fome Zero: implantado em fevereiro de 2003, direcionado para segmentos sociais mais necessitados, com o propósito de erradicar a fome e reduzir a subnutrição. Embora o programa tenha tido inúmeros problemas de ordem burocrática e fosse substituído pelo Bolsa Família, chamou a atenção de organismos internacionais e proporcionou projeção internacional a Lula.

Bolsa Família: O programa social mais conhecido do Governo Lula, uma reformulação e ampliação do programa Bolsa Escola do governo FHC. Criado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Sua finalidade era transferir renda diretamente do governo para famílias pobres (renda mensal por pessoa entre R$ 69,01 e R$ 137,00) e em extrema miséria (renda mensal por pessoa de até R$ 69,00). A estimativa é que o programa atendeu 3,6 milhões de famílias em janeiro de 2004; 12,8 milhões em 2010; 13,5 milhões em agosto de 2017 (CARVALHO, 2018, p. 19). Neste sentido, a transferência de renda foi feita com condicionalidades, ou seja: foi vinculada à educação a obrigatoriedade das famílias beneficiadas matricularem os/as filhos/as crianças e adolescentes de 6 a 15 anos em estabelecimento regular de ensino, garantirem a frequência escolar de, no mínimo, 85% da carga horária mensal do ano com justificativa, e informarem o programa sobre mudança de escola; e também vinculada à saúde, com o acompanhamento médico de gestantes e crianças das famílias beneficiadas. Um outro desdobramento do programa foi estimular o consumo das famílias pobres, com repercussões sobre a economia do país. Considerado um dos principais programas de combate à pobreza

do mundo. Por seu direcionamento distributivo, o programa enfrentou críticas de certos segmentos sociais para os quais gastos sociais são "custos" e não investimentos, sendo tachado de assistencialista e de "intenções político-eleitoreiras", mas os seus efeitos na redução das desigualdades deram projeção internacional ao governo e o programa foi adotado em outros países.[12]

→ **Trabalho e Cidadania**

Primeiro Emprego: lançado em 2003, com a finalidade de propiciar vagas a jovens de 16 a 24 anos, mediante vantagens a empresas que aderissem ao programa. No entanto, enfrentou problemas, não alcançou os resultados esperados, foi extinto em 2006 e excluído em 2007 do PPA (Plano Plurianual) 2008-2011, significando, na prática, fim de recursos para o programa a partir de 2008.

Combate à escravidão: com base em um **Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo**, do governo FHC, foi desenvolvido fortemente pelos Governos Lula, ampliando o resgate do trabalho escravo de 5.893 pessoas entre 1995 a 2002 para 32.986 mil pessoas entre 2003 a 2009. O programa enfrenta, até hoje, resistência de setores empregadores, incidindo em multas, indenizações às vítimas e bloqueio de ficha de empresas para o recebimento de financiamento, mas pouco resultando em condenação dos responsáveis pelo crime.

→ **Habitação**

Em 2004, foi lançada a **Política Nacional de Habitação**. No Plano Plurianual (PPA) 2008-2011, constavam vários programas habitacionais, no âmbito do Ministério das Cidades, entre eles o de Urbanização, Regularização e Integração de Assentamentos Precários, incluído no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Foram contemplados serviços de acesso a água, esgotamento sanitário, banheiro no interior da moradia. Em 2007, foi aprovado o **marco regulatório do setor de saneamento**, pela Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, uma reivindicação histórica dos agentes públicos e privados atuantes no setor, configurando uma base político-administrativa e institucional de referên-

12 Sobre críticas ao programa: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54568>; <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=150b0da16d1f06dd>. Sobre a repercussão internacional do programa: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e justica/2015/11/elogiado-pelo-banco-mundial-onu-e-fmi-bolsa-familia-e-referencia-para-europa-e-paises-em-desenvolvimen...>.

cia, abrangendo política tarifária e as relações entre os agentes governamentais, a sociedade e os prestadores de serviços.

Em 2009, foi lançado o **Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV)** que, além da conotação social, também tinha a econômica, de estimular a construção civil. Estimava-se, então, um déficit habitacional de 5,7 milhões de domicílios (cálculo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea). Recursos foram transferidos para a Caixa Econômica Federal. O programa contemplava três faixas: na faixa 1, para famílias com renda de até R$ 1.600,00 por mês, as construtoras recebiam recursos do banco para erguer as residências, com o governo arcando com até 90% do custo dos imóveis, o valor restante sendo quitado pelas próprias famílias; nas faixas 2 e 3, para famílias com renda de até R$ 6.500,00, a Caixa oferecia empréstimos subsidiados aos interessados. Segundo o governo federal, o MCMV contratou a construção de cerca de 5 milhões de casas, o que o torna o maior programa habitacional da história do país. Entre as unidades contratadas, cerca de 39% se destinavam à faixa 1, 49%, à faixa 2, e 12%, à faixa 3.

Registram-se efeitos positivos do programa: a criação de um mercado para as classes média-média e média-baixa, que antes construíam suas próprias casas ou viviam de aluguel. Nestes termos, o programa também possibilitou, a par da melhoria financeira, a de condições de habitabilidade.

Mas houve problemas na execução do programa: no princípio do PAC, foram destinados recursos também para urbanização de favelas, mas depois se priorizou a construção de casas novas e aqueles recursos escassearam. Para a urbanista Ermínia Maricato[13], deveria haver simultaneamente a construção de novas casas e a urbanização das favelas, regulando áreas já ocupadas, pois o preço da terra aumentou na periferia, justamente para onde são empurradas as pessoas mais pobres. Segundo essa grande especialista, moradias precárias poderiam ser contempladas, também, com apoio a reformas e segundo certos padrões.

Outro problema foi a construção de residências em áreas distantes dos centros urbanos e dos empregos, dificultando a chegada de serviços públicos como coleta de lixo e policiamento, encarecendo o transporte e tornando os locais dessas novas casas vulneráveis ao crime organizado. O pessoal mais pobre foi em-

13 Cf. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44205520>.

purrado para a periferia da periferia, alargando a fronteira de ocupação predatória e atingindo até áreas de proteção de mananciais.

O encarecimento do preço da terra na periferia deriva também da ação das construtoras, buscando economizar na compra dos terrenos. Aí entra o jogo de empreiteiras, incorporadoras imobiliárias e donos de terrenos. A Caixa Econômica, executora do programa, "até criou regra para impedir a realização de obras fora das cidades. Mas as Câmaras Municipais, responsáveis por definir as zonas rurais e urbanas dos municípios, passaram a estender os limites dos perímetros urbanos para atrair construções"[14], incluindo até fazendas no perímetro urbano. Daí que, diante desse quadro, haja muitas famílias ocupando imóveis vazios nos centros de muitas cidades.

Em termos de habitação, os recursos dos Governos Lula para o programa aumentaram de 7 bilhões (2002) para 44, 2 bilhões, em 2008, incidindo seu foco de investimentos na faixa de renda de até três salários mínimos: 11% em 2002, 31% em 2007 e 27% em 2008. Na faixa de renda de mais de 5 salários mínimos, os investimentos recuaram de 73% em 2002 para 38% em 2008 (IPEA, 2009a).

→ **Saúde**

Há dois ângulos a considerar em termos de Políticas de Saúde, segundo Menicucci (2011): as ações setoriais e as ações sobre os condicionantes de saúde. Segundo a autora, no 1º mandato de Lula, a ênfase recaiu na implementação gradativa do SUS e, no 2º mandato, nas condições de vida e condicionantes da saúde. Considerando o que dispõe a Constituição de 1988, de que se deve considerar na matéria condicionantes como meio ambiente saudável, renda, trabalho, saneamento, alimentação, educação, além da garantia de ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde individual e coletiva, a cargo do SUS, a mesma autora avalia que: "o governo Lula foi mais inovador na sua atuação sobre os condicionantes da saúde do que no aspecto endógeno da política de saúde"; no aspecto endógeno, setorial, "foi um misto de continuidade e mudança"; ainda assim, houve inovações setoriais em termos da "organização da assistência, da gestão e da forma de alocação de recursos". Em sua avaliação, Menicucci critica a visão

14 Cf. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44205520>..

da mídia e da oposição que, "sem nenhuma análise, [...] atribuem os problemas da saúde à falta de gerenciamento ou à má gestão dos recursos" (citações à p. 524).

Em termos de **condições de vida e condicionantes da saúde**, são compreendidas as ações em outras áreas setoriais que causam impacto sobre as condições e o estado de saúde da população. Assim, podem ser referenciadas: o combate à fome e à miséria mediante políticas de segurança alimentar e nutricional e também mediante a racionalização dos recursos públicos com unificação dos programas de transferência direta e condicionada de renda; o desenvolvimento urbano incluindo a política habitacional (moradia digna, direitos à terra, à agua potável, a ambiente saudável e sustentável); o crescimento da taxa de cobertura da previdência social; o combate ao racismo e às desigualdades sociais, direcionado para a igualdade racial e de gênero; a melhoria na qualidade de ensino.

Trata- se, em suma, de políticas de inclusão social que contribuem para o desenvolvimento da saúde. Em 2007, foi aprovada Emenda Constitucional considerando a alimentação um direito social. Nem todas essas políticas estão detalhadas neste texto, considerando a sua amplitude. Muitas dessas políticas já vinham sendo implantadas desde o 1º mandato de Lula, mas, neste mesmo ano de 2007, foram sistematizadas em três agendas: o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), a Agenda Social e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No tocante à política setorial, o plano de governo do 1º mandato de Lula incluía uma política de saúde bucal, a questão das urgências/emergências, o acesso a medicamentos com a proposta de criação da farmácia popular, ampliação do Programa de Saúde da Família (PSF), o reforço da atenção básica, o aprimoramento das relações intergovernamentais, a ampliação do acesso e a garantia da integralidade da assistência. No início do governo, buscou-se uma reforma administrativa do ministério atentando-se para a atenção básica com a assistência especializada, os recursos humanos, os insumos estratégicos e o desenvolvimento científico e tecnológico, a prioridade para uma gestão democrática. Foram implantadas algumas propostas inovadoras: **Política de Saúde Bucal** por meio do **Programa Brasil Sorridente**, em uma perspectiva abrangente, com expansão do no de equipes de saúde bucal (de 4.260 para 14.244) e um atendimento de 69.700.000 pessoas entre 2002 e 2006, e instalação de cerca de 500 Centros de Especialidades e laboratórios regionais de próteses dentárias; criação do **Serviço**

de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), integrando a Política de Atenção às Urgências e Emergências; **Programa Farmácia Popular**, constituído por uma rede de drogarias privadas subsidiadas pelo governo e credenciadas para venda de produtos com até 90% de desconto em relação ao preço de comercialização; na **área de medicamentos**: criação da Câmara de Regulação do Mercado de Medicamentos, normatizando o controle de preços, com apoio a laboratórios oficiais, isenção de ICMS para medicamentos de alto custo; reforço aos medicamentos genéricos, além da convocação da 1ª Conferência Nacional de Medicamentos e Assistência Farmacêutica. Para ampliar a cobertura e qualidade da **atenção básica através do PSF**, foram adotadas medidas como o aumento de equipes de saúde e dos recursos do **Piso de Atenção Básica**, congelado desde 1988, de R$ 10,00, para R$ 15,00 per capita. No **atendimento de saúde para grupos específicos: Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher** (2004-2007), elaborado em 2004; **crianças e adolescentes**, buscando articular o **Programa Saúde e Prevenção nas Escolas**, elaborado em 2006, ao **Programa Nacional de DST/AIDS**, sistematizado em 1999 e originalmente criado em 1988, além da educação sexual nas escolas, para prevenir DST e gravidez na adolescência; **idosos**, incluindo capítulo específico no Estatuto do Idoso, sob uma diretriz de promoção e recuperação da saúde desse segmento; **trabalhadores**, buscando implantar a **Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador** (RENAST); além de outras ações voltadas para a **população negra, quilombolas, indígenas e assentados**. Em termos do **atendimento psiquiátrico**, a expansão dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) - o primeiro dos quais surgiu em 1986 - no âmbito de um amplo movimento pró-Reforma Psiquiátrica direcionada para a "desospitalização", mediante o **Programa Anual de Reestruturação da Assistência Psiquiátrica Hospitalar no SUS**, instituído em 2004. Em termos de gestão do SUS, foi aprovado o **Pacto pela Saúde** (2006), estruturado nos eixos Pacto pela Vida, Pacto em Defesa do SUS e Pacto de Gestão do SUS, definindo as diretrizes e responsabilidades de cada esfera de governo, mas também conferindo maior autonomia dos entes federados.

> O Pacto é um conjunto de reformas institucionais do SUS pactuado entre as três esferas de gestão (União, Estados e Municípios) com o objetivo de promover inovações nos processos e instrumentos de gestão, visando alcançar maior eficiência e qualidade das respostas do Sistema Único de

> Saúde. Ao mesmo tempo, o Pacto pela Saúde redefine as responsabilidades de cada gestor em função das necessidades de saúde da população e na busca da equidade social (<http://conselho.saude.gov.br/webpacto /index.htm>).

Para a viabilização do Pacto, as transferências dos recursos federais foram modificadas e divididas em seis grandes blocos de financiamento: Atenção Básica, Média e Alta; Complexidade da Assistência; Vigilância em Saúde; Assistência Farmacêutica; Gestão do SUS e Investimentos em Saúde, para reduzir a fragmentação dos recursos.

Mas, na política setorial, o governo enfrentou percalços. Enquanto lançava o **Programa Mais Saúde**, enfrentava uma batalha - e perdia - no Congresso para renovar a Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF), com vistas a resolver o problema do subfinanciamento do SUS, propondo um montante de R$ 4,1 bilhões em 2008 e de R$ 5,0 bilhões em 2009. Das 168 ações previstas no Mais Saúde, 74 seriam financiadas pela CPMF (IPEA, 2009b *apud* MENICUCCI, 2011)). Então, diante da falta de recursos suficientes, o governo se empenhou pela *regulamentação* da Emenda Constitucional nº 29 (aprovada em 2000) pelo Congresso Nacional. Essa EC fixava percentuais mínimos a serem investidos anualmente em saúde pela União, por estados e municípios e começou a tramitar na Câmara Federal em 2004, sendo aprovada somente em 2007, e vinculando o aumento de recursos da União para o financiamento do SUS à prorrogação da CPMF (Projeto de Lei 01/2003). Mas a CPMF foi derrubada no Senado. Em 2008, o Senado aprovou o Projeto de Lei nº 121/2007, encaminhado à Câmara dos Deputados, onde foi apresentado um substitutivo mantendo a vinculação dos gastos da União com ações e serviços públicos de saúde, mas com a variação nominal do PIB. Foi aprovado o substitutivo como Lei Complementar nº 141, de 13/01/2012.

No 2º mandato de Lula, deu-se continuidade aos programas de saúde do 1º mandato, mas com o adicional de fomento à pesquisa e desenvolvimento tecnológico para a produção de hemoderivados, vacinas, medicamentos e equipamentos. Várias orientações do Ministro geram polêmicas e enfrentamentos: a mudança de enfoque, de uma abordagem administrativa dos programas para um direcionamento no sentido de articulação entre epidemiologia, determinantes sociais da saúde e as ações da política de saúde, implicando não apenas em con-

templar o SUS mas "interferir na determinação social da doença"; a importância das ações intersetoriais, a exemplo da Campanha de Prevenção dos Riscos de Consumo de Bebida Alcoólica; a vinculação entre saúde e desenvolvimento, crescimento industrial, geração de emprego e renda, sinalizando o lugar estratégico das indústrias produtoras de insumos para a saúde e seus vínculos com a política industrial, tecnológica e de comércio exterior, seu potencial para a competitividade e a inovação, com "proposta de reorganizar o incremento de investimentos no complexo produtivo da saúde e vincular o aumento da produção de insumos estratégicos para conferir maior autonomia à política de saúde com redução da dependência tecnológica" (MENICUCCI, 2011, p. 527). Em decorrência de tais reorientações, o Programa Mais Saúde fica conhecido como e vai redundar no "PAC da Saúde", integrando a Agenda Social lançada em 2007. Mas dois posicionamentos do Ministério acaloram os debates: primeiramente, a crítica à "judicialização da Saúde", ou seja, ações na justiça para a obtenção de cobertura de procedimentos não regulamentados, tendo o governo encaminhado Projeto de Lei fixando parâmetros para as coberturas a serem feitas pelo SUS, uma vez considerado "o teor genérico do direito à saúde consagrado na Constituição de 1988, [que] deixa brechas para interpretações jurídicas amplas, com sérios riscos para o orçamento da saúde a partir das decisões judiciais" (IDEM, p. 526-527). A outra proposta polêmica foi a de criação de um novo modelo jurídico institucional legal para a gestão das instituições públicas da saúde, com o encaminhamento de Projeto de Lei regulamentando a figura de fundação estatal de direito privado em hospitais públicos federais, que não vingou pela resistência até do PT e de sindicatos, levando ao abandono da proposta.

Mas várias ações foram implementadas: reforço da atenção básica por meio de: expansão do PSF, qualificação dos profissionais de nível superior do PSF, do Brasil Sorridente e do trabalho de agentes comunitários de saúde, e do programa Saúde na Escola; tratamento da hipertensão e do diabetes; planejamento familiar; ampliação do acesso a serviços especializados; ações de investimento em infraestrutura; duplicação da cobertura do SAMU; complexos reguladores para melhorar o acesso a internações; novas formas de compra de serviços, mediante contratualização com hospitais filantrópicos. Houve expansão do Saúde da Família: mais 2.500 novas equipes entre 2007 e 2008, criação, em 2008, de Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASFs) como apoio às ESFs (Equipes

Saúde da Família) em seus alcances e ações, abrangência e a diversidade das ações. Houve expansão na área de saúde bucal: mais 2.569 equipes para atenção básica e a criação de 176 novos Centros de Especialidades Odontológicas (CEO). No que diz respeito à mortalidade infantil, os Governos Lula seguiram a tendência de queda de vários governos desde 1930.

Para a cientista política Menicucci, há muita despolitização da sociedade no que concerne à saúde, restringindo-se o debate aos recursos financeiros, seja sua expansão seja sua contração. Mesmo entre os trabalhadores, cuja prioridade é salário e emprego.

Quanto aos recursos efetivamente investidos na Saúde, no período, aumentaram a cada ano, com o gasto per capita passando, entre 2001 e 2008, de R$ 130,37 para R$ 256,68, e resultando em aumento de gastos do governo com bens e serviços de Saúde no Brasil num total de R$ 224,5 bilhões, equivalentes a 3,5% do PIB. Porém, em um total geral de 8, 4% de gastos em saúde no país, 4,8% eram gastos de famílias. Em outros termos, dez vezes mais gastos de famílias do que do governo. Por sua vez, o governo contrapunha que havia gastos excessivos das famílias com medicamentos, devido ao consumo sem prescrição médica.

De qualquer modo, a despeito dos aumentos dos investimentos do governo no setor, estes foram considerados insuficientes diante das as necessidades do país, abaixo do mínimo necessário para os padrões universais de saúde, conforme afirmações do próprio Ministério da Saúde. A média nos sistemas universais, segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) era de 6,5% do PIB. Segundo o próprio Ministério da Saúde, os gastos públicos do país no setor estavam abaixo da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). De acordo com pesquisadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda que aumentados os gastos do governo, a participação pública ainda era pequena, comparativamente a outros países, como o México, cujos gastos públicos com a Saúde eram em média 70%, sendo 30% das famílias.

A crise econômico-financeira internacional a partir do último trimestre de 2008 acarretou mais restrições à execução orçamentária da União. Contudo, o governo manteve o orçamento da saúde nos termos definidos na Emenda Constitucional nº 29, embora esta ainda não estivesse devidamente regulamentada e o governo tivesse adotado uma política de contenção de gastos. Em 2009, o país investiu 7,5% do PIB em Saúde enquanto outros países, como os Estados

Unidos, investiram o dobro (15,3%). Ainda assim, os R$ 66,9 bilhões previstos para 2010, no Orçamento da União, não atendiam às demandas do Ministério da Saúde.

→ **Segurança**

O sistema de Segurança do país é um dos que mais enfrentam problemas: a entrada de drogas e armas no país através das fronteiras, portos e aeroportos, fomentando a criminalidade; o Sistema Carcerário Brasileiro, com superlotação das prisões, falta de acesso dos presos à educação e ao trabalho, e situações desumanas nos presídios.

Foi instalada uma CPI sobre a matéria, que visitou, durante oito meses, 60 estabelecimentos em 17 estados e no Distrito Federal. No Relatório da CPI, foi solicitado o indiciamento de cerca de 40 autoridades em todo o país e a responsabilização dos culpados, de alguma forma, pelo caos no sistema carcerário.

Em 2007, o Governo Lula, na busca de melhorias na área, lançou o **Pronasci (Programa Nacional de Segurança com Cidadania)**, com o objetivo de apoiar os Estados na qualificação e capacitação das forças policiais. No final dos 8 anos do Governo Lula, o CNJ (Conselho Nacional de Justiça) começou a analisar mudanças no sistema carcerário e a CCJ (Comissão de Constituição de Justiça) do Senado, a empreender mudanças no Código de Processo Penal.

→ **Educação**

O foco do 1º Governo Lula foi direcionado para o ajuste fiscal. Esta prioridade, devido à situação herdada da dívida pública do 2º Governo FHC e mais o fato de que os anos de 1990 constituíram um período de importantes reformas educacionais no contexto de uma Reforma de Estado, explicam porque houve certa continuidade nas políticas educacionais. Ou seja: o Brasil, no contexto da globalização, havia instituído agendas e firmado compromissos com organismos internacionais como o Banco Mundial, o BID e a CEPAL, que atuaram como condicionalidades sobre o Governo Lula. Porém, no 2º mandato, houve certas rupturas, mudanças foram implantadas e elaboradas, consolidadas no **Plano de Desenvolvimento da Educação**, em 2007, estruturado em cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Diversidade. Daí Oliveira (2009) nomear as políticas educacionais dos Governos Lula de ambivalentes.

No que tange à **Educação Básica**, um marco de Política Pública do governo, em termos educacionais, foi a **transformação do FUNDEF** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado no governo FHC, em **FUNDEB** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação): encaminhado pelo Executivo ao Congresso como proposta de Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, foi regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28/12/2006, e convertida na Lei nº 11.494, de 20/06/2007. O FUNDEB estendia a cobertura de recursos financeiros ao Ensino Médio. Foi um avanço tanto nesse aspecto quanto na regulamentação do piso nacional salarial dos professores de Educação Básica. Também em 2007, foi criado o **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (IDEB) para aferir qualidade do ensino nas escolas públicas, constituindo-se em uma ferramenta para a formulação de programas mais específicos para responder aos problemas identificados; **Caminho da Escola**, um programa de renovação e ampliação da frota de veículos escolares da rede pública, em um montante de 40.000 veículos, além da distribuição de bicicletas e lanchas, para atender alunos residentes em lugares mais distantes e observando-se as necessidades de cada região; Programa **Mais Escola**, de ampliação da jornada de 57 mil escolas públicas para, no mínimo, 7 ou mais horas diárias, totalizando um investimento de R$ 4,5 bilhões. Neste programa, além das disciplinas regulares, desenvolviam-se atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, educação em direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, entre outras. Para além de superar a fragmentação das políticas intrasetoriais, houve uma articulação intersetorial decisiva: o **Bolsa Família**, com a condicionalidade do benefício posta na obrigatoriedade da frequência escolar das crianças de famílias beneficiadas, ou seja, articulando transferência de renda para a população mais pobre e estímulo à educação. Com o IDEB era possível avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas e, assim, desenvolver ações para superar os principais desafios encontrados. Entre 2007 e 2013, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) destinou recursos para mais de 37 mil escolas, priorizando aquelas com IDEB abaixo da meta nacional. No total, o governo federal investiu R$ 1,4 bilhão para os planos de ação dessas escolas.

No **âmbito da Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, foi criada uma rede de novas instituições**: 18 Universidades, 38 Institutos Tecnológicos e 173 campi, com destaque para a UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), com alunos brasileiros, paraguaios, uruguaios e argentinos.

Na **Educação Superior**, foi instituído o **ProUni** (Programa Universidade Para Todos): de 2005 a 2009, o programa ofereceu quase 600 mil bolsas de estudo em aproximadamente 1.500 instituições de ensino em todo o país, as quais se credenciaram e receberam isenção de tributos. Os bolsistas ProUni também tinham prioridade no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) do MEC e um convênio foi firmado com a Caixa Econômica Federal (CEF) para oferta de estágios a beneficiados pelo programa. Do ProUni ainda constava um auxílio para alunos com bolsa integral matriculados em cursos com carga horária de pelo menos seis horas diárias (Bolsa-Permanência). Dos beneficiados com bolsas, 46% eram autodeclarados afrodescendentes. Também foi concebido e implantado o programa de **Reestruturação e Expansão de Universidades Federais** (REUNI), em cujo âmbito ocorreu a expansão da rede institucional pública de Ensino Superior, territorializada para as várias regiões do país e interiorizando-a, processo do qual resultou a quase duplicação do número de matrículas de 2003 a 2014 assim como de professores universitários da rede federal. Para as IES (Instituições de Ensino Superior) privadas, como resposta ao problema de inadimplência, o governo **ampliou os recursos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior** (FIES), fundo já existente, criado pelo governo FHC em 1999 mediante reformulação do Crédito Educativo (1976). O FIES constitui subsídio financeiro a estudantes de graduação em instituições com avaliação positiva junto ao MEC, a juros variáveis de acordo com a faixa de renda dos beneficiados. Nos Governos Lula, houve reformulações no programa: a taxa de juros foi ajustada de 6,5% para 3,4% a.a. (abaixo da SELIC) e estabelecido um prazo de 18 meses após a conclusão de curso para o início da quitação pelos beneficiados; e estendeu-se o prazo para quitação. Foram investidos R$ 13 bilhões pelo governo federal, contemplando 26% dos estudantes matriculados em IES privadas. Conforme Aguiar (2016),

> No Brasil, o início da grande expansão ocorreu a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e esta prosseguiu, a taxas

> um pouco decrescentes, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2010). No período, as matrículas passaram de cerca de um milhão e setecentos mil, em 1995, a seis milhões e trezentos mil em 2010. Nesse sentido, a onda brasileira se inscreveu em um movimento internacional, mas precisou lidar com as particularidades do sistema já implantado aqui e com as demandas econômicas e sociais oriundas de um represamento enfim desatado do crescimento da economia brasileira e do acirramento das disputas em torno da necessidade de mitigação das desigualdades raciais, econômicas, de gênero etc.

Decompondo um pouco mais esses números: embora se registre, no período entre 1995 e 2001, "uma taxa média de crescimento anual de matrículas de 9,5%, bastante superior às verificadas nos períodos de Fernando Collor e Itamar Franco (1,9%), José Sarney (2,7%) e Figueiredo (0,4%)", não houve avanço em termos de inclusão social, decaindo o percentual dos mais pobres e aumentando o dos mais ricos.[15] Maior inclusão social ocorreu nos Governos Lula, em que vetores de diversidades foram incluídos nas políticas governamentais, através das **políticas de cotas** [raciais, de gênero, socioeconômicas], como forma de reparar um vasto passivo de desigualdades históricas do país. Essa política não escapou de críticas, sob o argumento de que as cotas ferem o direito constitucional da igualdade de todos perante a lei, mas muitas dessas críticas partem de segmentos sociais conservadores que não querem perder seus privilégios sociais no acesso a recursos públicos.[16] Outros programas foram criados, como Universidade Aberta (2006), Universidade em Ação, Escola de Fábrica (Ensino Médio, 2005). Vale registrar finalmente que, entre 2003 e 2012, o crescimento das IES públicas foi de 46,8%, enquanto o crescimento das IES privadas foi 27,8%, no mesmo período; essa expansão do setor público foi marcada pela interiorização a uma taxa de 58,7%,

15 <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj1912200o28.htm>.

16 Políticas de cotas antecedem os Governos Lula: na ditadura militar, em 1968, a Lei do Boi garantia o acesso de filhos de fazendeiros às universidades (!). Os Governos FHC deram início à implantação de cotas nas universidades públicas do país; nos Governos Lula e depois nos Governos Dilma, houve continuidade nessa política. Esse vetor de cotas se espraiou para muitos âmbitos da vida social, para além do sistema educacional público: universidades privadas, mídia (TV), sistema partidário (cotas de candidatas), concursos públicos e outros processos seletivos (isenções de taxas), transportes públicos (lugares para idosos, mulheres grávidas, pessoas obesas), entre outros exemplos.

segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).[17]

Em termos de **Educação Profissional e Tecnológica**, o período foi marcado pelo encaminhamento de Projeto de Lei do governo ao Congresso, e que se converteu na **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008, instituindo a **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, em todos os estados, substituindo 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades.

A medida foi um corolário de um amplo processo de debates sobre essa modalidade de educação, desde os anos de 1980, e acentuado na década seguinte, a partir da LDB. A iniciativa do Governo Lula propiciou a consolidação e a diversificação de instituições e cursos superiores, invertendo a orientação do governo anterior (FHC), de terceirização da expansão da oferta de educação profissional para estados, municípios, empresas e organizações não governamentais. Foi a época de maior expansão da Rede Federal: construção de mais de 500 novas unidades, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Nos Institutos Federais são oferecidos cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas em ciências, física, química, matemática e biologia e de conteúdos específicos da educação profissional. Metade das vagas foi reservada à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial cursos de currículo integrado.

Os Institutos foram concebidos com ampla autonomia, para criar e extinguir cursos, registrar diplomas dos seus cursos, creditar e certificar competências profissionais. Sua estrutura foi equiparada com as Universidades Federais. Foi sinalizado também o seu papel social, mediante a qualificação de profissionais para os vários setores da economia brasileira, a realização de pesquisas e o desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços em parceria com o setor produtivo.

O crescimento dessa modalidade foi de 51% entre 2008 e 2012, saltando de 486.730 estudantes matriculados para 944.904 em 2012, com uma expansão menor de 2011 a 2012 (7,9%) por comparação ao período de 2010 a

17 <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>.

2011 (11,4%), segundo dados do INEP.[18] É preciso registrar ainda que também o setor privado se inseriu nesta modalidade de educação, em movimento de grande expansão.

No âmbito da **Alfabetização**, em 2003 foi lançado o **Programa Brasil Alfabetizado**, com vistas a alfabetizar jovens a partir dos quinze anos, de maneira descentralizada e utilizando voluntariado, com recursos para a formação dos alfabetizadores, aquisição e produção de material pedagógico, alimentação escolar e transporte dos alunos. Os/As alfabetizadores/as também atuavam como parceiros na divulgação da importância do registro civil, fortalecendo e estimulando a promoção dos direitos dos cidadãos.

Realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com as redes estaduais e municipais de ensino, o programa tem uma estimativa de ter atendido cerca de 14,7 milhões de pessoas entre 2003 e 2012. Os Coordenadores de Turmas e os/as alfabetizadores/as, preferencialmente professores da rede pública, recebiam bolsas-auxílio. Várias turmas também foram realizadas em parceria com ONGs e outras entidades como Central Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB), Instituto de Trabalho Dante Pelacani, Congresso Nacional Afro-Brasileiro (CNAB) e Confederação das Mulheres do Brasil (CMB); contudo, a maior parceria com estados e municípios, a partir de 2003, visou garantir a continuidade de estudos na EJA. De acordo com dados do Censo 2000 do IBGE, o Brasil tinha cerca de 16 milhões de analfabetos; em 2010 (Censo de 2010), ainda tinha 13,9 milhões. De acordo com o IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), em 2016, cerca de 11,8 milhões de analfabetos. Por percentuais, houve decréscimo de 9,8% para 9,1% no total de analfabetos; de 3,6% para 1,9% na faixa de 15 a 29 anos; de 10,3% para 8,5% na faixa de 30 a 59 anos; mas na faixa de 60 anos ou mais, aumentou de 24,9% para 27,4%.[19]

No tocante à **Diversidade**, foram desenvolvidos muitos programas integrando a política mais geral da Educação e as políticas específicas da SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), criada em 2003, e a

18 <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>.

19 <https://www.google.com/search?q=percentual+de+alfabetização+do+Brasil+de+2000+a+2016&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=8fhhPhKOeG-D7KM%253A%252C_ykb2d>; e <https://oglobo.globo.com/sociedade/analfabetismo-caiu-mais-entre-as-mulheres-aponta-ibge-14414504>.

SNPM (Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres), também criada no mesmo ano.

O orçamento para a pasta de Educação, de R$ 18,1 bilhões, em 2003, praticamente triplicou para 54,2 bilhões, em 2010. Em termos de percentual de investimentos para a educação no PIB, de 0,6% em 2005, atingiu-se o patamar de 4,7%, em 2008, mas os recursos ainda são insuficientes frente às necessidades do país: estima-se que o percentual deva girar entre 8 a 12% para o Brasil se equiparar aos países da OCDE em termos de educação.

Um balanço dos Governos Lula no setor apresenta vários aspectos positivos: crescimento de investimentos, ações em todas as etapas do ensino, ampliação do ensino público, aumento do nº de jovens ingressantes no Ensino Médio em idade certa, aumento no acesso ao Ensino Superior, interiorização das Universidades, piso salarial de professores. Oliveira (2009, p. 207), afirma que "houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor[...]". Mas há uma advertência: se houve avanço na cobertura do sistema, é preciso melhorar a qualidade e contemplar a educação para o trabalho.

O Brasil tem um desempenho razoável em três das quatro metas da UNESCO para a educação: acesso ao ensino fundamental, alfabetização e igualdade de gênero, mas um desempenho sofrível no quesito de repetência: o percentual de alunos que ultrapassavam o 5º ano do Ensino Fundamental, em 2010, ainda que houvesse melhorado em relação a 1999, era mais baixo do que todos os países da comparação assim como os seus índices de conclusão da educação básica eram três vezes maiores do que a taxa da América Latina. Esses dados, constantes do relatório "Monitoramento de Educação para Todos 2010", da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), situavam o país na 88ª posição em um comparativo de 128 países.

Houve, é claro, críticas, algumas delas mais fortes de setores das Universidades Federais no momento da implantação do ProUni e ao REUNI, em relação ao repasse de recursos federais e à falta de autonomia universitária, tendo o governo respondido com o Decreto nº 7.233/2010, abrindo perspectivas de melhoria na autonomia e gestão dos recursos a partir de 2011. É preciso registrar também que, na esteira dos anos de 1990, na configuração da Universidade

Pública, em parte sob influência do Banco Mundial, foram introjetados valores neoliberais, processo já assinalado e criticado nos inícios da década de 2000, ainda na metade do 1º mandato de Lula, tais como: acesso racionalizado por cotas e não por medidas universalizantes; vetor de gratificação por produtividade como estímulo à docência; "avaliação padronizada da "qualidade" (Exame Nacional de Desempenho) inspirada na teoria do capital humano; vinculação entre os planos de desenvolvimento institucional (estabelecidos com a participação empresarial), avaliação (Sinaes) e financiamento (financiamento por meio de contratos); direcionamento do "mercado educativo" da instituição para o âmbito regional, e associação linear e estreita entre eficiência acadêmica e pragmatismo universitário. Em suma, o Banco difunde um posicionamento ideológico de modo a conformar a universidade pública em um setor mercantil balizado pelos valores neoliberais. A assimilação desses elementos que compõem a matriz da concepção do Banco Mundial no Anteprojeto desenha uma instituição que dificilmente mereceria o conceito de "pública", inviabilizando a liberdade acadêmica, concebida como um obstáculo à eficiência das instituições. No equilíbrio de poder entre a autoridade "acadêmica" e a autoridade da universidade-empresa prevalece esta última" (LEHER, 2005).

→ **Esportes**

O governo Lula se notabilizou internacionalmente pelo país sediar eventos esportivos e projetar outros. Em 2007, o Brasil sediou os XV Jogos Americanos, no Rio de Janeiro. O Brasil foi escolhido, com o empenho do governo, como sede da Copa do Mundo FIFA de 2014 e dos Jogos Olímpicos de 2016. Essas decisões do governo brasileiro, com apoio de organismos internacionais, como a FIFA e o COI, geraram polêmicas e questionamentos no Brasil.

→ **Meio ambiente**

Ações governamentais como fiscalização das áreas desmatadas, racionalização do uso do solo, criação de reservas florestais e controle de crédito para produtores irregulares tornaram a Amazônia a região com menor taxa de desmatamento em 21 anos. Entre 2009 e 2010, o Instituto do Homem e do Meio Ambiente da Amazônia (Imazon) registrou desmatamentos de 6.451 km², com alta de 7.134 km² no primeiro ano de governo de Dilma Rousseff.

Já o desmatamento da Mata Atlântica, entre 1978 e 1988, foi de 20,3 mil km². Em 1991, foram desmatados 11,1 mil km². Entre 2002 e 2008, o desmatamento foi de 7 mil km².

No Governo Lula, foi aprovada a Política Nacional de Mudanças Climáticas com metas de reduções de emissões de gases do efeito estufa. Foi, com isso e mais a redução de desmatamentos florestais, conferida credibilidade ao país quanto a sua decisão de reduzir o desmatamento em até 80% até 2020. Os vários países amazônicos estão buscando costurar uma ação em comum sobre a mudança do clima.

→ **Política externa**

O Brasil teve posição destacada em várias situações internacionais: junto ao G20, como membro ativo no Conselho de Direitos Humanos da ONU; nas operações de paz no Haiti e na Comissão de Construção da Paz na Guiné-Bissau em 2010. O presidente Lula visitou mais de 200 países, abrindo rotas comerciais com alguns deles com os quais o país pouco se relacionava: China, Índia, Rússia e África do Sul, para uma "parceria estratégica". Também foi estabelecida uma orientação de solidariedade com a África, fundamentada em princípios éticos e interesse nacional.

Um dos marcos dos Governos Lula em política externa foi o processo de integração sul-americana, através da expansão do Mercosul, como alternativa para melhorar a inserção dos países do Cone Sul no âmbito da ordem mundial, o que deu projeção à liderança brasileira. Assim, foram abertas negociações para uma associação entre o Mercosul e a União Europeia.

O Governo Lula obteve algumas vitórias junto à Organização Mundial do Comércio. Assim, por exemplo, em 2010, quando a entidade concedeu ao Brasil o direito de retaliação com impostos de importação sobre diversos produtos norte-americanos devido aos subsídios do governo estadunidense à produção de algodão, o que prejudicava o setor congênere no Brasil. Mais tarde, os dois países entraram em negociações.

De um modo abrangente, o Itamarati desenvolveu como diretrizes de sua atuação os princípios de um sistema internacional multipolar e de democratização das relações internacionais, buscando conciliá-los com o pragmatismo de vantagens econômicas. Algumas decisões da política externa foram controvertidas e problemáticas. A aproximação com a China derrubou barreiras comerciais sobre

os produtos chineses e a entrada destes no mercado brasileiro, causando impactos negativos sobre a produção nacional. A missão de paz no Haiti foi denunciada por organizações sindicais haitianas quanto à repressão das forças militares brasileiras contra os trabalhadores locais, favorecendo multinacionais em busca de mão de obra barata. Também houve perdas em relação à Bolívia e ao Paraguai: depois da Petrobrás investir 3,5 bilhões de dólares na Bolívia, as suas usinas foram nacionalizadas por Evo Morales; no Paraguai, o presidente Fernando Lugo infringiu o contrato com o Brasil acerca da energia elétrica de Itaipu, fornecida à região Sudeste, triplicando os custos pagos pelo Brasil, e desobrigando o Paraguai de vender energia ao mercado brasileiro com a mediação da estatal Eletrobrás. Também geraram críticas doações a título de ajuda humanitária para o Haiti, Cuba e o Território Palestino.

→ **Cidadania**

Uma conquista no período foi a **aprovação da Emenda Constitucional nº 45/2004, conhecida como Reforma do Judiciário**[20]: entre outras medidas, a inclusão do princípio da celeridade processual como direito fundamental bem como normas para a sua concretização, a criação do Conselho Nacional de Justiça e outras normas para a moralização e transparência do Poder Judiciário.

Em 2009, pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro, atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12/5/2010, foi instituído, a partir de um amplo processo de debates com a sociedade civil, especialmente a 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos e mais propostas aprovadas em mais de 50 conferências temáticas promovidas desde 2003, o **Programa Nacional de Direitos Humanos 3. O Plano foi estruturado em seis eixos orientadores**: I. Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; II. Desenvolvimento e Direitos Humanos; III. Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; IV. Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; V. Educação e Cultura em Direitos Humanos; e VI. Direito à Memória e à Verdade. O PNDH-3 avançou formalmente em muitos aspectos: a efetivação dos Direitos Humanos como uma política de Estado, "centrada na dignidade da pessoa humana e na criação de oportunidades para que todos e todas possam desenvolver seu potencial de forma livre,

20 <https://www.google.com/search?lei=qDPvXIGDLt215OUPsbKqmAU&q=o%20que%20foi%20a%20emenda%20co>.

autônoma e plena. Parte, portanto, de princípios essenciais à consolidação da democracia no Brasil: diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; transparência em todas as áreas e esferas de governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; caráter laico do Estado; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza".[21] Contudo, o Plano sofreu oposição de vários setores: militares, ruralistas, grande mídia e Igreja Católica. E houve recuo do governo, modificando a legislação.

PERÍODO 2011-2016 – Governos Dilma Rousseff

A partir de 2010, a conjuntura econômica mudou.

Face aos gargalos estruturais da indústria brasileira, aos desequilíbrios externos, e às críticas à política econômica do Governo, este adota proposta da FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), apoiada pela CUT e a Força Sindical. Tomando por base os países asiáticos – desenvolvimento industrial impulsionado pelas exportações–, a "Agenda FIESP" propunha uma inversão nos pilares da política econômica então vigentes: de uma política fiscal expansionista (gastos públicos, investimentos públicos) e uma política monetária contracionista (juros altos), a agenda indicava uma outra direção, no sentido de uma política fiscal contracionista (corte de gastos) e uma política monetária mais branda, menos contracionista (juros mais baixos), baseada nas seguintes orientações:

1º) taxa de câmbio mais competitiva: o real não deveria ser excessivamente valorizado, pois impedia a competitividade dos produtos brasileiros no mercado internacional. Na base dessa formulação, supostamente, a desvalorização do real implicaria em preços mais baixos dos produtos nacionais frente aos externos, estimularia as exportações e desestimularia as importações. Ademais, o crescimento econômico esperado supostamente resultaria em ganhos de produtividade das indústrias e, no futuro, em aumento de salários;

21 <https://pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/sobre-o-pndh3>.

2º) redução da taxa de juros (SELIC), que também supostamente beneficiaria o setor produtivo (industrial);

3º) corte de gastos e investimentos públicos;

4º) desoneração dos investimentos e da produção

Portanto, a política econômica assinalava um deslocamento da política econômica vigente entre 2006/7-2010, cujo eixo era o mercado interno e de consumo, para a priorização de um outro eixo: o mercado externo e os investimentos privados.

O Governo adotou esse redirecionamento a partir da 1ª gestão Dilma Rousseff. Denominado de "Nova Matriz Econômica" pelo próprio Secretário de Política Econômica do governo, assim passou a ser chamada pelos economistas liberais, por sua vez, "associado erroneamente aos ideais de esquerda" (CARVALHO, 2018, p. 58). Esta autora optou pelo termo "Agenda FIESP", cujas orientações não extrapolavam um receituário liberal.

Não bastassem as extensões da crise capitalista (imobiliária) de 2008-2009, nos Estados Unidos, desde 2010 se escancarava a crise da dívida pública da Zona do Euro, atingindo países da periferia europeia do capitalismo (sul da Europa: Grécia, Chipre, Portugal, mais a Irlanda), gerando mudanças de governo em oito dos dezessete países da região: Grécia, Irlanda, Itália, Portugal, Espanha, Eslovênia, Eslováquia e Países Baixos. A crise impactou sobre o comércio mundial, os preços das *commodities* caíram. Em decorrência, um enorme afluxo de capitais globais, mais da metade, se direcionou entre 2010-2013 para países emergentes, como o Brasil, reverberando em um contexto de real sobrevalorizado. Os produtos nacionais encareceram em relação aos estrangeiros e as exportações brasileiras foram afetadas.

Já desde o início do novo governo, foram tomadas medidas de ajuste fiscal, com corte de gastos públicos e a redução da taxa básica de juros. Entre agosto de 2011 e outubro de 2012, o Banco Central começou a baixar a taxa SELIC. Foram adotados outros mecanismos de controle no mercado de câmbio, para evitar a especulação cambial decorrente da valorização do real então vigente: "[...] a ideia era frear a inflação de serviços – fruto [...] do dinamismo do mercado de trabalho e consequente crescimento dos salários – para compensar a inflação maior de manufaturados" (CARVALHO, 2018, p. 64-65). Portanto, o contracionismo fiscal e o abrandamento da política monetária da "Agenda FIESP".

Porém, segundo a autora, a desvalorização do real não foi suficiente para repercutir nas exportações e no crescimento industrial, por vários motivos: 1º) a insensibilidade das exportações às variações cambiais, e também das importações, posto que a estrutura produtiva não oferecia substitutos nacionais para a grande maioria dos produtos consumidos. No caso das exportações, essa insensibilidade derivaria do fato de que os preços de certos produtos, como os agrícolas e minerais, são determinados em mercados internacionais; 2º) para um bom desempenho do setor exportador, gerando setores novos, a desvalorização do real teria que ser maior, de modo a competir com os países asiáticos na exportação de manufaturados, o que implicaria na redução de salários, por sua vez, diminuindo o poder de compra dos trabalhadores. Ademais, direcionar a economia brasileira para o mercado externo, em uma conjuntura de crise internacional, "revelou-se uma escolha ruim", resultando em quedas das exportações brasileiras em 2011 e 2012.

Continuando a sua análise, Carvalho aponta que a tentativa de redução dos juros, segundo a "Agenda FIESP", fracassou por três razões: 1ª) "a redução da SELIC iniciada em 2011 foi rápida e brusca", precipitando a alta do dólar e a aceleração da inflação; 2ª) o Brasil não se preparou adequadamente para enfrentar os fluxos especulativos de capitais: apostou na queda do dólar frente ao real e não ao inverso (aposta na queda do real frente ao dólar) para atenuar os fluxos especulativos; 3ª) durante o período 2006/7-2010, o controle da inflação "no contexto de forte crescimento de salários" devera-se à entrada de capitais e à sobreapreciação do real. Com a desvalorização do real, o Governo perdeu esse canal de controle da inflação e tentou compensar a perda mediante "um ajuste fiscal, que ajudou a conter a atividade econômica". (CARVALHO, 2017, p. 64).

Em 2013, o FED (Federal Reserve System ou sistema dos bancos centrais norte-americanos) anunciou o fim de seu programa de expansão monetária. Com a expectativa daí decorrente, de elevação da taxa de juros nos Estados Unidos, houve inversão no fluxo de capitais. A evasão de capitais dos países emergentes desencadeou uma rápida desvalorização das suas respectivas moedas, queda no preço de ações e aumento de juros cobrados sobre a dívida pública. O Brasil foi duramente atingido. Diante da reversão dos fluxos de capitais e da aceleração da inflação, decorrente da desvalorização do real frente ao dólar, o Banco Central passou a elevar os juros entre março de 2013 e dezembro de 2014.

Diz a autora a respeito do ajuste fiscal empreendido:

> Certamente um corte de gastos e investimentos públicos com magnitude e duração para frear a economia, desaquecer o mercado de trabalho, elevar a taxa de desemprego e desacelerar o crescimento dos salários poderia ter logrado esse objetivo. Mas, apesar do forte ajuste fiscal realizado em 2011, a desaceleração da economia não foi forte ou rápida o suficiente para neutralizar o impacto inflacionário da alta do dólar. [...] talvez esse não fosse mesmo o caminho mais desejável para o controle da inflação, do ponto de vista do bem-estar da sociedade. Mas a alternativa escolhida pelo governo entre 2012 e 2014 tampouco se mostrou boa (IDEM, p. 65).

Também outros instrumentos econômicos foram utilizados no ajuste, e cuja compreensão é necessária para se dispor de uma visão de conjunto da economia brasileira no período. Seus resultados foram problemáticos:

- Preços administrados:

A precificação foi utilizada para combater a inflação, a exemplo da gasolina e da eletricidade. No caso da gasolina, o governo aumentou seu preço na refinaria e, para não repassá-lo ao consumidor, zerou a incidência do CIDE (Contribuição de Intervenção do Domínio Econômico), mas a consequência foi a defasagem do produto em relação ao preço internacional e o estímulo ao consumo, com a necessidade de sua importação, em detrimento do etanol. Quanto à energia elétrica, foram extintos vários encargos da conta de luz, renovadas concessões de formas não onerosas para as empresas e prorrogadas por um prazo de 30 anos; mesmo comemoradas as medidas pela FIESP, pela redução das tarifas para a indústria, o comércio e o consumidor, os prejuízos das distribuidoras foram cobertos pelo Tesouro. No entanto, em 2015, as tarifas se elevaram bruscamente para responder ao represamento de preços. Segundo Carvalho, não houve evidência de correlação entre redução das tarifas de energia elétrica e maior competitividade da indústria brasileira, que teria se aproveitado da medida para amentar as suas margens de lucro, mas não do lucro total (IDEM, p. 68).

- Desonerações tributárias:

Uma das reivindicações da "Agenda FIESP" e um dos pontos mais nevrálgicos do ajuste. Foram implantadas desde o 2º mandato de Lula, quando incidiram sobre construção, indústria pesada e de alta tecnologia; e também mediante a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) sobre automóveis,

materiais de construção, equipamentos, móveis, alimentos, bens de consumo duráveis (a chamada "linha branca": geladeiras, fogões, lavadoras). No 1º Governo Dilma, as desonerações adquiriram centralidade nas políticas fiscal e industrial. Em 2011, o Programa Brasil reduziu o IPI sobre máquinas e equipamentos, materiais de construção, caminhões e veículos; promoveu-se a concessão de créditos tributários para exportadores, a desoneração da folha de pagamento das indústrias e a da cesta básica (2013). Nas desonerações ocorreram muitos problemas: o nº de setores beneficiados se expandiu muito, sem fixação de prioridades; a validade da desoneração de IPI foi prorrogada até 2014; a Contribuição Previdenciária Patronal sobre a folha de salários foi reduzida de 20% para 1 a 2% sobre o faturamento das empresas; foram incluídos nas desonerações os setores de serviços e de construção civil. Em consequência, a renúncia tributária por parte do governo aumentou significativamente seu percentual no PIB. Carvalho levanta um questionamento: se decisões autônomas da equipe econômica pesaram tanto quanto pressões e negociações com representantes dos diversos setores no Congresso e no Executivo (IDEM, p. 71). Em outras palavras: a pressão, sobre o poder público, de grupos com alto poder econômico, "por meio de instrumentos legais ou ilegais", teria pesado mais do que a análise econômica na política de desonerações. E o suposto investimento privado das empresas, esperado com tais desonerações, não ocorreu: sem demanda externa ou interna, com capacidade ociosa, endividamento contraído no ciclo de expansão no 2º mandato de Lula e financeirização, as empresas sustaram investimentos. O crescimento econômico teve uma "forte desaceleração": de 17,9% em 2010, para 6,8% em 2011 e 0,8% em 2012.

- Juros, *spread* e crédito:

A fim de possibilitar créditos para as empresas a custos menores e fazer com que a redução da taxa SELIC empreendida pelo Banco Central tivesse efeitos positivos, o governo adotou medidas para a redução do *spread*[22] dos bancos privados. Nesse sentido, ampliou os limites das linhas de financiamento dos bancos públicos (Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal). Em outras palavras:

22 ***Spread***: diferença entre a taxa de juros cobrada pelos bancos aos tomadores de crédito e a taxa de juros (remuneração ou taxa de captação) que os bancos pagam aos depositantes/aplicadores de recursos. Cf. <www.dicionario financeiro.com/spread/>. Carvalho (2018) apresenta um conceito um pouco diferenciado: "margem cobrada pelos bancos comerciais sobre os juros básicos da economia nas operações de crédito" (p. 74-75)

instaura-se concorrência por crédito, entre bancos públicos e privados. Os efeitos dessa medida são expostos de forma cristalina por Carvalho (2018, p. 75):

> A medida, que atingia diretamente os lucros dos bancos e foi o grande gesto de enfrentamento com o poder financeiro do período, foi recebida com enorme má vontade pelos analistas e representantes do mercado financeiro.

É em torno dessa questão que a autora diverge de Singer (2015). Para este autor, houve uma reação do empresariado contra o intervencionismo do Estado, de parte dos interesses rentistas afetados, e dos interesses industriais contra uma política de pleno emprego com consequente elevação do custo da mão de obra, daí tendo decorrido a falta de investimentos esperados do setor privado. Já para a autora, havia outras razões para essa ocorrência, explicadas anteriormente, e que podem ser sintetizadas como a falta de perspectivas do empresariado no cenário econômico da época.

O fato é que houve uma expansão do crédito a partir de 2012, nas modalidades *direcionadas* e menos nos chamados *recursos livres*. Para as empresas, a expansão do crédito se deu através do BNDES, com recursos provindos do Tesouro Nacional e a juros subsidiados, para dar esteio com fundos públicos a investimentos privados. Esta política já fora implantada desde 2009, para enfrentar a crise internacional, e prosseguiu até 2014. Houve, ainda, expansão de crédito para micro e pequenas empresas, com incentivo à inovação. Para as famílias, houve expansão do crédito imobiliário, com destaque para o Programa Minha Casa Minha Vida, com recursos do Fundo de Garantia para Tempo de Serviço (FGTS), geridos pela Caixa Econômica Federal. Para pessoas físicas, houve redução de certas linhas de financiamento do crédito livre já desde 2011.

Carvalho também coloca em debate as críticas sobre a questão dos créditos do BNDES, utilizando-se de vários argumentos: 1º) os investimentos privados não seriam suficientes em áreas como infraestrutura e inovações, que se caracterizam pelo longo prazo; 2º) estudo do FMI demonstrou o efeito multiplicador do crédito público no Brasil, mas esse efeito diminuiu após 2008; 3º) essa diminuição acompanhou a desaceleração da economia e a queda de demandas por investimentos; 4º) é controversa a análise de que os largos créditos do BNDES teriam tornada inócua a política monetária de elevação de juros com vistas a conter a inflação, indagando: "O BNDES é o responsável pelos juros altos ou

existe justamente porque os juros são altos?" (p. 80); 5º) sobre críticas a setores e empresas beneficiadas, concorda com as críticas: "a boa atuação de um bom banco de desenvolvimento requer um desenho de política industrial que oriente suas operações para setores estratégicos" (IDEM), corroborando essa afirmação com o fato do BNDES ter sido afetado pela influência de grandes grupos econômicos, que se utilizaram de "financiamento legal e ilegal de campanhas e atos de corrupção" (IDEM); 6º) ainda assim, não concorda que o banco teria concentrado os financiamentos em empresas pouco estratégicas. Contudo, o efeito dessa política de crédito do banco foi onerar as finanças públicas e impactar a dívida bruta.[23]

- Estagnação dos investimentos públicos:

O ajuste fiscal de 2011 provocou a redução dos investimentos públicos, um dos pilares do crescimento econômico do período anterior, especialmente no 2º mandato de Lula: queda de 19,6% dos investimentos da União e de 13,4% do setor público (incluindo todos os níveis federativos). Totalizaram no pico 4,6% do PIB em 2010, contra 3,94% em 2014. [24] Interpretações para esta ocorrência sinalizam que a estratégia governamental foi reorientada para incentivos ao setor privado e menos no investimento público direto: desonerações tributárias, credito subsidiado, subsídios associados ao Programa Minha Casa Minha Vida, e concessões na área de infraestrutura como o Programa de Investimento em Logística (PIL, 2012).[25]

Mais uma vez, Carvalho questiona, desta vez, a política de investimentos: a) apostar no setor privado não implicaria, necessariamente, em retração do

23 **Dívida bruta**: é o passivo do governo, o somatório de suas dívidas.

24 Há muitos outros números apresentados por Carvalho e outras fontes, variáveis de acordo com os indicadores escolhidos. Mas preferimos referenciar apenas os mais gerais para não inflacionar o texto. Todavia, em nota explicativa, Carvalho aponta que os tais dados não incluíam os subsídios do BNDES, nem os do Programa Minha Casa Minha Vida com recursos do Fundo de Arrendamento Residencial (FAR). Segundo estudiosos, se incluídos estes últimos recursos, os investimentos federais teriam mantido estabilidade quanto a sua participação no PIB entre 2011 e 2014.

25 O PIL foi um programa de transferência de serviços públicos para a iniciativa privada por meio de concessões, feitas entre 2011 e 2014, que reduziriam as tarifas mediante leilões de ferrovias, rodovias, aeroportos, geração e transmissão de energia, transporte urbano e telecomunicações. A expectativa era de que o programa: iria conferir maior facilidade e rapidez nos investimentos via privada do que via estatal, e reduzir as tarifas dos serviços públicos e melhorar a sua qualidade. Esta última exigência teria diminuído a concorrência aos leilões, segundo Carvalho (p.84), frustrando as expectativas em torno do projeto.

setor público; b) o custo fiscal das medidas de apoio ao setor privado somado à diminuição das receitas federais e ao crescimento de certos gastos sociais dificultou que o governo cumprisse metas do superávit primário; c) a tese de Singer e as críticas de economistas, acerca do "desenvolvimentismo" do governo, não se sustenta se confrontada com a redução de investimentos. A autora interroga: "O que levou um governo brasileiro associado à esquerda a apostar as suas fichas em uma política tão ampla de incentivos a grandes corporações"? Uma possível resposta: "a diminuição da margem de manobra para outras formas de estímulo a setores industriais na era da globalização", a exemplo do desenvolvimentismo pós -2ªguerra, que se valera de "tarifas de importação, taxas de câmbio diferenciadas e outros mecanismos hoje interditados pela Organização Mundial do Comércio" (CARVALHO, 2018, p. 86).

O ano de 2011 foi de política econômica fiscal contracionista mas o período 2012-2014 é considerado de expansionismo. No entanto, os resultados primários[26], à exceção de 2011, caíram nos anos seguintes e, em 2014, se registrou um déficit primário de 0,9% do PIB. Para Carvalho (IDEM), as despesas primárias também foram menores, por comparativo com os governos anteriores: 5,6% (2º Governo FHC) e 7,2% (Governos Lula), contra 5,2% ao ano desde 2011. A autora decompõe essas despesas em vários itens para concluir que os motivos para a redução dos resultados primários foram o crescimento dos subsídios (20,7% ao ano entre 2010 e 2014)[27] e a diminuição da arrecadação (crescimento de 2,9% ao ano entre 2011-2014). Bastos (2017) ressalta como fatores da desaceleração da economia em 2014: a) interrupção do ciclo longo de ampliação do consumo e do investimento residencial, sob o impacto do ciclo de elevação de taxas de juros iniciado em abril de 2013, e gerando impacto sobre a renda e o emprego[28]; b) a queda das exportações desde 2011, agravando-se em 2014, devido à queda dos preços das *commodities* no mercado internacional, com repercussões negativas

26 **Resultado primário**: a diferença entre a receita tributária e os gastos públicos sem considerar as despesas com os juros da dívida pública.

27 Incluídos os recursos para o Programa Minha Casa Minha Vida e o "subsídio implícito" nos empréstimos do BNDES.

28 O crescimento do consumo das famílias, de 3,5% em 2013, caiu para 2,3% em 2014. A taxa de inflação (IPCA) subiu de 5,91% em 2013 para 6,75% em 2014 (CARVALHO, 2018, p. 95).

também para as exportações brasileiras de manufaturados (perda de mercados na América Latina); c) desaceleração cíclica dos investimentos na construção civil, infraestrutura e cadeia de petróleo e gás, este último setor devido à queda dos preços internacionais do petróleo e à Operação Lava-Jato, paralisando as grandes construtoras em 2015.

Em decorrência da desaceleração econômica, a dívida pública cresceu. Em queda desde 2004, equivalendo a 53,8% do PIB em 2012, chegou a cair para 51,7% em 2013, mas se elevou novamente para 57,2% em 2014, devido a emissões para cobrir o déficit e ao próprio crescimento menor do PIB (0,5%). Houve contingenciamento de despesas não obrigatórias. As projeções eram de baixo crescimento para os anos seguintes. Em tal conjuntura, ocorreu a reeleição de Dilma Rousseff.

Já no início de 2015, o governo implantou novo ajuste fiscal, de teor recessivo, sob a direção do Ministro da Fazenda, Joaquim Levy (do grupo Bradesco).[29] As medidas tomadas foram ortodoxas: cortes nos gastos públicos, aumento dos preços administrados de energia, gás, gasolina, e aumento da taxa de juros SELIC.

O pacote anunciado por Levy desagradou vários segmentos sociais: aos sindicatos, pelas mudanças nas regras de concessão de benefícios trabalhistas e previdenciários; ao empresariado, pela elevação da carga tributária. Um amplo manifesto de economistas teceu críticas à política claramente contracionista: aos juros altos, à associação feita pelo mercado financeiro entre inflação e investimento público, à política de austeridade que promovera desemprego, desigualdade social e problemas fiscais. E advertia ainda o manifesto para o risco de recessão devido aos juros altos, apreciação cambial e excesso de importações. Por sua vez, uma crítica de Levy à política de desoneração resultou em desentendimento com a presidente. Enviada ao Congresso uma proposta de modificação na política de desoneração da folha de pagamentos, foi devolvida ao Executivo sem aprovação. Os fatores recessivos já postos em 2014 se aprofundaram, a política de austeridade implementada não resolveu a meta de superávit primário, a economia se contraiu mais ainda.

29 Bastos (2017) tece uma elucidativa análise de como, no 1º Governo Dilma, o governo teve certo afastamento do grupo rentista, reaproximando-se no 2º mandato com a nomeação de Levy.

Em dezembro de 2015, Levy foi substituído por Nelson Barbosa Filho, sinalizando-se um ajuste fiscal mais gradual, com o fim de novas desonerações, sem aumentos reais de despesas, com a retomada do aumento da oferta de crédito por parte dos bancos públicos. Foi regulamentada a mudança do indexador da dívida dos Estados e Municípios com a União, aprovada pelo Congresso Nacional desde 2014; encaminhada ao Congresso Nacional uma proposta para alongar a dívida dos Estados com a União, como forma de aliviar a restrição fiscal no curto prazo, mediante compromisso dos governos estaduais quanto ao controle de seus gastos no médio prazo. Regularizou-se o passivo da União com os bancos públicos. Também encaminhou-se ao Congresso projeto de lei para estabelecimento de um teto para o gasto primário, em percentual do PIB, a ser fixado no primeiro ano de cada mandato presidencial, com periodicidade de quatro anos, cláusulas automáticas de corte de despesa em caso de descumprimento do limite e cláusulas especiais de preservação de gastos essenciais ou estratégicos em períodos de baixo crescimento.

Carvalho (2018, p. 103-104) aponta o quadro de dificuldades para viabilizar esse novo ajuste fiscal:

a) a falta de apoio da base de sustentação do Governo, em cujo âmbito houve mesmo quem demandasse uma reforma tributária progressiva;

b) o consenso liberal conservador da própria equipe econômica, de que não havia espaço fiscal para a retomada dos investimentos públicos;

c) a pouca receptividade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (empresários, banqueiros e outros representantes da sociedade civil) à proposta governamental de estimular o crédito para consumo e investimento, em uma conjuntura de crise e insegurança;

d) os conflitos distributivos, a pressão de grupos de influência, a necessidade do Governo estabelecer acordos, tudo isso resultando na *dominância política sobre a economia*.

Com o *impeachment*[30] de Dilma Rousseff, o novo ajuste foi, obviamente, interrompido. Haveria outro ajuste, mas em outra conjuntura.

30 Não vamos tratar aqui dos acontecimentos relativos ao *impeachment* em si porque já o fizemos em textos anteriores. Cf. Silveira (2016) e Silveira (2018), cujas abordagens são mais de teor político. Ver referências ao final desse texto.

Políticas Públicas nos Governos Dilma

A difícil conjuntura dos mandatos de Dilma Rousseff, em que o fulcro da governabilidade girou em torno do ajuste fiscal, repercutiu problematicamente sobre as demais Políticas Públicas.

De um modo geral, houve continuidade das Políticas Públicas dos Governos Lula. Isto não quer dizer que tenham sido exatamente do mesmo modo: Políticas Públicas são passíveis do jogo entre as forças políticas em presença. Assim, registraram-se ajustes, ampliações, correções de percurso e, na conjuntura de crise, cortes de recursos. Públicas novas nos Governos Dilma não significam apenas diferenças em relação aos Governos Lula, mas algumas delas por terem instituído campos inéditos e/ou recentes na atuação do Estado brasileiro em relação aos direitos. Dadas as dimensões deste texto, fizemos uma seleção de PP do período e, à medida de sua explanação, fomos apontando aquelas que mantiveram continuidade com os Governos Lula e outras que foram novas. O percurso comparativo entre governos demanda estudos mais abrangentes.

- **Combate à Pobreza**

O Plano Brasil Sem Miséria, lançado no início do 1º mandato da presidente, visou tirar 16,2 milhões de pessoas da pobreza extrema, mediante a ampliação do Bolsa Família, do Governo Lula, e a continuidade do Minha Casa Minha Vida, de subsídio à compra de moradia popular, com a meta de apoio à aquisição de 2 milhões de casas até 2014.

- **Cidadania**

Transparência Pública: através da Lei de Acesso à Informação, nº 12.527, de 18/11/2011, sancionada pela Presidência da República em maio de 2012. Obriga órgãos públicos a prestarem informações sobre suas atividades a qualquer cidadão interessado e se aplica a todo o serviço público do país. Determina o fim do sigilo permanente de documentos públicos e estabelece prazo máximo de 50 anos para o sigilo de informações classificadas pelo governo como ultrassecretas.[31]

31 Sobre o tema: <https://www.cgu.gov.br/assuntos/transparencia-publica/conselho-da-transparencia>.; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>.

Essa legislação deve ser compreendida em um contexto pós-redemocratização do país, com o fim do regime militar. E, em nível internacional, em um contexto de expansão, nos anos de 1990, de iniciativas sobre Transparência, conforme a ONU. Trata-se de um tema diretamente vinculado à questão da democracia, pois da transparência das ações dos órgãos públicos se espera: prevenção da corrupção, melhoria da gestão pública, melhoria do processo decisório com consequente fortalecimento dos processos democráticos.

Nestes termos, vários Marcos Institucionais da Transparência Pública foram sendo instituídos: 2000: Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF); 2003: criação do Conselho da Transparência Pública e Combate à Corrupção (CTPCC, 2003) e da Controladoria-Geral da União (CGU); criação do Portal da Transparência do Poder Executivo Federal, regulamentado em 2005 assim como o Pregão Eletrônico; 2007: estabelecimento do Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse (SICONV) e Portal dos Convênios; 2008: implantação do Cadastro de Empresas Inidôneas - CEIS; 2009: Lei Complementar nº 131 (Lei da Transparência); 2011: 1º Plano de Ação Nacional sobre Governo Aberto (OGP). Como se percebe, trata-se de um processo de institucionalização desse direito à informação sobre a administração pública, em que a referida Lei de Acesso à Informação (LAI) foi encaminhada como anteprojeto do Executivo ao Congresso em 2009.

A LAI tem obrigatoriedade para a União, Estados e Municípios. Aplica-se a todas as pessoas jurídicas que recebam ou utilizem recursos públicos, abarcando, pois, nessas condições, pessoas de direito público e direito privado. A lei estipula os tipos de informação a que os cidadãos têm direito de acesso e, como sua decorrência, estimulou um fluxo de demanda de informações e exigiu que a administração pública se capacitasse e a seus agentes para sua efetivação. Mas, por ser processo muito recente, e considerada a nossa cultura política, avaliamos que enfrenta, de um lado, muita resistência de agentes públicos e, de outro, a desinformação da sociedade.

Em janeiro de 2019, foi publicado decreto do governo alterando a LAI, ampliando o nº de pessoas que podem classificar dados do governo federal como

informações "ultrassecretas" e "secretas" - com grau máximo de sigilo de 25 anos e 15 anos, respectivamente.[32]

Comissão Nacional da Verdade: proposta no 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (2009, 2º Governo Lula), foi criada pela **Lei nº 12.528/2011**, aprovada por maioria na Câmara dos Deputados e por unanimidade no Senado Federal. A lei foi sancionada pela Presidente da República em 18 de novembro de 2011. À CNV foi estipulada a incumbência de apurar violações dos DH cometidas entre 1946 e 1988, por "agentes públicos, pessoas a seu serviço, com apoio ou no interesse do Estado" brasileiro. A Comissão foi instalada em 16 de maio de 2012, integrada por sete membros nomeados pela presidente do Brasil com o apoio de assessores, consultores e pesquisadores; não tinha poder punitivo mas dispunha da faculdade de recomendar a abertura de processos judiciais; e desenvolveu suas atividades em 13 Grupos de Trabalho Foram instaladas mais de uma centena de outras Comissões congêneres nos estados e muitos municípios, várias delas igualmente instituídas por lei, e também setoriais (sindicais, universitárias etc), muitas das quais firmaram acordo de cooperação técnica com a CNV.

O Relatório final da Comissão Nacional da Verdade, em três volumes, foi entregue à Presidente Dilma Rousseff, no dia 10 de dezembro de 2014. No documento, em seu capítulo sobre graves violações de direitos humanos, consta a responsabilização de 377 pessoas por crimes como tortura e assassinato. E também a recomendação de 29 medidas e políticas públicas para prevenir violações de direitos humanos e promover o aprofundamento do Estado democrático de direito no Brasil. O Relatório foi disponibilizado na página web da CNV (www.cnv.gov.br).[33]

A criação da CNV teve o apoio de todos os ex-Presidentes da República do período democrático pós-ditadura militar, de centenas de artistas e intelectuais, de vários segmentos da sociedade civil, como juízes, advogados, engenheiros, educadores. No plano internacional, destaca-se o apoio da Human Rights Watch e do Conselho Mundial de Igrejas. A oposição à CNV foi mais explícita em meios militares e policiais.

---

32 <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/para-entidades-mudanca-na-lei-de-acesso-a-informacao-e-deploravel-e-um-retrocesso.shtml>.

33 Além desta página da própria CNV, há uma boa sistematização de informações em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Comiss%C3%A3o_ Nacional_da_Verdade>.

Esta política de Memória e Verdade, com todos os seus percalços, estabeleceu um **marco referencial em termos de Direitos Humanos no Brasil e internacionalmente.**

Marco Civil da Internet: estabelecido pela Lei nº 12.965/2014, normatiza o uso da internet no Brasil, estipulando princípios, garantias, direitos e deveres para os usuários e diretrizes para a atuação do Estado.

Entre os principais aspectos contemplados no Marco Civil, constam: princípio da neutralidade: garantia de isonomia no acesso nas acesso às informações da rede para assegurar a autonomia do usuário sem discriminações; princípio da privacidade: direitos e garantias dos usuários; discriminação, degradação, gerenciamento e mitigação do tráfego, com delegação ao Estado (Executivo) para regulamentar a matéria, ouvido o Comitê gestor da Internet no Brasil; questões de retenção de dados e danos causados na navegação; responsabilidade civil dos provedores e usuários; função social da rede.[34]

A ideia do Marco Civil surgiu em 2007, a partir da concepção do Professor Ronaldo Lemos. Em 2009, foi encampada pelo governo, que abriu um processo de debates e colaboração, coordenado pela Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça, em parceria com o Centro de Tecnologia e Sociedade da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro). Com base nas contribuições, comentários, e-mails, referências propositivas em sites, foi elaborada uma minuta do anteprojeto, abrindo-se uma 2º fase de debates públicos em 2010. Em 2011, foi encaminhado projeto de lei do Executivo à Câmara dos Deputados, onde somente foi aprovado em março de 2014. Na Câmara, já havia inúmeros outros projetos sobre o tema, novas audiências públicas foram feiras e também dezenas e dezenas de vezes a votação foi adiada, numa longa tramitação que demanda estudos e reflexões. Em setembro de 2013, após notícias relativas à espionagem eletrônica dos Estados Unidos sobre as comunicações no Brasil, a Presidente Dilma Rousseff, diante da gravidade do problema, publicou no Diário Oficial da União mensagem de urgência sobre a matéria. Nem assim o prazo legal de 45 dias decorrente do regime de urgência foi obser-

34 Sobre a lei do Marco Civil, cf. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /_ato2011-2014/2014/lei/ l12965.htm>. Sobre o conceito de neutralidade da rede, cf. <idec.org.br/consultas/dicas-e-direitos/neutralidade-da-rede-entenda-o-significado-e-a-importancia-do-conceito?gclid=EAIaIQobChMIs Nmxm9LX4gIVFwiRCh0Sog..>.

vado. Somente em março de 2014 o Marco Civil foi aprovado. Encaminhado ao Senado, este o aprovou em menos de um mês. A lei foi sancionada pela Presidente da República no dia seguinte, durante a conferência NETmundial, realizada em São Paulo. A lei foi regulamentada em 2016.

Muitas instituições nacionais e estrangeiras e personalidades manifestaram apoio à aprovação do Marco Civil da Internet, que instituiu os direitos da web. Muitos documentos coletivos nesse sentido foram elaborados. Mas também houve oposição: da Associação Nacional dos Delegados da Polícia Federal, considerando que o Marco Civil da Internet era inconstitucional e o direito à liberdade de expressão na rede mundial de computadores negava outros direitos fundamentais como à segurança e o de resposta e indenização por dano moral, material e à imagem. Representantes do Ministério Público e das Polícias Federal e Civil, durante a CPI da Homofobia do Senado, propuseram que princípios da segurança pública e judiciais fossem incorporados ao Marco Civil, para se garantir a inviolabilidade da honra das pessoas. Procuradores do Ministério Público Federal alertaram para riscos ao direito do consumidor, à privacidade das pessoas, à proteção integral da criança e do adolescente e à dignidade da pessoa humana.

- **Saúde**

Em julho de 2013, foi lançado o **Programa Mais Médicos** e seu 1º Edital. Em setembro seguinte, foi firmado Acordo de Cooperação com a OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde), para esse atendimento ser suprido com médicos cubanos em caso de vagas não preenchidas por médicos brasileiros ou outros estrangeiros. É sancionada, a 23 de outubro de 2013, a **Lei nº 12.871, do Mais Médicos**, após aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com a finalidade de formar recursos humanos na área médica para o SUS e tendo como objetivos: diminuir a carência de médicos em regiões prioritárias para o SUS; fortalecer a prestação de serviços de atenção básica em saúde; aprimorar a formação médica possibilitando maior experiência na prática médica durante o processo de formação; ampliar a inserção do médico em formação nas unidades de atendimento do SUS, desenvolvendo seu conhecimento sobre a realidade da saúde da população brasileira; fortalecer a política de educação permanente integrando ensino-serviço, mediante atuação das IES na supervisão acadêmica das atividades desempenhadas pelos médicos; promover a troca de conhecimentos e experiências entre profissionais da saúde brasileiros e médicos formados em

instituições estrangeiras; aperfeiçoar médicos para atuação nas PP de saúde e na organização e no funcionamento do SUS; estimular a realização de pesquisas aplicadas ao SUS.[35]

Em 2014, o programa superou suas metas, com 14.462 médicos atendendo 2.785 municípios e 34 Distritos Indígenas; em setembro, foram autorizados 39 novos Cursos de Medicina em 11 estados. Em 2015, ocorre expansão do programa, com a incorporação do PROVAB[36]; em abril, houve pré-seleção de 22 cidades das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste para criação dos referidos Cursos de Medicina; atendimento de 100% da meta de expansão do programa apenas com médicos brasileiros. A estimativa é de que 63 milhões de pessoas eram atendidas pelo programa.

O **Governo sofreu duras críticas** de associações representativas da categoria médica, sociedade civil, estudantes da área da saúde e inclusive do Ministério Público do Trabalho, muito menos pela lei e mais em torno dos médicos cubanos. Mas o Governo teve apoio de 73,9% da população a favor da vinda de médicos estrangeiros. A prorrogação do programa foi aprovada pelo Senado em 2016.

- **Educação**

Dois exemplos de políticas de educação que tiveram continuidade dos Governos Lula para os de Dilma, foram o FIES e a Alfabetização, aconteceram na política setorial de Educação. Em fins de 2014-inícios de 2015, houve **mudanças no FIES**, quanto aos critérios de concessão do financiamento: limitação do índice de reajuste anual do valor das mensalidades, e exigência ao aluno financiado de obter um mínimo de 450 pontos e não zerar a prova de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2014, o Fundo beneficiou 26% dos estudantes matriculados nas instituições de Ensino Superior privadas, um investi-

35 <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2013/10/LEI-N.%C2%BA-12.871-22-10-13.pdf>. Ver também: <http://maismedicos. gov.br/>.

36 <https://www.unasus.gov.br/programa/provab>. PROVAB é o Programa de Valorização do Profissional da Atenção Básica, criado pelo Ministério da Saúde, em conjunto com o Ministério da Educação – portaria interministerial nº 2.087, de 1º de setembro de 2011. O programa prevê a atuação de profissionais da saúde, por 12 meses, sob supervisão de uma instituição, sendo obrigatória a participação em curso à distância de especialização em Atenção Básica provido gratuitamente pela Rede UNA-SUS. O profissional deve cumprir semanalmente 32 horas de atividades práticas nas Unidades de Saúde e 8 horas no curso de especialização. O PROVAB foi incorporado à Lei do Mais Médicos.

mento do governo federal de cerca de R$ 13 bilhões. Mas, face à situação de crise econômica, no início de 2016, o programa teve um corte de R$ 2 bilhões (16% em relação ao orçamento do ano de 2015).[37]

Em 2012, através da Portaria nº 867 – Ministério da Educação, foi instituído o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC), além do governo atuar politicamente para a aprovação de leis importantes sobre a matéria. O PNAIC se constituiu como uma ampliação do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Lula e estabeleceu um compromisso formal e solidário entre o Governo Federal (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), os Estados, os Municípios e o Distrito Federal (Secretarias de Educação) para alfabetizar crianças até oito anos de idade, mediante quatro eixos de atuação: 1. cursos de formação para alfabetizadores/as e orientadores de estudos, incluindo intérpretes de Libras, ministrados por universidades públicas. O requisito para os/as alfabetizadores/as é formação em pedagogia e experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental; 2. distribuição de materiais didáticos voltados para a alfabetização, através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, incluindo jogos pedagógicos; 3. Avaliação dos resultados, mediante coleta feita pelo INEP de três componentes: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, e a serem realizadas pelos/as alfabetizadores/as com seus alunos; disponibilização de um sistema informatizado no qual os/as professores/as devem inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano; e aplicação de uma avaliação externa universal para os alunos concluintes do 3º ano; 4. frente de mobilização social pela Educação, por meio de encontros e fóruns, para monitorar o processo de implementação do Pacto, com o apoio de um comitê gestor nacional, uma coordenação estadual e outra municipal. As turmas de alfabetizandos/as foram organizadas em Rurais e Urbanas. Para Coordenadores/as de Turmas e Alfabetizadores/as, foram estipuladas bolsas, pagas pelo Governo Federal. Quanto a recursos financeiros, foram previstos investimentos de R$ 1,5 bilhão em 2013 e R$ 1,8 bilhão em 2014, cada Estado recebendo auxílio financeiro proporcional ao número de turmas, alfabetizadores/as, coordenadores/as e alfabetizandos/as, podendo ser utilizadas

37 <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/mec-diz-que-esgotou-verba-para-novos-contratos-do-fies-em-2015.html>.

verbas para custeio dos cursos de formação, aquisição de material escolar, transporte de alunos.[38]

Ademais da reformulação/ampliação de programas dos Governos Lula, já referidos anteriormente – o FIES, para o atendimento de estudantes universitários de IES privadas, e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –, houve iniciativas educacionais novas implementadas nos Governos Dilma Rousseff, das quais vamos destacar dois programas mais específicos e uma política abrangente.

PRONATEC: Em 2011, a Lei nº 12.513 instituiu o **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**[39], para a ampliação da oferta de cursos de educação tecnológica e profissional, mediante o aumento do número de vagas de cursos de educação técnica de nível médio, presencial e a distância, e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; a ampliação e interiorização da rede de instituições para o atendimento da educação tecnológica e profissional; e concessão de bolsas de estudo. Com essas ações, visava-se a melhoria da qualidade do ensino médio público por meio de sua articulação com a educação profissional; o incremento da formação e qualificação dos trabalhadores; o incentivo à difusão de recursos pedagógicos de apoio aos cursos de educação tecnológica e profissional. Ao mesmo tempo, a lei promoveu alterações na legislação referente a um conjunto de assuntos correlacionados com o programa: seguro-desemprego, abono salarial, Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), Seguridade Social e Plano de Custeio, FIES, Plano Nacional de Inclusão de Jovens.

O desenvolvimento do PRONATEC foi estruturado para: ofertar cursos técnicos para estudantes do Ensino Médio, qualificação profissional para jovens e adultos, capacitação para o público do Programa Brasil Sem Miséria.

Segundo a página do PRONATEC na web[40], o programa já atingira 4,6 milhões de beneficiados, em mais de 3.200 cidades e municípios do país, com a oferta de cursos em mais de 400 áreas de conhecimento.

---

38 Para maiores detalhes, cf. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/2858-sp-1598757489>; <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>.

39 <http://centralpronatec.com.br/pronatec/>.

40 <http://centralpronatec.com.br/pronatec/>.

Ciência sem Fronteiras: criado em 2011, pelo Decreto nº 7.642, para promover intercâmbio acadêmico de estudantes de Graduação e Pós-Graduação no exterior, em instituições "de excelência". A proposta foi iniciativa conjunta dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Objetivos: possibilitar contatos de estudantes e pesquisadores brasileiros com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação; promover a inserção das instituições brasileiras internacionalmente, para a consolidação e expansão da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira; incentivar uma cultura inovadora de pessoal das indústrias tecnológicas, mediante treinamento especializado de pesquisadores de empresas; atrair talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalharem no Brasil ou estabelecerem parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa.

A meta estabelecida foi de 101.000 bolsas de estudo em quatro anos. Para poder concorrer a uma bolsa, o critério é o/a candidato/a ter atingido pelo menos 600 pontos no ENEM. São várias as modalidades de auxílios: Doutorado, Doutorado Pleno, Pós-Doutorado, Graduação, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior, Atração de Jovens Talentos (no Brasil), Pesquisador Visitante Especial (no Brasil).

Áreas contempladas: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

Todavia, o programa acabou no ano de 2017 para a graduação, permanecendo com 5 mil bolsas na Pós Graduação.[41]

41 Para maiores informações, cf. <http://cienciasemfronteiras. gov.br/web/csf/o-programa>.

Plano Nacional de Educação: Esta é a política educacional mais abrangente instituída no período Dilma Rousseff. Mas a sua trajetória de tramitação foi lenta.

As primeiras referências a um Plano Nacional de Educação se inserem no chamado movimento renovador, nos anos 1920-30, e se explicitam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. A Constituição Federal de 1934, Art. 150, constitui a primeira referência de ordem legal ao PNE. O 1º Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, em cumprimento ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961 (SAVIANI, 1998, p. 78). O 2º PNE, com validade decenal, foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, em cumprimento à Constituição Federal de 1988, art. 214, e à Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A moldura internacional do Plano foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e conferências posteriores de avaliação promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), além de ajustes neoliberais implicando na reorganização e redefinição das políticas educacionais de modo global.

Novo **Plano Nacional da Educação** foi encaminhado como projeto de lei do governo ao Congresso em 2010, mas só foi aprovado em 2014, convertido na Lei nº 13.005/2014, sancionada sem vetos pela presidente.

O PNE estabelece 20 metas e estratégias[42] para o período 2011-2020, entre as quais a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, além da ampliação do investimento público em educação até 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência da lei e de 10% até 2024. Em 2014, data da aprovação do PNE, o investimento do Brasil em educação era de 19% dos gastos públicos e equivalia a 6.1% do PIB.[43] Todavia, segundo Andressa Pellanda, coordenadora executiva da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, desde 2015 vem ocorrendo um "desinvestimento" na educação (queda de recursos para a área).[44]

---

42 <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

43 <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/09/140908_relatorio_ educacao_lab>.

44 Sobre a situação atual do PNE: <https://g1.globo.com/ educacao/noticia/2019/05/27/plano-nacional-de-educacao-esta-com-80percent-das-metas-estagnadas-diz-estudo.ghtml>.

- **Educação e Saúde**

Lei dos Royalties[45] do Petróleo: A 9 de setembro de 2013, após aprovação no Senado e depois na Câmara, foi sancionada sem vetos, pela Presidente Dilma Rousseff, a Lei nº 12.858, denominada de Lei dos Royalties do Petróleo[46], destinando 75% dos royalties do petróleo oara a educação e os outros 25% para a saúde. E 50% do Fundo Social do Pré-Sal[47] para a educação, até serem atingidas as metas do Plano Nacional de Educação (PNE); e para a saúde.

Para os fins dessa lei, os royalties previstos se referem aos novos contratos da União com comercialidade declarada ou estabelecida a partir de 3 de dezembro de 2012. A lei não se aplicava a royalties provindos de campos produtores de petróleo em atividade anterior a essa data, que permaneceram controlados por governos estaduais.

Ainda em 2013, estava previsto o primeiro repasse para as duas áreas no valor de R$ 770 milhões. A estimativa de recursos era, então, dos recursos alcançarem R$ 19,96 bilhões em 2022 e totalizarem R$ 112,25 bilhões em dez anos. Só que precisam ser cotejados com a sua real efetivação, pois, nos anos seguintes, vários acontecimentos interferiram nas previsões: queda nos preços do petróleo: de US$ 110 o barril para US$ 28 o barril em dois anos; a crise recessiva de 2014-1015, o impeachment da presidente e a sua sucessão no governo por um presidente nitidamente favorável a cortes nos gastos públicos.

Esportes: Polêmicos, a **Copa do Mundo de 2014** e os **Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016** podem ser considerados como uma Política Pública se vincularmos aos dois eventos os investimentos feitos para a sua realização. Houve controvérsias e protestos contra tais gastos. Ainda assim, houve aprovação à Copa por parte da maioria da população, aferida por sondagem. A Copa injetou cerca de 30 bilhões de reais na economia brasileira, ou 0,7% do produto interno

45 ***Royalties***, do inglês, significa regalia, privilégio. Genericamente, é um valor cobrado pelo proprietário de uma patente de produto, processo de produção, marca, ou pelo autor de uma obra, para permitir seu uso ou comercialização. Em suma, o pagamento pelo direito de usar, explorar ou comercializar algum recurso. Na indústria petrolífera, os royalties são uma compensação financeira paga pelas empresas que exploram o petróleo. No caso brasileiro, são pagos ao Governo Federal.

46 Cf. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12858.htm>.

47 **Fundo Social**: uma espécie de poupança feita com parte dos recursos originários da exploração petrolífera do país, paga ao Estado brasileiro pelas empresas que exploram esse recurso.

bruto (PIB) do país em 2013 (pesquisa FIPE). O legado dos dois eventos é objeto de discussão.[48]

- **Meio ambiente**

Difíceis foram as condições de implementação de medidas em termos de **Política ambiental**: apesar do Brasil sediar no período a **Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio + 20** (2012), houve muitas controvérsias e críticas, especialmente após a aprovação do **Novo Código Florestal Brasileiro**[49], normatizando a proteção da vegetação nativa em áreas de preservação permanente, reserva legal, uso restrito, exploração florestal e assuntos relacionados. Em 2014, foram instituídas regras para inscrição no Cadastro Ambiental Rural, para fins de controle e planejamento de áreas rurais e informações para o combate ao desmatamento. O Código, que abrigou interesses da bancada ruralista no Congresso, apesar dos nove vetos presidenciais, sofreu pesadas críticas dos ambientalistas, que o consideraram um grande retrocesso. Em 2016, nem todos os proprietários haviam feito o cadastro. Em termos de **Questões indígenas e agrárias**[50], um dos problemas mis nevrálgicos do país, o Governo Dilma enfrentou denúncias de violência e conflitos envolvendo questões de terras, o mais famoso na época girando em torno da construção da Usina de Belo Monte. O CIMI (Conselho Indigenista Missionário) encaminhou denúncias à OEA. Por sua vez, o MST criticou a baixa média de famílias assentadas por desapropriações, de apenas 13 mil por ano no período. (Ver no próximo item: Trabalhadores do Campo).

- **Políticas para as Diversidades**

Os Direitos Humanos e o reconhecimento das diversidades foram pautados no Estado brasileiro notadamente a partir da década de 1990, com o processo de redemocratização. Nos Governos Dilma Rousseff, foram implementadas várias políticas públicas nesse sentido. A diretriz de tais políticas foi a Inclusão

48 <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/67-da-populacao-e-a-favor-da-realizacao-da-Copa-do-Mundo-no-Brasil.aspx; <https://www.gazeta dopovo.com.br/opiniao/editoriais/que-legado-a-copa-nos-deixa-eb7mlaz9zj5 cfu5w20z43mwy6/>.

49 <https://www.google.com/search?q=c%C3%B3digo+florestal+brasileiro&oq=c%C3%B3digo+florestal+brasileiro&aqs=chrome..69i57j0l5.9402j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

50 <https://www.google.com/search?q=c%C3%B3digo+florestal+brasileiro&oq=c%C3%B3digo+florestal+brasileiro&aqs=chrome..69i57j0l5.9402j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

Social para combater as desigualdades sociais e as discriminações que atingem esses grupos.

A institucionalização de Políticas Públicas para as Diversidades Socioculturais

Uma diretriz importante, que podemos denominar de **transversalidade das diferenças**, foi materializada com a criação da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2004), em atendimento a uma demanda dos movimentos e sujeitos das diversidades**: enfrentamento do racismo contra a população negra; gênero e sexualidade; à educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação escolar quilombola; educação especial; medidas socioeducativas; educação de pessoas encarceradas; educação ambiental e da população atendida por programas de renda mínima. Entre outras mais.

A propósito da atuação desse órgão do governo federal, a pesquisadora Denise Carreira (USP) elaborou uma circunstanciada análise – *A Execução Orçamentária das Políticas de Diversidade nos Governos Lula e Dilma: Obstáculos e Desafios*[51], referente ao período 2004 a 2016 – em que nos oferece uma excelente metodologia de como analisar Políticas Públicas, apontando os seus vários movimentos, exemplo inequívoco de que a conquista de direitos é incessante. A saber:

- 1ª fase; a arquitetura do programa orçamentário **Educação para a Diversidade e Cidadania** (programa 1377), aglutinando ações orçamentárias dispersas no orçamento do MEC, "buscando superar uma abordagem fragmentada e 'residual' das várias agendas". Desde 2010: constantes ataques ao órgão por grupos ultraconservadores, como fundamentalistas religiosos e ruralistas; aí também se inclui a grande resistência nos sistemas de ensino estaduais e municipais às agendas da SECAD, em torno da execução de orçamentos;

51 Cf. Revista Brasileira de Educação (RBE), Rio de Janeiro, vol. 24, Epub Apr 25, 2019. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100212&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Veja-se também entrevista da autora, com foco na atuação da SECAD/SECADI: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-rbe-denise-carreira-usp-execucao-orcamentaria-das-politicas-de-diversidade-nos>.

- 2011: fusão da Secretaria de Educação Especial do MEC, **a SECAD se tornando SECADI**, com o auto-fortalecimento mediante o apoio aos e dos movimentos sociais; as implicações positivas dessa decisão política para os movimentos sociais;
- 2012: aumento orçamentário da SECADI, com a entrada de novos programas e ações, como o ProJovem Urbano da Secretaria Nacional de Juventude, e de recursos investidos na produção e na distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; a incorporação à SECADI de recursos para ações vinculadas a programas universais ou executados diretamente pelo FNDE;
- 2012: em diante: disputas internas no governo, decorrentes dessas mudanças institucionais, envolvendo o apoio de técnicos do IPEA, e o desapoio de outras áreas do MEC e o Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão;
- 2012-2015: extinção do Programa 1377 no Plano Plurianual;
- 2014: os limites da execução orçamentária e queda orçamentária/retração (2014), com pressões de grupos conservadores; crescente fortalecimento do FNDE na gestão de recursos, alterando-se a sistemática de repasse de recursos para as universidades públicas em ações de formação continuada, com disponibilização antecipada nos seus orçamentos;
- 2016: a SECADI é extinta. Carreira analisa as razões dessa trajetória: a incumbência do órgão por várias, crescentes e complexas agendas; os conflitos internos ao MEC entre políticas universais e políticas de diversidades, faltando maior clareza quanto a uma educação de qualidade para a construção de um projeto de justiça social e ambiental; "a cultura institucional de desarticulação" no próprio MEC, obstando "o encontro, a negociação, a maior articulação entre as Secretaria e os órgãos associados ao Ministério, em prol de um projeto político mais afinado e atualizado regularmente."; e, finalmente, a carência de maiores investimentos nas condições institucionais da SECADI necessárias a suas incumbências: de 217 profissionais em 2004, a equipe se reduziu a 80 em 2014, muitos com vínculos precários e temporários.

No balanço que a autora faz da atuação do órgão, registra avanços importantes, tais como: a legitimação de "agendas invisíveis ou de limitado reconhe-

cimento público": racismo, questão fundiária; LGBTfobia, sexismo, consumismo, entre outras; a construção de normativas, políticas e programas educacionais; as suas contribuições "para a politização do debate sobre essas agendas no campo da educação", tensionando o debate sobre qualidade em educação e sua relação com outras políticas públicas; os seus questionamentos de "dinâmicas, arranjos e procedimentos de elaboração e implementação de políticas públicas", sobretudo para seus públicos-alvos. De muitas formas, a SECADI foi um "colchão", um anteparo "para apaziguar e esvaziar politicamente conflitos e cobranças apresentadas por parte dos movimentos sociais diante das dificuldades da política educacional em dar respostas mais ágeis e estruturais aos graves problemas decorrentes das desigualdades sociais e educacionais no país". Por outro lado, enfrentou a oposição virulenta de grupos ultraconservadores. Já presentes na década de 2000 e ampliados na década de 2010: fundamentalistas religiosos, ruralistas, agronegócio transnacional e ultraliberais abriram, como mostra a autora, várias frentes de ataques como o Escola Sem Partido, destruição de políticas educacionais, esvaziamento político e das condições de financiamento do Plano Nacional de Educação (PNE), perseguição aos agentes dessas agendas das diversidades, criminalização de movimentos sociais e de organizações da sociedade civil, ameaças às universidades públicas. Ainda que com esse contexto dramático, Carreira vislumbra possibilidades, experiências de resistência em curso, "sementes em germinação", sujeitos comprometidos com aquelas agendas, porquanto "estamos em outro momento da politização do debate sobre a relação igualdade e diferenças nas políticas educacionais".

Diversidades Atendidas

Em decorrência do extenso âmbito das Diversidades Sociais, atendidas, nossa escolha foi apenas relacionar algumas das principais políticas direcionadas para os grupos acima mencionados:

Mulheres: nas gestões Lula, já haviam ocorrido dois grandes avanços, a criação da própria **Secretaria de Política para Mulheres** (SPM, 2003), com status ministerial e orçamento próprio; e a sanção da **Lei Maria da Penha**. Nas gestões Dilma, duas importantes legislações: a **PEC das Domésticas**, envolvendo cerca de 17 milhões de pessoas, a maioria, mulheres; e a **lei do feminicídio**. Além disso, em 2016, as mulheres detinham a titularidade de 93% dos cartões do **Bolsa Família**,

de 73% das **cisternas** implementadas no semiárido brasileiro, e de 89% das moradias da faixa 1 – menor renda – do **Minha Casa Minha Vida**, ou seja, um abrangente processo de promoção da equidade de gênero. Em 2013, o Decreto Federal nº 8.086 insituiu o **Programa Mulher, Viver sem Violência**, como componente da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e das ações de implementação do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Como desdobramento, foi criado em 2015 o **Programa Casa da Mulher Brasileira**, visando criar uma rede de atendimento nacional a mulheres vítimas da violência.[52]

Um balanço sobre as políticas para as mulheres aponta avanços e retrocessos, sinalizando agendas presentes e futuras:

- o Brasil ocupa o 155º lugar no *ranking* de igualdade entre homens e mulheres na política, entre 193 países, segundo levantamento do IPU (Inter-Parliamentary Union). Atualmente, em uma população de 52% de mulheres, estas são representadas em apenas 10% da Câmara dos Deputados e 13% do Senado. Os Governos Dilma tiveram 18 ministras. O Governo Temer não teve nenhuma, perdendo 22 posições no *ranking* de igualdade de gênero. A pauta é ampliar a representatividade feminina;
- é apontada como avanço dos Governos Dilma a maior presença das mulheres no mercado de trabalho formal, propiciada pelo Bolsa Família e políticas públicas de acesso à educação, como o PRONATEC. Segundo relatório da ONU, Mulheres Brasil de 2015, elas são maioria entre as beneficiárias de programas sociais, estão mais presentes nas empresas e escolas; houve aumento de 800% no número de microempreendedoras individuais em seis anos, de 21 mil em 2009 para 2,1 milhões em 2014, dos quais 495 mil no Bolsa Família. Foram apontados ainda como avanços a PEC das Domésticas e Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, permitindo às empresas ampliarem a licença-paternidade de 5 para 20 dias. Problemas apontados pelas analistas: as diferenças salariais e o foco das políticas públicas centrado nas mães, secundarizando mulheres mais jovens

52 <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37226797>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/ d8086.htm>. Em, 2015, a Secretaria de Políticas para as Mulheres foi incorporada ao recém-criado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH).

ou solteiras. A pauta: continuar a luta no sentido de igualdade no mercado de trabalho;

- no que se refere à violência contra mulheres, foi demarcado como destaque dos Governos Dilma "colocar todas a ações previstas na Lei Maria da Penha em prática", com a tipificação do crime de feminicídio e o aumento das penas previstas pelo Código Penal, em texto de lei sancionado em 2015. Também foi destaque o maior acesso das mulheres à Justiça e o seu acolhimento nos espaços urbanos e rurais, com a criação das Casas da Mulher Brasileira, com a ressalva de que foi pouco o avanço no tocante a esta última medida, servindo mais como referencial para as lutas. Pauta: combater e prevenir a violência e fortalecer a implementação da Lei Maria da Penha em todo o país;
- os direitos reprodutivos constituem uma das duas reivindicações mais polêmicas envolvendo grupos de mulheres, a par da questão de gênero e diversidade sexual nas escolas. Segundo as analistas ouvidas, o tema foi silenciado pelo governo, pois envolve a questão da legalização do aborto. Os serviços para aborto legal (casos previstos em lei) foram cortados pela metade. Em algumas análises, identifica-se a conjuntura conservadora tanto do Congresso quanto da sociedade brasileira para explicar o cerceamento ao debate sobre a questão, fato que já estava presente na campanha presidencial de 2010, e que cresceu nos anos seguintes; outras análises aludem à falta de posicionamento mais forte de Dilma diante de um quadro de forças desfavoráveis, de base religiosa. As perspectivas são sombrias para o enfrentamento da causa;
- as análises consideram como avanço mais geral do período a "construção cultural", a partir do exercício da Presidência da República por uma mulher, e das possibilidades de emancipação das mulheres criadas por políticas de emprego e renda.

LGBT: nos governos Lula, houve algumas realizações no tocante a esse grupo: o **Brasil Sem Homofobia**. Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, do Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2004), a **Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT** (2008) e a **Coordenação Geral do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e**

Promoção dos Direitos LGBT[53], mas pouco se avançou no debate sobre os direitos LGBT, a questão da identidade de gênero, a criminalização à homofobia, o casamento de pessoas do mesmo sexo, embora houvesse projetos parlamentares a respeito. Nos Governos Dilma, foi criado o **Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à Violência contra LGBT** (2013) e incluiu-se um módulo sobre a violência contra LGBT no disque-100, mas igualmente pouco avançou no debate e na institucionalização de políticas para esse segmento social. A **PLC/122**, que criminalizava a homofobia, e já apresentado desde 2001, foi sustado no Senado em 2011 e depois arquivado. Uma das maiores polêmicas do período girou em torno da cartilha formulada pelo Ministério da Educação para abordar a questão de gênero e a diversidade sexual nas escolas públicas, e que faria parte do Projeto Escola sem Homofobia, sendo uma das pautas dos ativistas pela igualdade de gênero. A notícia do "kit contra a homofobia", em 2011, desencadeou enormes críticas e pressão da bancada evangélica e católica do Congresso, o que fez o governo recuar, vetando o kit.[54] As análises, à semelhança dos embates em torno dos direitos reprodutivos, ressaltam o conservadorismo do Congresso e de grande parte da população. Também as projeções são sombrias, inclusive já em relação ao Governo Temer, formuladas a partir de seus vínculos com setores conservadores e religiosos, mesmo quando a sua Secretária de Direitos Humanos se pronunciou considerando prioridade o combate à homofobia.[55]

Negro(a)/afrodescendente/quilombolas: Durante as gestões Lula, em 2010, fora aprovado o **Estatuto da Igualdade Racial** para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial, sinalizando para políticas de igualdade e afir-

53 Cf. <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia. pdf>; https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/old/cncd-lgbt/conferencias/texto-base-1a-conferencia-nacional-lgbt-1; https://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/100583510/ governo-lanca-sistema-nacional-lgbt-para-integrar-politicas-contra-o-preconceito; <https://pt.wikipedia.org/wiki/PL_122>.

54 Cf. <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/kit-gay-o-que-e-mito-e-o-que-e-verdade-b60i8lo4osb19tsf2du8bmr54/; http://g1.globo.com/educacao /noticia/2011/05/dilma-rousseff-manda-suspender-kit-anti-homofobia-diz-ministro.html; <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/tse-rejeita-pedido-de-bolsonaro-para-excluir-noticias-sobre-veto-a-kit-gay/>.

55 Cf. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37226797>; <https://www.brasil247.com/pt/247/diversidade/355229/De-pouco-quase-nada-at%C3%A9-coisa-nenhuma-os-direitos-LGBT-nos-governos-FHC-Lula-Dilma-e-Temer.htm>; <https://jornal.usp.br/atualidades/a-questao-da-diversidade-no-governo-temer/>.

mação nas áreas da educação, cultura, lazer, saúde e trabalho; e para a defesa de direitos das comunidades quilombolas e dos adeptos de religiões de matrizes africanas. E ocorrera a sanção da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB para incluir no currículo da Educação Básica o **Ensino da História e da Cultura Africana**. E nas gestões Dilma, duas importantes leis foram sancionadas, constituindo **políticas de cotas**: a Lei nº 12.711/2012, garantindo a reserva de 50% das vagas das universidades federais e dos institutos federais para estudantes provindos do Ensino Médio público, o que possibilitou maior acesso à população negra/afrodescendente ao Ensino Superior; e a Lei nº 12.990/2014, reservando aos negros 20% das vagas de concursos públicos na administração pública federal. Como decorrência de políticas para esse grupo populacional, também se promoveu a criação de instrumentos e organismos específicos para o enfrentamento do racismo, tais como delegacias, promotorias e defensorias especializadas em crimes de racismo, dessa forma, ampliando o acesso à justiça para os segmentos negros/afrodescendentes. Também a sua inclusão ocorreu através do Bolsa Família e do Minha Casa Minha Vida na medida em que a maioria das beneficiárias são mulheres e mulheres negras.[56]

Indígenas: esse foi um domínio das Política Públicas em que os Governos Dilma tiveram grandes complicadores pelo baixo nº de reconhecimentos de Terras Indígenas (TIs) assim como de assentamentos, Unidades de Conservação e Territórios Quilombolas, o que especialistas atribuem a "acordos firmados por Dilma com sua base parlamentar fortemente ruralista". Outros problemas relacionados foram a frequente troca de direção na FUNAI, a consequente morosidade e irregularidade deste órgão nos processos de elaboração das portarias de identificação e delimitação de terras; o fato dos reconhecimentos se concentrarem mais na Amazônia Legal e não contemplarem outras regiões; as invasões de TIs já regularizadas. Também eclodiram constantes conflitos decorrentes dos grandes projetos hidrelétricos do governo na região amazônica, a exemplo de Belo Monte, afetando as terras indígenas. O balanço do período é de 21 TIs homologadas, 25 TIs declaradas e 44 TIs identificadas e delimitadas. As homo-

56 Cf. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>; <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/ 123011825/lei-12990-14>.

logações, feitas pela Presidência da República, ocorreram mais em 2012 e 2015 e não ocorreram em 2014; as TIs declaradas foram numerosas entre abril e maio de 2016, pela mobilização indígena em Brasília na semana da admissibilidade do *impeachment* da presidente.[57]

Deficientes: Pelo Censo de 2010, estima-se que este segmento abrange cerca de 45,6 milhões de pessoas. Medidas importantes foram tomadas nesse âmbito, entre as quais: durante o 2º mandato de Lula, o Brasil **ratificou**, pelo **Decreto legislativo nº 186/2008, depois promulgada por Decreto presidencial nº 6.949/2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas** (ONU), portanto, incorporando este referencial à legislação brasileira e demarcando-a como política de Estado; alguns atos dos Governos Dilma foram no sentido da implementação dessa decisão, a exemplo do Decreto nº 7.612/2011, que instituiu o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, e a Lei nº 13.146/2015, que instituiu que instituiu a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).[58]

Trabalhadores do Campo: as PP direcionadas para este grupo populacional tiveram duas frentes diferenciadas:

Distribuição de terras para a Reforma Agrária: esse âmbito teve muitos complicadores nos Governos Dilma, assim como outras políticas territoriais (indígenas, ambientais, quilombolas). Houve redução drástica na distribuição de terra: fixação de 133,6 mil famílias em assentamentos, entre 2011 e 2015, contra 381,4 mil famílias no 1º mandato de Lula mais 232,6 mil famílias no 2º mandato, totalizando uma média anual de 76,7 mil famílias nos Governos Lula e de 25 mil famílias sob Dilma, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Entre 2014 e 2015, houve represamento de pro-

57 Cf. um detalhado balanço sobre o tema, no perío do governo Dilma, em:<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-para-garantir-o-direito-a-terra-e-areas-para-conservacao>. Ver ainda: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/apib-lanca-manifesto-contra-a-politica-anti-indigena-do-governo-dilma>.

58 Cf. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/ decreto/d6949.htm>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_0 3/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.

cessos de distribuição de terras e não foram criadas novas áreas de assentamento. Em abril de 2016, quase ao final da 2ª gestão Dilma, já sob a perspectiva do *impeachment*, foram assinados 21 decretos de desapropriação, totalizando 35 mil hectares de terras para assentamentos, além de quatro decretos de territórios quilombolas. Mais processos de quilombos, de Terras Indígenas (TIs) e de Unidades de Conservação (UCs) foram avançados em dias posteriores. Foi um aceno tardio para o segmento dos trabalhadores do campo, parte da base social da qual os governos petistas haviam se afastado. Não obstante, é preciso assinalar uma importante ação governamental no âmbito da Reforma Agrária: o **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – PRONERA, criado em 1998, em decorrência de mobilização dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O programa atende o propósito de alfabetizar e elevar a escolaridade de jovens e adultos de assentamentos criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), além de quilombolas, trabalhadores rurais acampados cadastrados pelo Instituto e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário. Nos Governos Lula e Dilma, o programa foi ampliado para incluir formação em cursos de graduação em Universidades Públicas. (MARIALVA, 2011).

Para alguns pesquisadores e militantes, a razão para o distanciamento entre governo e base social da Reforma Agrária foi a opção pelo agronegócio, obstando a democratização da terra. Essa obstrução já fora evidenciada desde os Governos Lula, quando o governo não conseguiu (2003-2004) mudar a estrutura jurídica para promover a Reforma Agrária, diante da oposição crescente do agronegócio e do ruralismo, junto com o Judiciário.[59] Então, houve um deslocamento com maior força em outra direção para Apoio à agricultura familiar e à reorganização, reestruturação ou organização dos assentamentos já existentes, para a melhoria das condições de vida dos assentados sob as diretrizes de Segurança Alimentar e Inclusão Social. Segurança Alimentar e Inclusão Social. Nesse sentido, outras políticas foram desenvolvidas. O carro-chefe dessa estratégia foi o

59 Conforme análise de Carlos Frederico Marés, professor da PUC-PR e sócio fundador do Instituto Socioambiental, uma Oscip – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, sediada em São Paulo com subsedes em Brasília, Manaus, Boa Vista, São Gabriel da Cachoeira (AM), Canarana (MT), Eldorado (SP) e Altamira (PA). Em decorrência, o II plano de Reforma Agrária foi abandonado. Cf. <ttps://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-pela-reforma-agraria>.

Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), originalmente instituído como Programa de Valorização da Pequena Produção Rural (Provape), e depois convertido em PRONAF em 1995, no Governo FHC: um programa de crédito rural, a juros baixos, com o objetivo de modernizar o setor e integrá-lo à cadeia do agronegócio, melhorar a produção de alimentos e o abastecimento, gerando emprego e renda para os pequenos agricultores e assentados da Reforma Agrária. No decorrer dos Governos Lula e Dilma, houve várias inovações no programa, tais como: incorporação, com mudanças, do **Plano Safra da Agricultura Familiar** (2002, Governo FHC), de financiamento da safra; **Seguro da Agricultura Familiar** (SEAF, 2004), **Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural** (PNATER, Lei nº 12.188/2010); **Programa de Garantia de Preços da Agricultura Familiar** (PGPAF, Decreto nº 5.996/2006), de proteção da renda dos agricultores tomadores de empréstimos do PRONAF, em caso de queda de preços dos produtos; **Selo da Agricultura Familiar** (SIPAF), para identificar produto oriundos desse setor, agregando valores positivos para os consumidores.

Outros programas foram sendo articulados em torno do Eixo PRONAF, entre os quais: o **Programa de Aquisição de Alimentos** (PAA): criado em 2003 no âmbito do Fome Zero, teve por finalidades combater a fome e a pobreza, mediante a compra direta à agricultura familiar, sem intermediários, de alimentos destinados a pessoas em situações de insegurança alimentar e nutricional, como doentes de hospitais e presidiários, com essa medida promovendo a agricultura familiar e a renda das famílias produtoras; o **Programa Nacional de Alimentação Escolar** (PNAE): com mais de 60 anos de existência, e mais recentemente previsto no art. 208, incisos IV e VII, da Constituição Federal, um programa de suplementação alimentar e educação alimentar e nutricional para estudantes de escolas públicas de todas as etapas da Educação Básica, mediante repasses financeiros do FNDE aos estados e municípios, com base no Censo Escolar. A Lei nº 11.947, de 16/6/2009 e Resoluções do FNDE regulamentam a matéria. Do valor repassado pelo programa, 30% deve ser investido em compra direta de produtos da agricultura familiar; o Programa Luz para Todos, de eletrificação; o Programa Água para Todos: perfuração de poços artesianos para captação de água do subsolo e construção de cisternas para captação da água da chuva, como forma de enfrentar

a seca e viabilizar o consumo e para a produção agrícola; o Bolsa Família, já referido anteriormente.[60]

Sobre os resultados do PRONAF, aqui apontamos apenas alguns, para não alongarmos o texto: territorialização do programa em cerca de 5.400 municípios, beneficiamento direto de 2,6 milhões de agricultores; 30% dos créditos concedidos a mulheres agricultoras; expansão do suporte financeiro para a assistência técnica de R$ 56 milhões em 2003 para 1,1 bilhão em 2014; crescimento do nº de estabelecimentos de agricultura familiar, das áreas cultivadas de grãos e das safras.[61] Outros pontos considerados positivos nas análises sobre as políticas para os trabalhadores do campo são: a participação de instituições dos agricultores familiares, a elaboração de leis de respaldo a tais políticas e o apoio da base do governo no Congresso, sem a refração manifestada em se tratando da Reforma Agrária.

- **Política Externa**

Os Governos Dilma Rousseff deram continuidade a relações instituídas nos Governos Lula, de **integração com países africanos e latino-americanos** como Cuba e Argentina. Mas sinalizou-se um posicionamento mais forte junto à ONU quanto a violações aos Direitos Humanos, especialmente em países do Oriente Médio (caso do Irã). Rousseff foi a primeira mulher a abrir a Assembleia-Geral das Nações Unidas em toda a história da ONU (2011). Recebeu o Woodrow Wilson Award, dedicado a líderes de governos empenhados na melhoria da qualidade de vida de seus países ao redor do mundo. Foi referência em veículos da im-

60 Para um aprofundamento sobre os diversos programas, cf. <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/pronaf-o-programa-de-democratização-inclusão-gestão-e-geração-de-renda-da-agricultura>; <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-pela-reforma-agraria>; <https://www.cartamaior. com.br/?/Editoria/Economia/Os-dez-anos-do-Plano-Safra-da-Agricultura-Familiar-um-convite-a-reflexao%250D%250A/7/25596>; <http://radios.ebc. com.br/nossa-terra/2017/03/seguro-da-agricultura-familiar-tem-novos-limites-de-cobertura>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm>; <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_383/PGPAF.pdf; <http://mds.gov.br/assuntos/ seguranca-alimentar/programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa>; <http://mds.gov.br/compra-da-agricultura-familiar/pnae>; <http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/inclusao-social/plano-safra-da-agricultura-familiar>; <https://pt.wikipedia. org/wiki/Programa_de_Fortalecimento_da_Agricultura_Familiar>; <https://pt.org.br/no-dia-da-agricultura-familiar-veja-o-legado-de-lula-na-area/>; <http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional /fsm/eixos/inclusao-social/plano-safra-da-agricultura-familiar>

61 Para um balanço detalhado do PRONAF até 2015, cf. <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/pronaf-o-programa-de-democratização-inclusão-gestão-e-geração-de-renda- da-agricultura>

prensa internacional e nacional (Forbes, El Pais, Newsweek) como líder influente internacionalmente. Foi elogiada por Hillary Clinton, ex-Secretária de Estado do governo norte-americano, por seu espírito democrático. Todavia, enfrentou sérios problemas, entre eles, a espionagem da Agência de Segurança Nacional (NSA), dos Estados Unidos sobre o Governo brasileiro, e criticou a posição norte-americana na ONU.[62]

PERÍODO 2016-2018 – Governo Temer

Ainda em dezembro de 2015, portanto, antes do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, o seu vice-presidente, Michel Temer, apresentava a empresários paulistas um programa de ajuste fiscal em paralelo ao do próprio governo do qual fazia parte, já evidenciando discordâncias com a presidente. Nada surpreendente quando, logo depois, a 12 de maio de 2016, foi postado na conta da WikiLeaks um tuíte apontando que Temer atuara como informante da embaixada dos Estados Unidos em 2006, como deputado federal. A informação já havia sido revelada em 2011.[63]

Para Carvalho (2018), o programa apresentado por Temer, denominado **Uma Ponte para o Futuro**, "soava como um túnel para o passado" (p. 109). Baseado em um diagnóstico de que o ajuste fiscal do governo era insuficiente, "pois os direitos adquiridos pela sociedade brasileira no período da redemocratização já não caberiam no Orçamento público" (IDEM), o programa, ao invés de propor um ajuste pela via de crescimento econômico, propunha flexibilização das leis trabalhistas, fim da obrigatoriedade de gastos com saúde e educação, desindexação dos benefícios previdenciários ao salário mínimo e descarte de aumento de impostos. O documento alude à necessidade de "enfrentar setores organizados e fortes", em clara alusão aos dos trabalhadores e movimentos sociais, e não - como ironiza a autora (IDEM) - os dos financiadores de campanhas eleitorais. Pouco depois do lançamento do programa, a FIESP, maior beneficiada com a expansão fiscal do primeiro Governo Dilma, aderia ao *impeachment*, defendendo a redução

62 <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,imprensa-internacional-destaca-duro-ataque-de-dilma-a-espionagem-dos-eua,1078297>.

63 <www1.folha.uol.com.br/.../1771016-wikileaks-diz-que-michel-temer-atuou-como-inf.> e <https://www.infomoney.com.br/mercados/politica/noticia/5997654/fundador-wikileaks-diz-que-temer-forneceu-inteligencia-politica-aos-eua>.

dos impostos, simbolizada em campanha na Avenida Paulista (SP) "Eu não vou pagar o pato", aliás, um pato inflável denunciado nas redes como plágio de um artista holandês. Se havia quem não estivesse pagando o "pato", ou seja, os impostos, era a FIESP, com as desonerações tributárias governamentais. E que, neste outro momento, queria impor o custo da crise à sociedade abrangente, arregimentando para as ruas manifestantes cuja grande maioria, com toda probabilidade, ignoravam os benefícios e a jogada da FIESP. O mercado também sinalizava expectativas de que, com o *impeachment*, a economia voltaria a crescer, ilação que Carvalho refuta, tachando essa conduta de "profecias irrealizáveis" e "bolhas financeiras" descoladas da economia real brasileira daquela conjuntura (p. 110). A demolição da autora continua: beneficiários do impeachment foram aqueles agraciados com cargos, contratos e maiores fatias no Orçamento e aqueles que apostaram na alta do dólar e na queda das ações na Bolsa; boa parte do sistema queria livrar-se da Operação Lava Jato e congêneres; parte da elite queria livrar-se dos custos da crise e jogá-la para a sociedade. "Socialização das perdas" de um setor jogada para o todo social, como já denunciara de longa data Celso Furtado sobre os planos de valorização do café na 1ª República. Em outro contexto, é claro.

Assumindo a presidência, Temer buscou manter a coesão do bloco do *impeachment* prometendo reformas estruturais, não elevação dos impostos e estancamento da "sangria" da Lava Jato. Nesse sentido, acenou com a proposta de uma Emenda Constitucional (PEC 241/16, convertida em EC 95/16 ou "teto de gastos públicos"), com congelamento do gasto primário em termos reais por até vinte anos, uma Reforma da Previdência "draconiana", reforma trabalhista e medidas para transferência de renda ao setor empresarial. Não se mencionava pagamento de juros, reforma tributária, fim das desonerações fiscais, combate à sonegação de impostos, investimentos em infraestrutura, crescimento econômico. As perspectivas eram nitidamente direcionadas para a elite econômica e não para a sociedade e não havia perspectivas para "o reequilíbrio das contas públicas nem a médio nem a longo prazo" (p. 117).

Entre as medidas adotadas pelo governo de Temer justificando o combate à crise, enumeram-se:

a) déficit público

O ministro do Planejamento Romero Jucá, antes de ser afastado devido a uma gravação sobre acordo para derrubar Dilma e obstruir investigações da

Lava Jato, anunciou a meta fiscal para um déficit de 170,5 bilhões de reais em 2016. O ministro Nelson Barbosa, na última tentativa de ajuste fiscal do Governo Dilma, propusera um déficit de 96,7 bilhões de reais. A proposta de Jucá, portanto, previa menor contingenciamento de verbas e nenhuma fonte de receita. O governo calculava que o déficit cresceria para 194,4 bilhões de reais. E anunciou uma meta fiscal de 139 bilhões. Segundo a autora,

> A política econômica começava, assim, a acertar as contas do impeachment, no que pode ser classificado como um caso de expansionismo fiscal fisiológico, o aumento da previsão de déficit já aprovado no Congresso, em vez de abrir mais espaço para os investimentos e a criação de empregos, garantia recursos para os apoiadores do impeachment nos poderes Executivo e Legislativo. (p. 116)

O déficit primário acabou ficando em 155, 91 bilhões de reais, equivalente a 2,4% do PIB, enquanto o déficit de 2015 ficara em 1,88% do PIB. Portanto, houve expansão fiscal em 2016.

b) teto de gastos

Um dos argumentos empunhados pelo governo acerca da crise fiscal no país a imputava ao crescimento mais acelerado das despesas primárias federais, ao que a autora contesta, afirmando que essas despesas cresceram menos entre 2011 e 2014 e que, em 2015, decresceram quase 3%. O problema era que as receitas também haviam decrescido devido às desonerações fiscais. Na PEC do "teto de gastos", já se acenava com a mudança no percentual de gastos oriundos de impostos em algumas áreas, como saúde e educação, um princípio de vinculação de recursos tributários criado desde a Constituição de 1934 e mantido em vários momentos, com grande aperfeiçoamento na Constituição de 1988 (no mínimo, 18% da arrecadação de impostos para educação), e em 2000 e 2016 (vinculação das despesas com saúde ao crescimento do PIB e ao crescimento da arrecadação)

> Em um governo transparente, a PC do "teto de gastos" deveria chamar-se PEC da "desvinculação de recursos". Sob a alegação de que despesas obrigatórias engessavam o Orçamento, a emenda alterou o mínimo destinado a essas áreas para o valor vigente quando da implantação da regra, a ser ajustado apenas pela inflação do ano anterior. Naquele contexto, a União gastava com saúde e educação mais do que o mínimo constitucional. Se, no ano seguinte, a União se ativesse a esse mínimo, tal valor real passaria a funcionar como piso constitucional, mesmo em caso de expansão da arrecadação. (p. 121)

> [...] A proposta disfarçava, portanto, a desistência de levar o Brasil, um país com imensa desigualdade social, aos níveis de qualidade de ensino e atendimento em saúde públicos das economias mais avançadas. (p.122) **[...] A PEC 241/55 não era um plano de ajuste e, muito menos, uma agenda de crescimento. Tratava-se de um projeto de longo prazo de desmonte do Estado de bem-estar brasileiro.** (IDEM. Grifos nossos)

A PEC foi aprovada em 16 de dezembro de 2016. E, tão logo aprovada, passou a servir de argumento para a Reforma da Previdência, com vistas à redução de gastos. A estratégia que enfeixa tais reformas é reduzir a atuação do Estado na economia e nas políticas sociais.

Em seu belo estudo, Carvalho (2018) ainda nos oferece duas importantes referências teóricas para compreendermos esses acontecimentos e a tolerância com o déficit fiscal elevado e uma dívida pública crescente no 1º ano do governo Temer. Da obra de Pierre Dardot e Cristian Laval, *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal (2016), a tese de que o liberalismo não seria uma doutrina econômica, mas "um instrumento de desativação do jogo democrático", para evitar a "radicalização da democracia pela conquista de direitos e cidadania". Criticando a submissão da sociedade ao Estado, este configurado como inimigo, o discurso neoliberal acena com a liberdade de escolha em um quadro de falta de alternativas, em que "a tal doutrina econômica se encarrega de mantê-lo sob o controle das oligarquias", pois até mesmo a social-democracia é vista como perigosa (p. 124). Na interpretação contida na obra de Naomi Klein, A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo do desastre (2008), de que os teóricos se aproveitam de situações de crise para impor políticas impopulares, Carvalho se inspira para a sua própria interpretação da crise econômica brasileira: "uma oportunidade de ouro para bloquear agendas democráticas crescentes - das mulheres, dos movimentos sociais, das minorias e da juventude - e viabilizar uma agenda ideológica de redução do tamanho do Estado" (p. 124-125). Nessa direção giravam os discursos dos círculos próximos ao governo Temer: "não há dinheiro público porque este é oriundo do setor privado", "não há dinheiro para atender às demandas da sociedade", "o dinheiro não tem dono".

c) juros e inflação

A política monetária em 2015 e 2016 foi contracionista, com a taxa de juros SELIC elevada, embora em um patamar estável até outubro de 2016, com

repercussões para o aumento da dívida pública. A taxa de juros começou a cair a partir de janeiro de 2017: a 14, 15% a.a desde setembro de 2015 até outubro de 2016, teve sucessivas e frequentes quedas até se estabilizar em 6,40% a.a a partir de maio de 2018. [64] Apesar da crise de 2015, a inflação já começara a cair desde janeiro de 2016.

Depois de examinar cada fator que teria contribuído para a redução da taxa de inflação, Carvalho (2018) estabelece a sua correlação bem como a da queda de juros com o desemprego, que já vinha se elevando desde o Governo Dilma, com a redução da massa salarial. Desemprego em alta > tendência de menor inflação. Essa dupla redução inflação-taxa de juros era, segundo a autora, condição necessária para sair da recessão, mas não suficiente para retomar o crescimento econômico.

d) investimentos

Depois de reduzir a participação do BNDES do total financiado, o governo assinalou um montante de recursos na ordem de 30 bilhões disponibilizados para obras de infraestrutura. No início de 2017, o governo anunciou medidas para atrair investimentos privados na ordem de 371, 2 bilhões de reais para um prazo de dez anos. A estratégia de concessões e incentivos ao capital privado, de resto, já fora adotada desde 2011, quando do início da desaceleração econômica. O governo também tomou medidas para atrair capital estrangeiro, entre as quais a venda de terras. Interferiu no Programa Minha Casa Minha Vida, aumentando sua faixa máxima para R$ 9.000,00 enquanto autorizava o uso do FGTS para compra de imóveis de até 1 milhão e meio de reais.

e) crise

"A queda acumulada do PIB desde o fim de 2014 atingia 7,2% em níveis absolutos e 9,1% em termos de renda per capita no fim de 2016" (CARVALHO, 2018, p. 132). Todavia, o ritmo de contração da economia que, segundo a autora, diminuíra entre o segundo trimestre de 2015 e o segundo trimestre de 2016, "parece ter acelerado desde o fim do processo de *impeachment*" (IDEM). As perspectivas de crescimento do PIB eram mínimas: de -3,6 em 2016, cresceu 1,0% em 2017 e 1,1% em 2018 (dados do IBGE). O desemprego girava em torno de

64 Cf. < https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/historicotaxasjuros>.

uma média de 12% em 2016, com um acréscimo de 3 pontos percentuais desde o fim de 2015 (9,6%), para uma média de 12,7% em 2017, e de 12,3% em 2018.

A confiança dos agentes consumidores e empresários vinha se erodindo desde fins de 2016, mas a autora aponta o avesso da confiança: se esta se baseia na situação concreta da economia, mesmo assim, seus índices eram descolados da realidade, o que ela denomina de "misticismo" e contaminação dos agentes pela retórica política. Não seria o ajuste fiscal o único fator de explicação da crise: repercussões da Lava Jato, "aberrações do nosso sistema político", troca-troca de ministros, requerem consideração.

f) soluções inócuas

Em março de 2017, o governo anunciou contingenciamento de 58,2 bilhões, dos quais apenas 16,1 bilhões provenientes de aumento de arrecadação. Destes 16,1 bilhões, 10,1 bilhões provenientes das concessões de hidrelétricas. Em resumo: apenas 6 bilhões como ajuste de ordem tributária (CARVALHO, 2018, p. 136).

O governo autorizou também s**aque de contas inativas do FGTS**, 43,6 bilhões de reais, como forma de "aquecer" a economia, mas a maior parte desses recursos parece ter sido um alívio para endividados em contexto recessivo: estima-se que foram utilizados para pagar dívidas e não para o consumo das famílias. Uma medida pontual sem maiores impactos, como seria o caso de uma distribuição de renda. O poder de compra de quem ainda dispunha de renda crescente, não compensava a travamento de consumo dos desempregados. A queda da taxa de juros SELIC não repercutia sobre consumo e investimentos, nem sobre as taxas de juros cobradas pelos bancos.

Nesse quadro, o caso JBS-Temer eclodiu e se promoveu o que a autora chama de "feira do apoio parlamentar de 2017" para rejeitar a denúncia contra Temer, sacrificando o Orçamento. O reajuste do programa Bolsa Família foi suspenso por falta de dinheiro.

Em agosto de 2017, o governo, ao anunciar revisão das metas fiscais para os quatro anos seguintes, adiou qualquer previsão de superávit primário para 2021. Os déficits previstos, de 139 bilhões de reais para 2017, 129 bilhões para 2018 e 65 bilhões para 2019, passaram a uma previsão de 159 bilhões para 2017 e 2018 e 139 bilhões para 2019. Ou seja, sinalização de redução de metas. O superávit primário vinha se constituindo como pilar macroeconômico desde 1999, como forma de estabilizar a dívida pública em relação ao PIB assim como a queda da taxa de juros incidente sobre a dívida. Mas o governo Temer nem

escolheu a via de expansão de investimentos nem a de um regime fiscal (aumento de impostos sobre os mais ricos), abandonando o pilar de controle do superávit primário e, assim, o controle da dívida. Sua opção, obviamente atrelada a grupos de interesses nos quais se sustentava, foi reduzir o tamanho do Estado, convertendo o teto de gastos na única meta: a redução de gastos com serviços públicos e benefícios sociais.

Um dos argumentos para essa escolha foi o de que o Brasil tinha pesada carga tributária e grandes gastos públicos, considerados em diagnóstico do Banco Mundial como principal fator estrutural da deterioração fiscal. O diagnóstico sinalizava a necessidade de reduzir os gastos sociais mediante a redução do Orçamento do governo federal na próxima década e se justificava mediante os argumentos de que os gastos do Brasil eram altos em comparação com outros países da América Latina, de que o crescimento das receitas nos anos 2000 camuflavam um aumento rápido das despesas, que "estariam condenadas a crescer menos" (CARVALHO, 2018, p. 142). A autora refuta o diagnóstico com os seguintes contra-argumentos: o documento ignora a dimensão populacional do Brasil; "sugere que a sociedade brasileira não tem a possibilidade de realizar uma escolha democrática por uma rede de serviços públicos e de proteção social mais em linha com a de países ricos e de cobrar impostos no topo da pirâmide, por exemplo"; e seria, em parte, a própria austeridade o que pode condenar "a economia brasileira a reproduzir o desempenho pífio das receitas que teve entre 2011 e 2016". (IDEM).

Enquanto Temer comemorava algumas situações circunstanciais - supersafra de soja e liberação para o saque de contas inativas do FGTS - como "o fim da recessão", outro era o discurso do presidente do Banco Central, Ilan Goldfajn, apontando que a confiança de 2016, portanto, depositada na queda de Dilma e a ascensão de Temer, havia gerado expectativas de investimento, renda e consumo, porém esbarrava na capacidade ociosa da economia brasileira.

Depois de analisar detidamente três crises recessivas da economia brasileira recente [1981-1983, 1989-1993 e a de 2015-2016], Carvalho discorda que esta última tenha sido "a maior crise da nossa história", como se registra em análises econômicas. A maior crise teria sido a de 1981-1983. No entanto, a crise atual é a mais longa e de recuperação mais lenta, com projeções para meados de 2020 ou finais de 2021, a depender dos índices do PIB.

Especulando alternativas para essa recuperação, a autora descarta: **a expansão do crédito**, "nem desejável ou sustentável", em um contexto de alto

desemprego, renda estagnada e alto endividamento; **a perspectiva de uma dinamização econômica propiciada pela economia mundial**, ainda que as suas condições desfavoráveis tenham se acabado em 2016; **os investimentos públicos**, devido ao "teto de gastos"; **os investimentos privados**, devido à extinção dos mecanismos de financiamento público a longo prazo. Na perspectiva de Carvalho, uma retomada de crescimento demandaria mais investimentos públicos e uma reforma tributária.

Políticas Públicas do Governo Temer

No tocante as Políticas Públicas do período Temer, tiveram a marca de uma **política econômica contracionista**, como já se viu. **Contracionista em políticas sociais**, já preanunciadas antes mesmo desse governo começar: o projeto "Uma ponte para o futuro" (2015), elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães do PMDB e tomado como referência por Temer, já diagnosticava a crise de 2015 como resultante das despesas públicas, ou seja, o discurso de que "a Constituição de 1988 e suas garantias não cabem no orçamento", associando déficits e direitos sociais, cujo corolário era a limitação de gastos. Outros indícios reforçavam esse direcionamento: as declarações do Ministro da Saúde sobre a redução do tamanho do SUS; o desmonte do Ministério do Desenvolvimento Agrário, primeiro com a sua junção ao Ministério do Desenvolvimento Social, depois com sua transformação em Secretaria Especial subordinada à Casa Civil da Presidência da República (Sead), colocada nas mãos de ruralistas, fato interpretado como intenção de desestruturar a agricultura familiar; sinalização de desmonte ou neutralização do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), com política focal nos 5% mais pobres, o esvaziamento da FUNAI; a evocação do governo por urgência de que "entraves" de autorizações de órgãos públicos do meio-ambiente não obstassem a "segurança jurídica" de empresas nas parcerias público-privadas.[65]

65 Para uma visão geral de todas essas questões, cf. <https://www1.folha. uol.com.br/cotidiano/2016/05/1771901-tamanho-do-sus-precisa-ser-revisto-diz-novo-ministro-da-saude.shtml>; <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-desmonte-das-politicas-sociais-emancipatorias-e-culturais/4/36307>; <https://www.revistaforum.com.br/especial-100-medidas-que-provocam-o-desmonte-do-estado-brasil-em-100-dias-de-governo-bolsonaro/; <convencionsalud2018.sld.cu/index.php/connvencionsalud/2018/paper/.../1215>; <https://www.socioambiental.org/ pt-br/blog/blog-do-isa/na-pratica-proposta-do-governo-temer-acaba-com-demarcacoes-de-terras-indigenas>; <https://www.valor.com.br/empresas/6020571/futuro-ministro-de-infraestrutura-promete-dar-continuidade-ao-ppi>.

Face à impossibilidade de realizarmos a hercúlea tarefa de analisar todas as Política Públicas do período, focalizamos algumas políticas setoriais e tecemos alguns comentários, talvez até mais longos, em razão da mudança de orientação desse governo em relação às PP, e especialmente sobre duas dessas políticas – a trabalhista e a previdenciária –, pelos impactos sociais projetados como sua decorrência.

- **Combate à Pobreza**

Por volta de agosto de 2018, um grupo de especialistas voluntários do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, em documento divulgado pelo Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos (EACDH), advertiu para a reversão em ocorrência no Brasil em termos de segurança alimentar; acusou a 1ª alta da mortalidade infantil no país em 26 anos devido a restrições no sistema público de saúde bem como cortes no programa habitacional "Minha Casa, Minha Vida" e a redução de um terço nos investimentos previstos para 2018 nas áreas de saneamento básico e acesso à água. O comunicado dos especialistas sobe o tom das críticas contra a Emenda Constitucional nº 95 ("teto dos gastos" e às medidas de austeridade do governo, que "não deveria(m) ser a primeira ou única solução para problemas econômicos", exigindo uma cuidadosa análise prévia de seu impacto social e a adoção de medidas menos nocivas como "ampliar os impostos sobre os mais ricos antes de pôr um peso ainda maior nos ombros dos mais pobres", especialmente mulheres e crianças em situação de pobreza, afro-brasileiros, populações rurais, pessoas em ocupações informais. E complementa o documento: "Atingir metas macroeconômicas e de crescimento não pode ocorrer às custas de direitos humanos", a sustentabilidade financeira deve ser acompanhada de sustentabilidade social.

O Ministério das Relações Exteriores (MRE) declarou as críticas "infundadas", afirmando que o ajuste fiscal, "por meio de maior estabilidade, combate à inflação e saneamento da dívida pública", "beneficia diretamente as populações de baixa renda e ajuda a reduzir as desigualdades", sendo fundamental para manter e aprimorar políticas sociais, tais como Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada, Programa de Aquisição de Alimentos, Programa Nacional de Apoio à Captação de Água da Chuva e outras Tecnologias Sociais e Política de Microcrédito Produtivo Orientado. A Nota do MRE cita ainda a criação dos programas "Criança Feliz" e Plano "Progredir". Segundo a Nota, os repasses federais

na área de assistência social para estados e municípios, em 2017, tiveram alta de 8% em relação a 2016. [66]

Apesar das justificativas do governo, as críticas são procedentes.

Se examinarmos especificamente a **Política de Combate à Fome a à Miséria**, não apenas se constatam reduções orçamentárias, mas projeção de efeitos danosos futuros.

Não tanto no **Programa Bolsa Família**. Conforme nos apresentam Vasconcelos et alii (2019), a partir de dados do Ministério do Desenvolvimento Social (ver ANEXO I), seu pico de atendimento em termos de nº de famílias foi em 2013, a partir daí sofrendo quedas não de grande monta. Em relação aos respectivos orçamentos anuais, os valores foram constantemente ascendentes até 2017, mesmo nos anos recessivos do 2º governo Dilma Rousseff em 2014 e 2015, em 2016, considerando que este último ano também pertence à gestão de Dilma em termos de elaboração orçamentária. Em 2017, o orçamento já inteiramente sob elaboração de Temer, os valores aumentaram pouco. Registre-se que a gestão Temer concedeu reajuste aos beneficiários do Programa, de 12,5% em 2016 e de 5,67% em 2018, sendo que os recursos de 2016 já estavam assegurados desde a gestão Dilma.[67]

Já no **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**, os cortes orçamentários são evidentes, com casos mesmo de extinção de programas, ou sua quase inviabilização devido aos percentuais dos cortes efetuados (ANEXO II). Outras políticas setoriais foram afetadas: atingindo, por exemplo, Reforma Agrária e Extensão Rural, combate à violência de Gênero, serviços de saneamento, desenvolvimento sustentável, moradia, saúde, educação. Se isto não bastasse, a

66 **Programas mantidos, alguns com alterações**: Bolsa Família (2003, 1º Governo Lula), Benefício de Prestação Continuada (previsto na LOAS, Lei Orgânica da Assistência Social,1993, Programa de Aquisição de Alimentos (Lei nº 10.696, 2003, 1º mandato Lula), Programa Nacional de Apoio à Captação de Água da Chuva e outras Tecnologias Sociais – Programa Cisternas (2003, 1º mandato Lula), Política de Microcrédito Produtivo Orientado (2003 e 2005: 1º Governo Lula). **Programas criados pela Gestão Temer**: Criança Feliz (2016 e 2018), Progredir (2017). Para verificar o documento dos especialistas do Conselho de Direitos Humanos da ONU e a resposta do governo brasileiro, cf. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45053427>.

67 <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2016/junho/apos-dois-anos-bolsa-familia-tem-aumento-de-12-5>; <https://noticias.uol.com.br/ politica/ultimas-noticias/2018/04/30/temer-reajuste-bolsa-familia.htm>; <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2016/janeiro/orcamento-de-2016-preve-reajuste-para-bolsa-familia>.

PEC 95 congelou os atuais pisos de gastos públicos com saúde e educação por 20 anos, lançando perspectivas sombrias de insegurança alimentar, fome e pobreza.

- **Reforma Previdenciária**

Em 2016, Temer encaminhou ao Congresso a **PEC 287/2016 [68], propondo uma reforma da previdência: mudanças no regime previdenciário, com alterações nas regras de aposentadoria**, tomando em consideração a expectativa de vida média da população (75,5 anos), a tendência de redução da população em idade ativa, entre outros aspectos. Pela proposta, as mesmas regras valeriam para todos - exceto militares, trabalhadores da iniciativa privada, políticos e servidores públicos, inclusive os de alto escalão, da União, Estados e municípios. Sumariamente: aposentadoria aos 65 anos para homens e 62 anos para mulheres; aumento do tempo de contribuição para 40 anos para recebimento de aposentadoria integral; regra de transição para trabalhadores regidos pela legislação atual.

A proposta foi alvo de muitas críticas. Da Associação Nacional dos Advogados da União (ANAUNI) e da Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil (ANFIP)[69], a reforma representaria a implosão do Estado do Bem Estar Social propiciado pela Constituição de 1988: o governo não apresentava medidas de ajuste pelo lado das receitas, como redução das isenções e renúncias previdenciárias, além de não apresentar melhoria nos serviços de fiscalização e não agilizar a cobrança da dívida ativa previdenciária; a proposta se concentrava apenas na redução das aposentadorias, restrições das pensões e aniquilamento da Assistência Social para idosos e deficientes. Uma grave contestação de advogados da União e auditores fiscais da Receita Federal foi de que as áreas da Seguridade Social (Previdência, Saúde e Assistência Social) tinham orçamentos superavitários mas que, desde os anos de 1990, as contribuições sociais eram retiradas para pagar juros e amortização da dívida pública, através do mecanismo da Desvinculação de Receitas da União (DRU), gastando dinheiro de uma área em outra. Completando sua crítica, a ANFIP aponta outros caminhos à justiça social e melhor distribuição da carga tributária: taxação de grandes fortunas ou das maiores heranças. Outras estimativas foram feitas quanto aos impactos da refor-

68 <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?id Proposicao=2119881>.

69 <https://www.anfip.org.br/assuntos-tributarios-e-previdenciarios/anfip-e-fundacao-divulgam-nota-tecnica-sobre-reforma-da-previdencia/>.

ma: aumento da desproteção de mulheres e homens, em especial nas ocupações mais precarizadas, informais e de alta rotatividade; falta de acesso a aposentadoria para 40,6% de todos os contribuintes urbanos em caso da elevação da carência de 15 para 25 anos de contribuição, maior exclusão entre mulheres, devido à divisão sexual do trabalho, menor tempo no mercado de trabalho, maior taxa de desemprego, maior carga de trabalho doméstico e de cuidados não remunerados (SILVA, 2019).

Em 2018, a tramitação da Reforma da Previdência foi suspensa tanto em razão de falta de apoio ao governo no Congresso quanto por razões legais decorrentes da intervenção federal no Rio de Janeiro.

- **Reforma Trabalhista**

Durante os governos Dilma Rousseff, já se cogitara uma reforma trabalhista, prevendo livre negociação de questões trabalhistas entre empregadores e empregados. A proposta não foi adiante após pressões contrárias de centrais sindicais. Já durante a interinidade de Temer na presidência da República, o assunto voltou à tona, assinalando para a mudança na Consolidação das Leis do Trabalho, em uma direção de negociação coletiva em torno de salários e jornada de trabalho. Presidente efetivado, Temer invocou a modernização da legislação trabalhista em nome da garantia dos empregos vigentes e da geração de novos empregos.

Em março de 2017, foi sancionada a Lei da Terceirização, até então, inédita sobre o assunto. Em novembro desse ano, o governo editaria a Medida Provisória nº 808, que alterava a reforma trabalhista em vigor. Em torno da MP, instaurou-se um conflito entre o presidente da Câmara e o Senado sobre a forma que o governo deveria remeter as modificações da Reforma Trabalhista: o presidente da Câmara Rodrigo Maia argumentava que alterações deveriam ser remetidas ao Congresso através de um projeto de lei e não através de Medida Provisória; o Senado defendia que o projeto fosse por Medida Provisória argumentando que esse encaminhamento fora acordado com os senadores.

Em dezembro também de 2017, foi enviado ao Congresso Projeto de Lei nº 6.787/2016. Aprovado em comissão especial da Câmara dos Deputados, sob protestos de servidores públicos do Poder Legislativo e de 3.000 indígenas que, naquele momento, se manifestavam pela paralisação na demarcação de terras indígenas e propostas de alterações legislativas atinentes ao tema. A proposta da PEC foi aprovada em plenário por 296 votos a favor e 177 votos contrários.

No Senado, a PEC foi apreciada pelas comissões de Assuntos Econômicos, de Assuntos Sociais e de Constituição e Justiça, sendo rejeitada na Comissão de Assuntos Sociais. No plenário, a reforma foi aprovada em sessão tumultuada.

A Reforma Trabalhista brasileira, convertida na Lei nº 13.467/2017, foi inspirada na reforma trabalhista da Espanha em 2012 (governo Mariano Rajoy). A lei alterou mais de 100 pontos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).[70] Pode-se notar que a tramitação foi rápida e a explicação plausível reside nas condições políticas criadas com o impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão de um governo de talhe nitidamente conservador. Por outro lado, não se pode esquecer que desde os Governos FHC já vinha se tentando mudar a CLT.

A Reforma Trabalhista teve inúmeras **reações contrárias**: a Greve geral no Brasil em 2017; a oposição das centrais sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Força Sindical; a manifestação do próprio Ministério Público do Trabalho, arvorando a violação da Constituição brasileira e de convenções internacionais assinadas pelo Brasil; a recomendação da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho, para que seus membros assinalassem como inconstitucionais certos pontos da Reforma, como tarifação do dano moral e terceirização irrestrita. E a nota da Organização Internacional do Trabalho, órgão vinculado à Organização das Nações Unidas, após pedido de centrais sindicais brasileiras: criticando o ponto da Reforma de prevalecimento dos acordos coletivos e individuais sobre a legislação, argumentando que tais práticas (de negociação coletiva) deveriam vigorar quando houvessem "condições de trabalho mais favoráveis do que as previstas na lei"; defendendo que mudanças trabalhistas deveriam ser precedidas por consultas a organizações representativas dos trabalhadores, que não teriam ocorrido; alegando que a Reforma violaria convenções internacionais das quais o Brasil era signatário e poderiam colocar o país na lista dos 24 casos das principais violações de suas convenções trabalhistas no mundo. Contudo, posteriormente, a OIT declarou que a Reforma Trabalhista era compatível com a Convenção 98, relativa ao direito à negociação coletiva, e requereu detalhamento e análise da aplicação da Reforma no tocante a esse assunto.

70 Considerando a importância da matéria e suas controvérsias, as principais mudanças introduzidas pela Reforma Trabalhista estão apresentadas como ANEXO III.

Pelo lado favorável à Reforma Trabalhista, esta foi invocada pelo governo como medida para regularizar as contas públicas, estimular a economia e criar empregos. Para empresários, a reforma criaria um ambiente competitivo, mediante a diminuição dos encargos trabalhistas e a segurança jurídica ao empregador. Muitos economistas corroboraram este discurso, de que a Reforma asseguraria a "otimização" dos recursos das empresas, aumentando o número de vagas formais; de que a negociação da jornada de trabalho com diminuição de salário possibilitaria a manutenção de postos de trabalho em momentos de crise. Manifestações da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil argumentaram que a Reforma modernizava as relações de trabalho no Brasil e seria importante para o crescimento sustentável da economia. O próprio presidente do Tribunal Superior do Trabalho apoiou a reforma trabalhista, invocando a necessidade de flexibilização das leis trabalhistas para garantir empregos, quebrar a "rigidez da legislação" e propiciar segurança jurídica às empresas em um ambiente de novas tecnologias; argumentou ainda que a negociação coletiva implicaria em simplificar os processos trabalhistas sob vários aspectos e que o fim do imposto sindical obrigatório promoveria um sindicalismo "mais realista", contra o "ativismo judicial"; e, finalmente, arvorou a necessidade de reduzir direitos para garantir empregos, citando o exemplo da Espanha. Em pautas de manifestações do Movimento Brasil Livre (MBL), foi incluída a defesa da reforma trabalhista.

No Supremo Tribunal Federal, foram impetradas vária ações arguindo a constitucionalidade de alguns pontos da reforma trabalhista. Uma das ações foi impetrada pela própria Procuradoria-Geral da República, questionando o pagamento de custas judiciais e honorários de sucumbência. Sindicatos questionaram a constitucionalidade do trabalho intermitente e do fim da contribuição sindical, causa que perderam em junho de 2018, quando o STF entendeu ser constitucional o fim da obrigatoriedade da contribuição sindical. Em decisão recentíssima, maio de 2019, o tribunal suspendeu, em caráter liminar, a pedido da Confederação Nacional dos Trabalhadores Metalúrgicos, a norma que permitia a mulher grávida o trabalho insalubre caso apresentasse um atestado médico liberando o trabalho no ambiente.

Balanço de um ano após a Reforma Trabalhista (2018) apontava queda mínima da taxa de desemprego e tendência esperada de aumento do trabalho autônomo, intermitente, temporário e terceirizado.

- **Segurança Pública**

O evento mais chamativo no governo Temer nesse setor foi a **intervenção federal na área de segurança do Rio de Janeiro** e a criação do Ministério da Segurança Pública, ambos em fevereiro de 2018. Na ótica e fala do presidente da República, ao fazer um balanço de dois anos de sua gestão, a operação teria reduzido o número de homicídios e de roubo de cargas e de veículos, bem como obtido recordes de apreensão de armas e drogas pela Polícia Federal. Não é bem o que considerou o Observatório da Intervenção, criado pelo Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC) da Universidade Cândido Mendes, para monitorar os impactos sociais da intervenção no estado. Nas palavras de sua Coordenadora, há questionamento mesmo dentro das Forças Armadas sobre a ação empreendida. O laboratório de análises Fogo Cruzado e o aplicativo Onde Tem Tiroteio (OTT), um programa de aviso para a população, constataram que a tensão, medo e sensação de insegurança aumentaram assim como o número de tiroteios, que saltou de 3.477 nos seis meses anteriores para 4.850 nos seis meses pós-intervenção. Durante as operações das forças militares, praticaram-se muitas violações de direitos: na fala da Coordenadora do Observatório: "As mortes decorrentes de intervenção policial aumentaram quase 40%, as chacinas que são os homicídios múltiplos aumentaram extraordinariamente e outros indicadores como tiroteios e disparo de armas de fogo aumentaram de forma absurda".[71]

Outros acontecimentos de violência levaram o governo a se ocupar no ano de 2018 com outras medidas para a segurança pública. Assim, por exemplo, o rompimento entre as facções criminosas PCC (Primeiro Comando da Capital) e CV (Comando Vermelho) nas regiões Norte e Nordeste do país, de enorme gravidade pois que envolvem rotas internacionais do tráfico de drogas, culminando com a chacina de 31/12/16. Não se trata mais de problemas atinentes a um determinado estado da federação, mas ocorrendo em diferentes estados, facções se nacionalizando. Também em fins de 2017, haviam ocorrido outras chacinas, em presídios de Roraima, Rondônia, Mato Grosso e Amazonas. A divulgação de negativa de apoio do Ministério da Justiça a pedido de ajuda de Roraima e a lenta reação do governo frente aos acontecimentos foram alvo de críticas públicas.

71 <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/14/as-proprias-forcas-armadas-estao-questionando-a-intervencao-militar-no-rio/>

No início de 2018, o governo anunciou um plano de segurança com a liberação de R$ 3,4 bilhões para construção de cinco presídios. Por outro lado, a política de austeridade do governo foi confrontada com as urgências de investimentos preventivos e estruturais em segurança pública. Assim, outras medidas passaram a ser tomadas.

Sistema Único de Segurança Pública e **Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS)**: instituídos pela Lei nº 13.675/2018, prevendo a integração e atuação coordenada de diferentes órgãos de segurança federais, estaduais e municipais, como: Polícia Federal, polícias civis e militares, corpos de bombeiros militares; guardas municipais; agentes penitenciários; peritos; agentes de trânsito e guardas portuárias. No mesmo ato, foi assinada Medida Provisória para assegurar orçamento permanente para segurança pública, por meio da transferência de recursos de loterias para o Ministério Extraordinário da Segurança Pública.

Conselho Nacional de Segurança Pública e Defesa Social: instalado em setembro de 2018[72], formalizava a implantação do Sistema Único de Segurança Social (Susp). De caráter consultivo, com a função de acompanhar as atividades na área de segurança pública. Integrado por representantes de vários órgãos integrantes do Susp, OAB, Poder Judiciário e outras entidades.

Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSP): instituído pelo decreto nº 9.630, de 26 de dezembro de 2018, com previsão de 10 anos, a ser revisto anualmente pelo Conselho Nacional de Segurança Pública e Defesa Social e avaliado bianualmente pelo Congresso Nacional[73]. Estabelece 15 objetivos, entre os quais: redução de homicídios e crimes violentos letais; redução da violência contra a mulher, em especial a violência doméstica e sexual; programa de reorganização urbana e de garantias dos direitos das pessoas; combate ao crime organizado; medidas voltadas à reorganização do sistema prisional; combate à corrupção e às fontes de financiamento da criminalidade; combate ao tráfico de armas, munições, drogas e contrabando; fortalecimento do aparato de

72 <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/conselho-nacional-de-seguranca-publica-e-instalado>.

73 <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1546269936.75>; e <https://www.folhape.com.br/politica/politica/politica/2018/12/27/NWS,91614,7,547,POLITICA,2193-A-CINCO-DIAS-DEIXAR-GOVERNO-TEMER-DECRETA-NOVO-PLANO-SEG>

segurança e o controle de divisas, fronteiras, portos e aeroportos; valorização de condições dignas de trabalho aos profissionais de segurança pública e do sistema penitenciário; incremento à qualidade de preparação técnica das polícias e demais agentes de segurança, fortalecimento do papel dos municípios na prevenção ao crime.

- **Educação**

No âmbito da Educação, em 2018, houve **alterações no FIES**: ampliação no valor máximo da mensalidade financiada, incluindo cursos de até R$ 7 mil/mês; financiamento a juros zero para estudantes de grupos familiares com renda de até três salários mínimos, tomada como base de classificação a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A partir de 2018, ficou estabelecido que não havia mais prazo de carência para quitação da dívida, podendo as parcelas serem descontadas dos salários dos estudantes a partir do momento que conseguirem emprego com carteira assinada. Quanto ao prazo para pagamento do FIES e o valor das parcelas, eles podem variar de acordo com a duração do curso, tipo de contrato e edição do FIES.

Em dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação aprovou a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**, homologada pelo ministro da Educação. Com isso, se completou uma **Base Curricular para toda a Educação Básica**, juntamente com a Educação Infantil (Bases aprovadas em 2010) e o Ensino Fundamental (Bases aprovadas em 2011). É evidente que se trata de uma importante política pública para o país, mas é alvo de muitas críticas.[74] Por outro lado, o seu penoso percurso é de uma exemplaridade espantosa, em se tratando de Políticas Públicas, pois demorou 30 – trinta! – anos para ser elaborada, talvez um dos mais longos processos de elaboração de uma Política Pública dos anos recentes no Brasil. Claro, em se tratando de Educação... a verificar. É importante apontar certos aspectos indispensáveis à análise das Políticas Públicas: a) o seu *movimento*, isto é, o seu percurso como proposta até efetivamente a sua conversão em Políticas Públicas por sua institucionalização. É preciso compreender razões de suas delongas ou brevidades no jogo das forças políticas

74 A propósito, cf. Revista Retratos da escola. v.11, n.20, janeiro a junho de 2017. Brasília: CNTE, 2007. Trata-se de um dossiê avaliando a reforma do Ensino Médio. <https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/retratos-da-escola/18814-retratos-da-escola-volume-11-numero-20-janeiro-a-junho-de-2017.html>.

em presença; b) os *agentes* envolvidos, especialmente em regimes democráticos participativos, ou democratizantes, para que se quebre uma imagem ainda muito persistente sobre as "honras e glórias" dos governantes de plantão nas suas vaidades de autoria porque assinaram as leis e atos institucionalizantes. Evidentemente, isso não deve obscurecer a efetiva atuação, com maior ou menor empenho, que os governos tenham tido na implantação de tais políticas, devendo constar de avaliações das PP. No exemplo acima, vários governos foram participantes e não apenas aquele que assinou o ato formal instituinte.

- **Direitos Humanos**

Em maio de 2016, foi extinto o MMIRDH Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos e suas funções passaram ao Ministério da Justiça, que passou a se denominar oficialmente de Ministério da Justiça e Cidadania, conforme a Medida Provisória nº 726, transformada na Lei nº 13.341/2016. Em fevereiro de 2017, nova mudança institucional: o Ministério da Justiça e Cidadania se separou entre o Ministério da Justiça e Segurança Pública e o Ministério dos Direitos Humanos - MDH, conforme a Medida Provisória nº 768. Portanto, a área de Direitos Humanos perdeu status de Ministério e depois a recuperou. Outra mudança aconteceria no atual governo, mas essa já é uma outra história. O Prêmio Direitos Humanos, criado em 1995 pelo Governo FHC e concedido anualmente, a pessoas, ONG e órgãos públicos de destaque na defesa dos direitos humanos, tornou-se bianual. Houve muitas críticas sobre as mudanças ministeriais, tanto à direita quanto à esquerda. Assim como à extinção do Ministério da Cultura que também acabou voltando ao status de ministério, mas cujo titular enfrentou muita oposição.

Apesar de quadros técnicos de qualidade e comprometidos, o período foi marcado por "saias justas"[75] e "ambiguidades" do governo em relação aos DH e um caso da mais escancarada violação dos DH que adquiriu repercussão internacional As ambiguidades emergiram entre as declarações da Secretária de Direitos Humanos e as Ministro da Justiça (e seu chefe) bem como do próprio presidente

75 "Saia justa", por exemplo, foi episódio envolvendo o secretário da Juventude, que, depois de declarações estimulando a violência, teve seu perfil desvelado pela mídia: membro do próprio partido (PMDB) do presidente da República; filho de outro político condenado no caso da "máfia das ambulâncias" e por agressão contra a mulher; e ele próprio, secretário, com registros de ameaças e agressões contra a ex-companheira e uma acusação de assédio sexual contra uma ex-funcionária.

Temer sobre o massacre então recém ocorrido no Amazonas, colocando em debate a relação público-privado na administração dos presídios; a Secretária considerou que a expansão do sistema prisional, tal qual prevista no plano nacional de segurança lançado pelo governo em janeiro de 2017, era medida de "curto prazo", que não resolvia a crise do setor.[76] Também foram díspares declarações entre a Secretaria dos DH e concepções vigentes no governo, especialmente na equipe econômica, de políticas **de direitos humanos [e de outros direitos] como "custos" e não investimentos.**

O caso de violação dos DH de repercussão internacional foi o **assassinato da vereadora do Rio de Janeiro (PSOL) Marielle Franco e de seu motorista Anderson Pedro Mathias Gomes**, em março de 2018, em pleno processo de intervenção militar no estado para, em tese, garantir a segurança pública. Marielle denunciava constantemente abusos de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Até esta data, os crimes permaneciam indesvendados, inúmeras eram as tortuosidades na apuração dos fatos e visível as manobras de encobrimento dos responsáveis. O caso reverberou no mundo inteiro, na grande mídia e em manifestações da população de inúmeros países contra a impunidade, provocando um grande desgaste do governo.

Dois outros importantes assuntos em torno dos Direitos Humanos, entre outros, constaram na arena política do período:

Criminalização de movimentos sociais: Em novembro de 2016, correu uma invasão policial ilegal e truculenta na Escola Nacional Florestan Fernandes (Guararema, SP), órgão de formação do MST. Em 2015 em São Paulo, e depois se estendendo em 2016 para outros estados e Distrito Federal (Brasília, Goiás, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro), ocorreram ocupações de escolas e prédios públicos, mobilizações e manifestações de estudantes secundaristas e universitários contra projetos e medidas dos governos estaduais e federal e mais investimentos e melhores condições na educação, melhoria na merenda escolar e na infraestrutura das escolas. A partir desses episódios[77] e outros congêneres, viu-se

76 Cf. <https://oglobo.globo.com/brasil/construcao-de-presidios-nao-resolve-problema-carcerario-diz-secretaria-de-direitos-humanos-20738923>.

77 Cf. <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_69 8523.html>. <https://jornalggn.com.br/crise/como-foi-e-os-motivos-da-invasao-da-escola-florestan-fernandes-por-silvia-beatriz-adoue/>.

recrudescer em vários segmentos da sociedade brasileira discursos a favor da criminalização dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que movimentos de uma extrema direita conservadora e nitidamente contrária aos Direitos Humanos se rivalizava nas redes sociais e nas ruas com seus supostos inimigos ideológicos. Em muitos, centenas de casos, esses discursos vêm se materializando em ações concretas de violência, direcionadas muito especialmente contra grupos identitários e grupos de oposição política, com a conivência de autoridades. A resultante tem sido um contexto explosivo de conflitos sociais.

Trabalho escravo: a questão girou em tono da lista dos empregadores flagrados e multados por trabalho escravo. Ela tinha sido suspensa por decisão do ministro do STF, Ricardo Lewandowski, em 22 de dezembro de 2014. Foi uma liminar atendendo a uma ação da Associação Brasileira de Incorporadoras Imobiliárias (Abrainc). Essa liminar foi revogada por decisão da ministra Cármem Lúcia, em maio de 2016. Cabia ao Ministério do Trabalho voltar a publicar a lista. Diante da demora, o Ministério Público do Trabalho (MPT) impetrou, no final de 2016, uma ação judicial requerendo a publicação, tendo a Justiça do Trabalho concedido liminar nesse sentido e notificado o Ministério do Trabalho. Porém, Portaria do Ministério do Trabalho, de 16/10/2018, reduziu situações que configuram trabalho escravo e dificultam sua fiscalização, recebendo duras críticas das entidades ligadas à erradicação da escravidão contemporânea no país. Também o governo brasileiro foi acusado de conivência e condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) a indenizar em US$ 5 milhões um grupo de 128 trabalhadores rurais escravizados no Pará.

- **Política Externa**

Foi um período de situações constrangedoras para o país.

O chanceler José Serra revelou desconhecimento sobre assuntos elementares: o significado da sigla NSA (Agência de Segurança Nacional, dos Estados Unidos, responsável pela espionagem sobre o Governo Dilma); e também sobre os países integrantes dos BRICS, chegando a incluir entre eles a Argentina. No México, proferiu declarações misóginas.[78] Buscou coagir o voto do Uruguai e de outros países latino-americanos contra a entrada da Venezuela no Mercosul. Suas

78 <https://www.hypeness.com.br/2016/07/jose-serra-aumenta-colecao-de-gafes-machistas-pra-ele-mulheres-no-senado-mexicano-sao-um-perigo/>.

viagens à China e aos Estados Unidos parecem ter sido inócuas. Absteve-se na votação de relatório da ONU sobre violação de Direitos Humanos no Irã, mudando de posição, quando se sabe que, em 2010, qualificara o Irã como uma ditadura "fascista e feroz" e questionara as negociações bilaterais dos governos Lula; e que, em 2015, o chanceler Mauro Vieira fora chamado a dar explicações à Comissão de Relações Exteriores do Senado sobre a abstenção do Brasil em votação de resoluções do Conselho de Direitos Humanos da ONU condenando violações de direitos humanos no Irã e na Síria. De um modo geral, Serra teceu críticas aos governos petistas quanto a suas políticas africana e latino-americana, a sua condução da política de comércio exterior, pela aposta nas negociações multilaterais no âmbito da Organização Mundial do Comércio, e a uma suposta partidarização da política externa brasileira. No entanto, tanto na gestão Serra quanto na de Aloysio Nunes, não houve maiores rupturas ou mudanças de rumos no Itamaraty: apesar das tentativas de aproximação com os Estados Unidos e Europa, não houve um alinhamento automático a interesses norte-americanos e Serra criticou Trump pela questão do muro na fronteira com o México; não se abandonou o multilateralismo, mantendo-se uma orientação mais pragmática, com parcerias diversificadas, como as relações com a Rússia e a Índia em torno do BRICS (grupo político de cooperação entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, criado em 2006) e do IBAS (Fórum de Diálogo Índia-Brasil-África do Sul).[79]

Houve outros constrangimentos.[80]

Um deles se relacionou ao *impeachment* de Dilma Rousseff. Quando o PT recorreu à Corte Interamericana de Direitos Humanos sobre a condenação de Lula, o secretário-geral da OEA, Luis Almagro, solicitou àquela Corte uma "opinião consultiva", em que há referências ao elevado nº de parlamentares brasileiros envolvidos em corrupção e às respostas insatisfatórias do governo. Temer e o chanceler Serra chegaram a ter uma reunião com Almagro, fora da agenda oficial, no palácio Itamaraty. Pouco depois, 43 membros do Congresso Americano assinaram uma carta aberta entregue ao Secretário de Estado, John Kerry, ques-

79 <http://www.patrialatina.com.br/a-guinada-radical-nas-relacoes-exteriores/>.

80 Algumas outras "saias justas" decorreram de gafes cometidas pelo governo. Uma delas foi a citação de Temer, em discurso, de que havia 95 mil refugiados acolhidos pelo país, número corrigido para 8800 pelo Comitê Nacional de Refugiados. Para uma visão abrangente da questão dos Direitos Humanos no período, cf. Garcia, 2017.

tionando o processo de *impeachment* e também aludindo aos casos de corrupção do governo Temer, manifestando a preocupação com a extinção dos ministérios relacionados aos direitos humanos e os riscos disso decorrentes para os programas sociais.

Em visita aos EUA, para o tradicional discurso de abertura da Assembleia Geral das Nações Unidas (20/09/2016), Temer enfrentou o protesto de seis países, que se retiraram para não ouvi-lo falar: Venezuela, Bolívia, Nicarágua, Equador, Cuba e Costa Rica. Em novembro, o Parlamento europeu aprovou moção com 11 pontos, apresentada pelo grupo Esquerda Unitária Europeia/Esquerda Nórdica Verde GUE/NGL, abordando assuntos como os atos de violência perpetrados contra as comunidades indígenas do Brasil; a situação da população Guarani-Kaiowá (Mato Grosso do Sul) em termos de pobreza e direitos humanos; o enfraquecimento da FUNAI, a PEC 215, que transferia para o Congresso Nacional brasileiro os processos de demarcação de terra. Em dezembro de 2016, mais duas situações desabonadoras: primeiramente, 16 organizações de direitos humanos manifestaram interesse de entregar à Organização dos Estados Americanos (OEA) um documento com denúncias sobre o governo brasileiro, particularmente sobre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/16, conhecida como a "PEC do Teto", limitando gastos públicos em áreas como saúde e educação por até 20 anos; criticavam também a extinção dos ministérios da Igualdade Racial, das Mulheres, da Juventude e dos Direitos Humanos e a interrupção de programas de proteção aos direitos humanos. A segunda ocorrência do mesmo mês foi a reverberação das declarações do relator especial da ONU para extrema pobreza e direitos humanos, Philip Alston, com previsões sombrias sobre os efeitos da "PEC dos gastos" para a saúde, educação e segurança, sendo categórico: "Se essa emenda for adotada, colocará o Brasil em uma categoria única em matéria de retrocesso social".

De modo que o período não revela nenhuma atuação notável do governo em matéria de política externa, sendo, por diversas vezes, acuado, sobretudo quanto às agendas de direitos humanos. Foi mesmo um período de desprestígio para o país, iniciado com as várias manifestações em várias partes do mundo contra o impeachment de Dilma, e continuado com a fria recepção internacional a Temer quando assumiu em seu lugar, bem como com a atitude de indiferença de Donald Trump em relação ao Brasil.

Considerações Finais

A bem do juízo, foi preciso colocar um ponto final (ao menos provisório) neste texto. Esperamos que parte das expectativas de quem nos solicitou que o escrevêssemos, tenha sido contemplada. Nossa intenção foi a de sistematizar um conjunto de informações ainda muito dispersas, por se referirem ao Tempo Recente.

Nenhum texto é completo. Se lhe damos agora um fecho momentâneo, registramos as lacunas a serem preenchidas:

a) a sua ampliação no que se refere à política econômica, com maior detalhamento;

b) também ampliação quanto às Políticas Públicas dos vários governos, com a incorporação daquelas aqui não abordadas, e a especificação de cada uma delas em maior profundidade;

c) um estudo sobre a conjuntura política brasileira mais geral ao período, e as conjunturas particulares presentes na formulação de cada PP, identificando as forças políticas, os seus confrontos, as suas negociações, até o seu respectivo processo de formatação e institucionalização;

d) a construção de uma base teórica sobre o Estado, especialmente em sua fase mais recente, o chamado Estado Híbrido, e sob uma perspectiva que rompa visões simplistas e dê conta da complexidade e diferenciação tanto do próprio Estado quanto da sociedade civil em relações mútuas. Neste sentido, como propõe Miguel (2018), mediante os contributos de teóricos de diferentes linhagens;

e) a especificação de todas essas variáveis anteriores em suas bases territoriais estaduais e municipais/locais.

Obviamente, muitas análises já foram ou estão sendo feitas nos vários cursos cujo foco são as Políticas Públicas. Trata-se, porém, de ir muito além, realizar um amplo esforço coletivo de estudiosos e pesquisadores, para a elaboração de balanços críticos sistemáticos em torno desse campo de estudos. Um trabalho em rede entre não apenas, mas principalmente, Cursos de Pós-Graduação de diferentes áreas do conhecimento.

Finalmente, dedicamos este trabalho, com todo o seu inacabamento, a mulheres muito especiais Profª Laura Carvalho (USP), pela inspiração e ensi-

namentos; Profª Maria de Nazaré Tavares Zenaide (UFPB), pelo "despautério" de nos provocar para essa empreitada; Profª Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (UFPB), pela pacienciosa revisão do texto. A ambas, Nazaré e Lúcia, pela aguerrida dedicação à luta em prol dos Direitos Humanos.

Jundiaí, SP, junho de 2019.

REFERÊNCIAS[81]

Bibliografia

AGUIAR, Vilma. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior**: continuidade e ruptura. Revista de Sociologia e Política, vol.24 no 57 Curitiba mar. 2016. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113>.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016**: poder estrutural, contradição e ideologia., núm. esp., 2017: elocation - e172129, p. 1-63 DOI: 10.1590/198055272129. <http://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf>.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos, **Os Tempos Heroicos de Collor e Zélia**. São Paulo: Nobel, 1991.

CARREIRA, Denise. **A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma**: obstáculos e desafios. .Rev. Bras. Educ. vol.24 Rio de Janeiro 2019 Epub Apr 25, 2019. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100212>.

_____. **Entrevista**. <http://www.anped.org.br/news/entrevista-rbe-denise-carreira-usp-execucao-orcamentaria-das-politicas-de-diversidade-nos>.

CARVALHO, Laura. **Valsa Brasileira**: do boom ao caos econômico. São Paulo: Todavia, 2018.

81 Artigos publicados em periódicos, mesmo quando estão disponibilizados, em formato eletrônico, constam na Bibliografia, diferentemente de outras matérias de cunho mais jornalístico. Todos os acessos aos sites datam de abril, maio e junho de 2019, não sendo listados um a um devido a sua quantidade.

FALEIROS, Vicente de Paula; SILVA, Jacinta de Fátima Senna da; VASCONCELOS, Luiz Carlos Fadel de.; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **A construção do SUS**: história da reforma sanitária e do processo participativo. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

GARCIA, Ronal Vizzoni. **Direitos humanos nos primeiros meses do governo Temer**. <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunas/direitos-humanos-nos-primeiros-meses-do-governo-temer/>. 18 jan.2017.

LEHER, Roberto. EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA DA SILVA: REFORMAS SEM PROJETO. **Revista Adusp**, maio.2005: 46-54.

MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves. **Saúde Soc**. São Paulo, v.20, n.2, p.522-532, 2011. <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/22.pdf>.

MIGUEL, Luís Felipe. **Dominação e resistência**: desafios para uma política emancipatória. São Paulo: Boitempo, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/ 19491/11317>.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **A FASCISTIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**. <https://pt.scribd.com/document/359900074/A-Fascitizacao-Da-Sociedade-Brasileira-Rosa-Maria-Godoy>; <http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviieeh/xviieeh/paper/viewFile/3271/2641>.

_____. **A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE MARX** (A imaginária viagem de Karl Marx ao Brasil do Golpe 2016-2018). Texto de palestra apresentada no Seminário: "KARL MARX: 200 ANOS DEPOIS" Campina Grande, 25 de maio de 2018. <https://drive.google.com/file/d/13A_7r1FKn_ajdabrfr-71539vyI9Mo0I/view>.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de; MACHADO, Mick Lennon; MEDEIROS, Maria Angélica Tavares de; NEVES, José Anael; RECINE, Elisabetta; PASQUIM, Elaine. Public policies of food and nutrition in Brazil: From Lula to Temer. **Rev. Nutr.** [online]. 2019, vol.32, e180161. Epub 04-Fev-2019. <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_abstract&pid=S1415-52732019000100301&lng=pt&nrm=iso>.

Documentos

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Bolsa Família**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br>. Acesso em: 18 maio.2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher**: princípios e diretrizes. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas /** Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Diagnóstico e desempenho recente da Política Nacional de Habitação. In: _____. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília, DF, 2009a. v. 2.

Plano Collor de Estabilização Econômica. Rio de Janeiro: Editora Auriverde, 1990.

Sites eletrônicos

<https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2018/09/expansao-do-emprego-formal-aconteceu-na-gestao-lula/>

<thtps://pt.wikipedia.org/wiki/Produto_interno_bruto_do_Brasil>

<https://pt.inflation.eu/taxas-de-inflacao/brasil/inflacao-historica/ipc-inflacao-brasil.aspx>

<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54568>

<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=150b0da16d1f06dd>

<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54568>

<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e justica/2015/11/elogiado-pelo-banco-mundial-onu-e-fmi-bolsa-familia-e-referencia-para-europa-e-paises-em-desenvolvimen...>

<(https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44205520)>

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj1912200o28.htm> <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>

<https://www.google.com/search?q=percentual+de+alfabetização+do+Brasil+de+2000+a+2016&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=8fhhPhKOeG-D7KM%253A%252C_ykb2>

<https://oglobo.globo.com/sociedade/analfabetismo-caiu-mais-entre-as-mulheres-aponta-ibge-14414504>

<https://www.google.com/search?lei=qDPvXIGDLt215OUPsbKqmAU&q=o%20que%20foi%20a%20emenda%20co>

<https://pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/sobre-o-pndh3>

<www.dicionariofinanceiro.com/spread/>

https://www.cgu.gov.br/assuntos/transparencia-publica/conselho-da-transparencia>
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/para-entidades-mudanca-na-lei-de-acesso-a-informacao-e-deploravel-e-um-retrocesso.shtml>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Comiss%C3%A3o_Nacional_da_Verdade>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014 /lei/l12965.htm>

<idec.org.br/consultas/dicas-e-direitos/neutralidade-da-rede-entenda-o-significado-e-a-importancia-do-conceito?gclid= EAIaIQobChMIsNmxm9LX4gIVFwiRCh0Sog..>

<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2013/10/LEI-N.%C2%BA-12.871-22-10-13.pdf>

<http://maismedicos.gov.br/>

<https://www.unasus.gov.br/programa/provab>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/mec-diz-que-esgotou-verba-para-novos-contratos-do-fies-em-2015.html>

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/2858-sp-1598757489>

<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>

<http://centralpronatec.com.br/pronatec/>

<http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

<https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/09/140908_relatorio_educacao_lab>

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/27/plano-nacional-de-educacao-esta-com-80percent-das-metas-estagnadas-diz-estudo.ghtml>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013 /Lei/L12858.htm>

<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/67-da-populacao-e-a-favor-da-realizacao-da-Copa-do-Mundo-no-Brasil.aspx>

<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/que-legado-a-copa-nos-deixa-eb7mlaz9zj5cfu5w20z43mwy6/>

<https://www.google.com/search?q=c%C3%B3digo+florestal+brasileiro&oq=c%-C3%B3digo+florestal+brasileiro&aqs=chrome..69i57j0l5.9402j0j8&sourceid=-chrome&ie=UTF-8>

<https://www.google.com/search?q=c%C3%B3digo+florestal+brasileiro&oq=c%-C3%B3digo+florestal+brasileiro&aqs=chrome..69i57j0l5.9402j0j8&sourceid=-chrome&ie=UTF-8>

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37226797>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013 /decreto/d8086.htm>

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>

<https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/old/cncd-lgbt/conferencias/texto-base-1a-conferencia-nacional-lgbt-1>

<https://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/100583510 /
governo-lanca-sistema-nacional-lgbt-para-integrar-politicas-contra-o-preconceito>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/PL_122>

<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/
kit-gay-o-que-e-mito-e-o-que-e-verdade-b60i8lo4osb19tsf2du8bmr54/>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/dilma-rousseff-manda-suspender-kit-anti-homofobia-diz-ministro.html>

<https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/
tse-rejeita-pedido-de-bolsonaro-para-excluir-noticias-sobre-veto-a-kit-gay/>

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37226797>

<https://www.brasil247.com/pt/247/diversidade/355229/De-pouco-quase-nada-at%C3%A9-coisa-nenhuma-os-direitos-LGBT-nos-governos-FHC-Lula-Dilma-e-Temer.htm>

<https://jornal.usp.br/atualidades/a-questao-da-diversidade-no-governo-temer/>
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010 /lei/l12288.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012 /lei/l12711.htm>

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/123011825/lei-12990-14>

<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/ e-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-para-garantir-o-direito-a-terra-e-areas-para-conservacao>

<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/
apib-lanca-manifesto-contra-a-politica-anti-indigena-do-governo-dilma>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/ decreto/d6949.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/ decreto/d7612.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/ 2015/lei/l13146.htm>

<https://www.socioambiental.org/pt-br/
noticias-socioambientais/o-que-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-pela-reforma-agraria>

<http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/pronaf-o-programa-de-democratização-inclusão-gestão-e-geração-de-renda- da-agricultura>

<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/Os-dez-anos-do-Plano-Safra-da-Agricultura-Familiar-um-convite-a-reflexao%250D%250A/7/25596>

<http://radios.ebc.com.br/nossa-terra/2017/03/
seguro-da-agricultura-familiar-tem-novos-limites-de-cobertura>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010 /Lei/L12188.htm>

<http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_383/PGPAF.pdf>

<http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/
programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa>

http://mds.gov.br/compra-da-agricultura-familiar/pnae>

<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/
inclusao-social/plano-safra-da-agricultura-familiar>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_de_Fortalecimento_da_
Agricultura_Familiar>

<https://pt.org.br/no-dia-da-agricultura-familiar-veja-o-legado-de-lula-na-area/>

<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/
inclusao-social/plano-safra-da-agricultura-familiar>

<http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/pronaf-o-programa-de-democratização-inclusão-gestão-e-geração-de-renda-da-agricultura>

<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,imprensa-internacional-destaca-duro-ataque-de-dilma-a-espionagem-dos-eua,1078297>

<www1.folha.uol.com.br/.../1771016-wikileaks-diz-que-michel-temer-atuou-como-inf.>

<.https://www.infomoney.com.br/mercados/politica/noticia/5997654/
fundador-wikileaks-diz-que-temer-forneceu-inteligencia-politica-aos-eua>

<https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/historicotaxasjuros>

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/05/1771901-tamanho-do-sus-precisa-ser-revisto-diz-novo-ministro-da-saude.shtml>

<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/
Politica/O-desmonte-das-politicas-sociais-emancipatorias-e-culturais/4/36307>

<https://www.revistaforum.com.br/especial-100-medidas-que-provocam-o-desmonte-do-estado-brasil-em-100-dias-de-governo-bolsonaro/>

<convencionsalud2018.sld.cu/index.php/connvencionsalud/2018/paper/.../1215>

<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/
na-pratica-proposta-do-governo-temer-acaba-com-demarcacoes-de-terras-indigenas>

<https://www.valor.com.br/empresas/6020571/
futuro-ministro-de-infraestrutura-promete-dar-continuidade-ao-ppi>

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45053427>

<http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2016/junho/
apos-dois-anos-bolsa-familia-tem-aumento-de-12-5>

<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/ 2018/04/30/temer-reajuste-bolsa-familia.htm>

<http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2016/janeiro /
orcamento-de-2016-preve-reajuste-para-bolsa-familia>

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/
fichadetramitacao?idProposicao=2119881>

<https://www.anfip.org.br/assuntos-tributarios-e-previdenciarios/
anfip-e-fundacao-divulgam-nota-tecnica-sobre-reforma-da-previdencia/>

<https://www.brasildefato.com.br/2018/09/14/
as-proprias-forcas-armadas-estao-questionando-a-intervencao-militar-no-rio/>

<http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/
conselho-nacional-de-seguranca-publica-e-instalado>

<https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1546269936.75>

<https://www.folhape.com.br/politica/politica/politica/2018/12/27/
NWS,91614,7,547,POLITICA,2193-A-CINCO-DIAS-DEIXAR-GOVERNO-
TEMER-DECRETA-NOVO-PLANO-SEG>

<https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/retratos-da-escola/18814-retratos-da
-escola-volume-11-numero-20-janeiro-a-junho-de-2017.html>

<https://oglobo.globo.com/brasil/construcao-de-presidios-nao-resolve-problema-carce-
rario-diz-secretaria-de-direitos-humanos-20738923>

<https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html>

<https://jornalggn.com.br/crise/como-foi-e-os-motivos-da-invasao-da-escola-florestan-
fernandes-por-silvia-beatriz-adoue/>

<https://www.hypeness.com.br/2016/07/jose-serra-aumenta-colecao-de-gafes-machistas
-pra-ele-mulheres-no-senado-mexicano-sao-um-perigo/>

<http://www.patrialatina.com.br/a-guinada-radical-nas-relacoes-exteriores/>

ANEXOS

ANEXO I

Número de famílias beneficiadas e valor orçamentário anual acumulado do Programa Bolsa Família no Brasil, 2004-2018
Original: Number of families benefited and accumulated annual budget value of the Programa Bolsa Família (PBF, Family Grant Program) in Brazil, 2004 to 2018.

Year	Number of families	Yearly budget (BRL)
2004	6,571.839	3,791,785,038.00
2005	8,700.445	5,691,667,041.00
2006	10,965.810	7,524,661,322.00
2007	11,043.076	8,965,499,608.00
2008	10,557.996	10,606,500,193.00
2009	12,370.915	12,454,702,501.00
2010	12,778.220	14,372,702,865.00
2011	13,361.495	17,364,277,909.00
2012	13,902.155	21,156,774,695.00
2013	14,086.199	24,890,107,091.00
2014	14,003.441	27,187,295,233.00
2015	13,936.791	27,650,301,339.00
2016	13,569.576	28,506,185,141.00
2017	13,828.609	29,046,112,934.00
Until June, 2018	13,736.341	14,881,878,458.00

Note: BRL: Brazilian currency (Reais: R$). Based on data from the Ministry of Social Development (Brazil). Fonte: Tabela 1. In: VASCONCELOS et alii, 2019.

Nota da Autora para Leitura da Tabela:

1) em Inglês, usa-se a vírgula como separador de milhar e o ponto para separação de decimal. Em Português, o contrário: ponto para separação de milhar e vírgula para separação de decimal.
2) Exemplo:

Em Inglês:

Year	Number of families	Yearly budget (BRL)
2004	6,571.839	3,791,785,038.00

Em Português:

Ano	Número de Famílias	Orçamento Anual (R$)
2004	6.571.839	3.791.785.038,00

ANEXO II

Porcentagem de redução orçamentária de programas e metas do Plano de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasil, 2014-2018.
Original: Percentage of budget reduction of programs and goals of the National Food and Nutrition Security Plan. Brazil, 2014-2018.

Program/Goals	LOA (2014)	LOA (2018)	Reduction (%)
Distribution of food to traditional and specific population groups (food basket)	BRL82 million	BRL27.4 million	67
Ecological grant program	BRL106.2 million	-	100
Support for the sustainable development of quilombola communities, indigenous peoples and traditional peoples and communities	BRL6 million	-	100
Technical Assistance and Rural Extension (ATER)	BRL630 million	BRL185.4 million	71
Technical Assistance and Rural Extension for settled and extractive families (ATES)	BRL357 million	BRL19.7 million	94
Productive inclusion of women	BRL32.5 million	BRL3.6 million	89
Food Acquisition Program (PAA)	BRL1.3 billion	BRL431 million	67
"Water for All" Program (Cisterns)	BRL248.8 million	BRL40.8 million	94
International Humanitarian Cooperation	BRL38.4 million	BRL6.3 million	84

Note: LOA: Annual Budget Law; BRL: Brazilian currency (Reais: R$). Based on data from the National Council on Food and Nutrition Security (Brazil).
Fonte: Tabela 3. In: VASCONCELOS et alii, 2019.

ANEXO III

REFORMA TRABALHISTA 2017

TÓPICOS	COMO ERA	COMO FICOU
BANCO DE HORAS	Compensações de hora extra por folga: negociadas entre sindicatos e empresas, por convenção ou acordo coletivo. Período para tirar as folgas: um ano.	Pactuado por acordo individual escrito, desde que a compensação ocorra no período máximo de seis meses. Obs.: O empregador que deixar de dar as folgas nos prazos previstos em lei: continua sujeito ao pagamento de horas extras, com o acréscimo de 50% sobre o tempo trabalhado e não compensado. Compensação das horas extras por meio de folga.
CONTRIBUIÇÃO SINDICAL	Contribuição: obrigatória, anual, equivalente a um dia de salário do trabalhador.	Contribuição sindical opcional.
CUSTAS E HONORÁRIOS DE PROCESSO	Sem previsão de pagamento de custas para quem perdesse ação na justiça.	Beneficiário da justiça gratuita, se perder a ação: deverá arcar com as custas do processo, incluindo perícia, além dos honorários advocatícios da parte contrária.

TÓPICOS	COMO ERA	COMO FICOU
DANO EXTRAPATRIMONIAL	Sem previsão de limitação de dano extrapatrimonial.	Dano extrapatrimonial: definido pela lei quando ofender a esfera moral ou existencial da pessoa, incluindo sua honra, imagem, intimidade, liberdade de ação, autoestima, sexualidade, saúde, lazer e integridade. Critérios para o juiz ao fixar a indenização, medida pelo salário do trabalhador. Quatro categorias de ofensas: de natureza leve (até três vezes o último salário do ofendido), média (até cinco vezes o último salário), grave (até vinte vezes o último salário) e gravíssima (até 50 vezes o último salário).
DEMISSÃO	Quando o trabalhador pede demissão ou é demitido por justa causa: sem direito à multa de 40% sobre o saldo do FGTS nem à retirada do fundo. Em relação ao aviso prévio: a empresa pode avisar o trabalhador sobre a demissão com 30 dias de antecedência ou pagar o salário referente ao mês sem que o funcionário precise trabalhar.	Contrato de trabalho poderá ser extinto de comum acordo, com pagamento de metade do aviso prévio, se indenizado, e metade da multa de 40% sobre o saldo do FGTS. O empregado poderá ainda movimentar até 80% do valor depositado pela empresa na conta do FGTS, mas sem direito ao seguro-desemprego. (Art. 484-A CLT)

TÓPICOS	COMO ERA	COMO FICOU
DESCANSO / INTERVALO INTRAJORNADA	Trabalhador que exerce a jornada padrão de 8 horas diárias direito a, no mínimo, uma hora e a, no máximo, duas horas de intervalo para repouso ou alimentação. Em caso de não concessão do intervalo INTEGRAL de 1 (uma) hora: empregador condenado ao pagamento de horas extras acrescidas de 50% sobre a hora integral.	Negociado, desde que tenha, no mínimo 30 minutos nos casos de previsão em Acordos Coletivos e Convenções Coletivas. Se empregador não conceder intervalo mínimo para almoço ou concedê-lo parcialmente: pagamento apenas do período suprimido, com acréscimo de 50% sobre o valor da remuneração da hora normal de trabalho.
FÉRIAS	Férias poderiam ser gozadas em dois períodos desde que um deles não fosse inferior a 10 dias ininterruptos.	Férias poderão ser gozadas em até três períodos, um com ao menos 14 dias corridos, os demais, cinco dias corridos. Início das férias não poderá ocorrer dois dias antes de feriados ou no dia de repouso remunerado.
GRAVIDEZ	Mulheres grávidas ou lactantes: proibidas de trabalhar em lugares com condições insalubres, enquanto durasse a gestação e a lactação. Não há limite de tempo para avisar a empresa sobre a gravidez.	Permitido o trabalho de mulheres grávidas em ambientes de baixa ou média insalubridade, exceto se apresentarem atestado médico que recomende o afastamento. Mulheres demitidas têm até 30 dias para informar a empresa sobre a gravidez.
HOME OFFICE	Modalidade de trabalho não prevista na legislação.	Tudo o que o trabalhador usar em casa, deverá ser formalizado com o empregador via contrato, como equipamentos e gastos com energia e internet > controle do trabalho será feito por tarefa.

TÓPICOS	COMO ERA	COMO FICOU
HOMOLOGAÇÃO DE ACORDO EXTRAJUDICIAL	Justiça do trabalho somente admitia realização de acordos como forma de solução de ações trabalhistas já levadas ao seu conhecimento, nas quais constassem direitos não cumpridos.	Criação do Processo de Jurisdição Voluntária para Homologação de Acordo Extrajudicial: possibilidade de imprimir no acordo uma cláusula para assegurar às partes quitação geral dos créditos mútuos decorrentes da relação jurídica havida. Previsão de homologação de acordos extrajudiciais.
JORNADA DE TRABALHO/ JORNADA 12 X 36	Jornada limitada a 8 horas diárias, 44 horas semanais e 220 horas mensais, podendo haver até 2 horas extras por dia. Jornada 12x36 admitida somente quando prevista em lei ou instrumento normativo decorrente de negociação coletiva.	Jornada passou a ser regulamentada, para quaisquer atividades, mediante acordo individual escrito, convenção coletiva ou acordo coletivo de trabalho. Os intervalos para repouso e alimentação devem ser cumpridos ou pagos. Jornada diária poderá ser de 12 horas com 36 horas de descanso, respeitando o limite de 44 horas semanais (ou 48 horas, com as horas extras) e 220 horas mensais.
NEGOCIAÇÃO	Convenções e acordos coletivos podem estabelecer condições de trabalho diferentes das previstas na legislação apenas se possibilitarem ao trabalhador um patamar superior ao previsto na lei.	Convenções e acordos coletivos poderão prevalecer sobre a legislação: sindicatos e empresas podem negociar condições de trabalho diferentes das previstas em lei, não necessariamente num patamar melhor para os trabalhadores. Objetos de negociação: jornada de trabalho, participação nos lucros, banco de horas, troca do dia do feriado, intervalo intrajornada, entre outros. Inegociáveis: Direito a seguro desemprego, Salário Mínimo, 13º salário, Férias anuais, Licença maternidade/paternidade, entre outros.

TÓPICOS	COMO ERA	COMO FICOU
PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS	Plano de cargos e salários precisa ser homologado no Ministério do Trabalho e constar do contrato de trabalho.	Poderá ser negociado entre patrões e trabalhadores sem necessidade de homologação nem registro em contrato, podendo ser mudado constantemente.
REGISTRO DE EMPREGADO	Empresa sujeita a multa de um salário mínimo regional por empregado não registrado, acrescido de igual valor em caso de reincidência.	Multa para empregador: R$ 3 mil por empregado não registrado; e de R$ 800,00 para microempresas ou empresa de pequeno porte.
REMUNERAÇÃO	Remuneração por produtividade: não pode ser inferior à diária correspondente ao piso da categoria ou salário mínimo. Comissões, gratificações, percentagens, gorjetas e prêmios integram os salários.	Pagamento do piso ou salário mínimo na remuneração por produção: não obrigatório. Trabalhadores e empresas poderão negociar todas as formas de remuneração, que não precisam fazer parte do salário.
REPRESENTAÇÃO	Assegurado pela Constituição: eleição de um representante dos trabalhadores nas empresas com mais de 200 empregados, sem regulamentação sobre isso. Delegado sindica: todos os direitos dos demais trabalhadores, e estabilidade de dois anos.	Trabalhadores: poderão escolher 3 funcionários como seus representantes nas negociações com os patrões, em empresas com, no mínimo, 200 funcionários. Representantes: não precisam ser sindicalizados. Sindicatos: atuação apenas nos acordos e nas convenções coletivas.

TÓPICOS	COMO ERA	COMO FICOU
RESCISÃO DO CONTRATO DE TRABALHO	Pedido de demissão ou recibo de quitação de rescisão, do contrato de trabalho, firmado por empregado com mais de 1 (um) ano de serviço: só válido quando feito com a assistência do respectivo Sindicato ou perante a autoridade do Ministério do Trabalho e Previdência Social.	A Lei nº 13.467/2017 dispensa a assistência do respectivo Sindicato, autoridade do Ministério do Trabalho e Previdência Social, representante do Ministério Público ou Defensor Público, quando da rescisão de contrato de trabalho de colaborador com mais de 1 (um) ano de serviço. Pagamento das verbas rescisórias: feitas em dinheiro, depósito bancário ou cheque visado, se assim acordarem as partes. Para empregado analfabeto: apenas m dinheiro ou depósito bancário. Pagamento e entrega de toda a documentação referente à extinção do contrato de trabalho: realizado em até 10 dias a contar do término do contrato de trabalho. Para empregado apto a requerer o benefício do Seguro-Desemprego e movimentar a conta vinculada ao FGTS: apresentar a anotação da extinção do contrato de trabalho feita em sua Carteira de Trabalho, desde que o empregador tenha comunicado previamente a dispensa ao Ministério do Trabalho e à Caixa Econômica Federal.
TEMPO DE AMAMENTAÇÃO	Para amamentar o próprio filho, até este completar 06 meses de idade: direito da mulher, durante a jornada de trabalho, a 02 descansos especiais, de meia hora cada um.	Definição dos dois períodos de descanso em acordo individual entre a mulher e o empregador. Recomendação de que a empresa, em caso de adotar forma diversa da concessão dos descansos especiais para amamentação, elabore documento especificando as partes e a ser mantido no prontuário da funcionária para fins de fiscalização trabalhista.

TÓPICOS	COMO ERA	COMO FICOU
TEMPO NA EMPRESA	Serviço efetivo: tempo à disposição do empregador aguardando ou executando ordens.	Exclusão da jornada de trabalho de atividades no âmbito da empresa, mas não consideradas como tempo à disposição do empregador para fins de remuneração. Exemplos: práticas religiosas; descanso; lazer; estudo; alimentação; atividades de relacionamento social; higiene pessoal; troca de roupa ou uniforme, quando não houver obrigatoriedade de realizar a troca na empresa.
TERCEIRIZAÇÃO	Projeto de lei que permite a terceirização para atividades-fim: sancionado anteriormente.	Quarentena de 18 meses para impedir que a empresa demita o trabalhador efetivo para recontratá-lo como terceirizado. Terceirizado deverá ter as mesmas condições de trabalho dos efetivos, como atendimento em ambulatório, alimentação, segurança, transporte, capacitação e qualidade de equipamentos.
TERMO DE QUITAÇÃO ANUAL	Sem previsão do termo de quitação anual.	"facultado a empregados e empregadores, na vigência ou não do contrato de emprego, firmar o termo de quitação anual de obrigações trabalhistas, perante o sindicato dos empregados da categoria".
TRABALHADOR AUTÔNOMO	Não considerado empregado, desde que atendidos os requisitos legais: por definição, aquele que exerce sua atividade sem vínculo empregatício, ou seja, por conta própria, de forma independente.	Segundo o novo art. 442-B da CLT: "A contratação do autônomo, cumpridas por este todas as formalidades legais, com ou sem exclusividade, de forma contínua ou não, afasta a qualidade de empregado prevista no art. 3º desta Consolidação." A MP 808 proíbe a inclusão de cláusula de exclusividade no contrato de prestação de serviço, podendo também o autônomo se recusar a fazer a atividade pedida pelo contratante, salvo contrato.

TÓPICOS	COMO ERA	COMO FICOU
TRABALHO INTERMITENTE	Não contempla essa modalidade de trabalho.	O trabalhador poderá ser pago por período trabalhado, recebendo pelas horas ou diária. Ele terá direito a férias, FGTS, previdência e 13º salário proporcionais. O valor da hora de trabalho deverá constar de contrato e não pode ser inferior ao valor do salário mínimo por hora ou à remuneração dos demais empregados que exerçam a mesma função. O empregado deverá ser convocado com, no mínimo, três dias corridos de antecedência.
TRABALHO PARCIAL	Jornada máxima de 25 horas por semana, proibidas as horas extras. Direito do trabalhador a férias proporcionais de, no máximo, 18 dias, não podendo vender dias de férias.	Duração: até 30 horas semanais, sem possibilidade de horas extras semanais; ou de 26 horas semanais ou menos, com até 6 horas extras, pagas com acréscimo de 50%. Um terço do período de férias pode ser pago em dinheiro.
TRANSPORTE	Tempo de deslocamento do trabalhador no transporte oferecido pela empresa para ir e vir do trabalho; e contabilizado como jornada de trabalho	Tempo despendido até o local de trabalho e o retorno, por qualquer meio de transporte: não computado na jornada de trabalho.

OBS. Quadro reelaborado pela autora a partir de outros quadros apresentados nas seguintes fontes: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Reforma_trabalhista_no_Brasil_em_2017> e <https://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI269099,41046->

II PARTE – MEMÓRIA, VERDADE E DIREITOS HUMANOS

2 - Memórias e Sociedades: perspectivas empíricas entre avanços e retrocessos

Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires

> *Os direitos humanos coexistem no paradoxo que permite a condição humana e o próprio direito. Enunciados para defender a dignidade humana, podem também ser manipulados para legitimar a ordem em nome da segurança, da liberdade, da propriedade ou qualquer outro mote.* (RUIZ, 2012, p. 11)

Argumentos introdutórios

Este texto se divide em duas seções, sendo que propõe a abordar em seu desenvolvimento aspectos empíricos relativos à temática dos Direitos Humanos e da Memória. Para abordá-los propõe uma viagem ao passado para compreender as fragilidades do tempo presente. O caminho de retorno compreende uma tentativa de encontrar o presente no passado e, especialmente, sugerir que sem memória as alternativas de superação das fragilidades de agora ameaçam se inviabilizar. Sem enfrentá-las, será árduo o caminho para as gerações vindouras. O tempo de agora – podemos perceber com as revelações de Mariana e Belo Monte – ameaça os espaços das novas gerações. Portanto, esse texto revela a simetria entre memórias, tempos e um tipo de ecologia humana.[1]

Para chegar aos temas propostos é preciso agregar novos temas, sem os quais a memória falha, os argumentos se dissolvem no ar como se sólidos fossem. A memória não permite falar em diferenças – e seu contraponto, as semelhanças – de outro ponto que não seja a partir dos direitos humanos, que carrega em

1 Em nível de exemplo pode-se saber mais em: <http://sabeh.org.br/?page_id=56>. Acesso em 23 jul. 2018.

si o pressuposto da igualdade – e seu oposto, a desigualdade. A igualdade que a memória encontra, tanto nos livros sagrados das religiões monoteístas, quanto nos proclames revolucionários dos pensadores dos séculos XVII, XVIII e XIX que as últimas décadas do século XX e as primeiras deste novo século teimam em esquecer.

A igualdade pensada por sérios teóricos das origens do capitalismo e dos críticos do século XIX capazes de, já naquele momento, perceberem que a desigualdade produzida pelas relações socioeconômicas cindia o ser humano rompendo a integridade prometida pelos pressupostos fundamentais dos direitos humanos, ou seja: livres, iguais e fraternos.

Nesse contexto, a desigualdade é própria de um sistema movido pela concentração de possibilidades e por privilégios de cor, de raça e de gênero. Desde o triunfo do capital, de seus operadores – capitalistas –, e do sistema enquanto modelo econômico que se impõe de maneira a hegemonizar as relações humanas – as materiais (que envolvem mercadorias) e as simbólicas (que dizem respeito ao subjetivo e a *psique*) –, se constitui um movimento histórico voraz de dilapidação da condição humana alicerçado e impulsionado no maniqueísmo religioso e no etnocentrismo cultural. Tal movimento se materializa e manifesta nas formas mais intensas de preconceito e discriminação, em última instância, na negação e, em determinados períodos, na destruição do "outro".

Aqui neste "fim de mundo" os invasores – que se tornariam dominadores – encontraram o "Eldorado", a "terra da juventude eterna", os "paraísos de natureza plena" e de "seres" – "algo próximo aos humanos" – vivendo ainda em condições "primitivas" desde a sua lente "modernizante". Desiguais no que se refere ao poder de infligir o sofrimento e a morte a partir do uso da técnica das armas, impuseram suas diferenças e sufocaram a livre determinação dos "selvagens". Ágeis no saque à natureza iniciaram um processo que agora anuncia os riscos a vida que o planeta e a humanidade correm.

A destruição desse "outro pré-moderno", e por esta razão, considerado "selvagem", vai além do uso das armas. Passa pela imposição cultural através das divindades monoteístas e maniqueístas; pela imposição política através de um governo frágil, distante e ávido de impostos; pela adesão a um mercado distante e pantagruélico a abastecer; pela negação da *pessoa* que, transformada em "coisa" – o *instrumento vocale*, o "animal que fala" – pode ser submetida a condições ul-

trajantes e aviltantes de "trabalho" – ou *tripalium*, um instrumento de tortura que dá origem etimológica ao trabalho; por fim, a consolidação completa da negação de qualquer aspecto relacionado a condição humana.

Existe alguma violência maior? Existe maior discriminação? Existe maior diferença? É possível alguma maior desigualdade? Sim, sempre é possível lembrar Auschwitz e as propaladas promessas de ordem! Também dos campos de prisioneiros clandestinos das ditaduras Latino-americanas; dos guetos segregados – separados pelo *Apartheid* – da África do Sul, dos moradores das ruas de Los Angeles, São Paulo ou Porto Alegre; dos camponeses incendiados por Napalm nos campos do Vietnã. Ou das imagens da Bagdá destruída em minutos por "mísseis inteligentes" disparados desde vasos de Guerra ancorados a longa distância e mostrados nas telas coloridas da TV como se fosse um espetáculo dantesco a saudar à morte.

Os exemplos, infelizmente, não faltam. Esses e tantos outros se constituem em práticas sempre presentes no universo das opressões movidos pelo capital. Uma lógica disposta a "civilizar" a partir do estabelecimento dos maniqueísmos e de sua formulação do "bem" e do "mal". Reconhecendo todas as dimensões do "bem" naquilo que nutre e impulsiona a "máquina" e recusando a condição de humano ao que é julgado o "mal": mulheres, negros, índios, judeus, ciganos, subversivos, comunistas, anarquistas... Todos aqueles humanos que possam representar a diferença a partir do padrão assumido como necessário para a manutenção da ordem em âmbito econômico, social e cultural deve ser submetido ou destruído.

De qualquer modo, na História o tempo que separa as opressões do século XX e os proclames de ordem das narrativas que reclamam "intervenção militar" no presente, compõem um breve período. Um período no qual o capitalismo vivenciou estágios de crescimento – logo após a Segunda Guerra Mundial – e de crise, que pode ser uma crise de hegemonia internacional (ARRIGHI, 2001). De qualquer modo, os conceitos de discriminação e de diferença possibilitam estabelecer ligações entre um período e outro do desenvolvimento histórico das relações entre opressores e oprimidos. Se a questão do trabalho já está posta, se a questão de raças está citada e se as múltiplas formas de dominação estão presentes, vamos a um verso do poeta – nascido em São Paulo, mas que, com sua obra literária e musical, se tornou universal:

> [...] Se a dona se despiu / Eu já andava além / Estava na moenda / Estava para Xerém / Por que talhar meu corpo / Eu não olhei Sinhá / Para que que vosmincê / Meus olhos vai furar / Eu choro em iorubá / Mas oro por Jesus / Para que que vassuncê / Me tira a luz [...]" (HOLANDA, BOSCO, 2011)[2]

O verso é de uma canção chamada *Sinhá*, musicada por João Bosco e escrita por Chico Buarque. Descreve os argumentos de um escravo tentando superar a força bruta do senhor branco cuja filha seduzira o jovem negro. Outra vez cabe a pergunta: Existe alguma violência maior? Existe maior discriminação? Existe maior diferença? É possível alguma maior desigualdade? Sem as posses – das *terras*, das *gentes* e dos *saberes* – os povos não brancos eram colocados na condição de "não-humanos", enquanto os senhores brancos se mantinham "Donos" e "Proprietários". Entre suas posses estavam elas, as *mucamas*, as "escravas de mesa e de cama". Mas para as *sinhás*, as filhas legítimas do homem branco, era proibido colher o fruto do corpo negro. A pena maior do desejo era paga pelo outro – a fonte do desejo –, o "não humano", o "sem alma" a quem caberia "perder a luz" e a integridade do corpo.

Essas memórias abrem campo para inevitáveis relações com o momento presente. Demonstram as raízes históricas do sistema judiciário com seus fundamentos de segregação. Desde o período colonial aqueles que recebiam do rei de Portugal o direito do uso da terra exerciam sua vontade sobre os demais como justiça. Constituiu-se assim uma sociedade fundada sobre privilégios e não sob direitos.

No tênue tempo presente esta herança se expressa na segregação do sistema judicial brasileiro, demonstrada pelos dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN). Observe-se como é formada a popu-

2 Diz a letra: "Se a dona se banhou / Eu não estava lá / Por Deus Nosso Senhor / Eu não olhei Sinhá / Estava lá na roça / Sou de olhar ninguém / Não tenho mais cobiça / Nem enxergo bem / Para que me pôr no tronco / Para que me aleijar / Eu juro a vosmecê / Que nunca vi Sinhá / Por que me faz tão mal / Com olhos tão azuis / Me benzo com o sinal / Da santa cruz / Eu só cheguei no açude / Atrás da sabiá / Olhava o arvoredo / Eu não olhei Sinhá / Se a dona se despiu / Eu já andava além / Estava na moenda / Estava para Xerém / Por que talhar meu corpo / Eu não olhei Sinhá / Para que que vosmincê / Meus olhos vai furar / Eu choro em iorubá / Mas oro por Jesus / Para que que vassuncê / Me tira a luz / E assim vai se encerrar / O conto de um cantor / Com voz do pelourinho / E ares de senhor / Cantor atormentado / Herdeiro sarará / Do nome e do renome / De um feroz senhor de engenho / E das mandingas de um escravo / Que no engenho enfeitiçou Sinhá." (BUARQUE, BOSCO, 2011).

lação que vive nas prisões. Elas são em sua maioria composta de pessoas negras (64%), jovens (55%), de baixa escolaridade (75% não chegou ao Ensino Médio e 51% não concluiu o Ensino Fundamental) e pobres.[3] Ou ainda, nos possibilita pensar na manutenção histórica da violência contra as populações jovens e negras sobre as quais, segundo dados do Atlas da Violência 2018, a taxa de homicídios de negros é de 40,2 para cada 100 mil habitantes e a de não-negros 16 para cada 100 mil habitantes.[4]

> Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018, p. 40).

Em relação ao poema de Chico Buarque se faz necessário eximi-lo de qualquer responsabilidade sobre o uso de seus versos no presente texto. Em momentos históricos tal como o que estamos vivendo foram re-editadas as "Listas de Indesejáveis". Negros e pobres figuram nas listas estatísticas de mortos e encarcerados, enquanto *personas non gratas* como Chico Buarque – e outros tantos – figuram em "listas negras", na categoria de "inimigos públicos" dos "cidadãos de bem". Tais "listas" são a síntese preconceituosa e discriminatória de movimentos liberais conservadores que desde o ano de 2015 tomaram a cena pública brasileira ressuscitando velhos "mitos e demônios", bem como maniqueísmos medievais que remontam àquelas "Listas" da "Santa Inquisição".

Tais "listas" têm incentivado inclusive bolsões retrógrados dentro do Sistema Judiciário – longe de representar meras exceções – através de "delações premiadas" que marcam os denunciados com a chaga do degredo político-social. Algo semelhante às delações que marcavam os "lugares dos indesejáveis" (locais onde residiam "o mal" e os "sujeitos matáveis") durante a ascensão do Partido nazista na Alemanha antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, quando eram

3 Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

4 Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/ uploads/2018/06/FBSP_Atlas_da_Violencia_2018_Relatorio.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

utilizadas a estrela de Davi, o girassol, a foice e o martelo e o A circundado em branco sobre fundo vermelho-negro nas ruas de Berlim. Símbolos e "listas" que também tiveram lugar nas tão presentes ditaduras de nossa América e, mais recentemente, em passeatas, cartazes, nas delações contra professores, na perseguição contra "diferentes", mulheres, negros, estudantes, operários e nem parlamentares foram poupados.

A memória atualizando o presente

As ditaduras do Cone Sul da América Latina são um capítulo a mais no processo de negação e desconstrução da condição humana dos "indesejáveis" e "subversivos". Em sua gênese teórica e prática está o totalitarismo do nazi-fascismo e seus pressupostos político-ideológicos são marcados pelas Doutrinas de Segurança Nacional que "listavam" e "categorizavam" os "inimigos internos" que deveriam ser combatidos e exterminados. Fundamentados pelos impulsos ideológicos da Guerra Fria, a "caça ao comunismo, aos comunistas e aos subversivos de todas as tendências" figurava – e volta a figurar – como justificativa para toda ordem de violações aos Direitos Humanos.

Dessas ditaduras que assolaram nossa América ainda restam mistérios a resolver e memórias silenciadas. Em exemplar movimento, a sociedade argentina se colocou em marcha através da "justa memória" e em busca de justiça e verdade aos crimes de Estado cometidos pelos generais e seus comandados em nome da ditadura daquele país. Um processo marcado pela luta ininterrupta da sociedade em busca da elucidação dos crimes infames de sequestro de crianças recém-nascidas, filhas e filhos de militantes presos, torturados e mortos pela ditadura. Esse movimento, recuperou crianças, re-estabeleceu laços familiares rompidos abruptamente, julgou e condenou estes e outros crimes de lesa humanidade cometidos por agentes civis e militares que operavam sob o manto do Estado ditatorial.

No Brasil ainda buscamos construir processos de memória e verdade. A justiça anda a passos lentos, leniente com torturadores e seus mandantes. Os crimes contra a humanidade – de ontem e de hoje – permaneceram envoltos por uma atmosfera de impunidade, silêncio e esquecimento ensurdecedores. A impunidade dos crimes cometidos no período ditatorial inspira a continuidade e a manutenção das violações. O sistema de justiça punitivista é seletivo e racista.

Através da ação das polícias no dia a dia da periferia prende, julga e executa – sobretudo – jovens negros e pobres. A lógica de "combate ao inimigo interno" segue operando na mal-dita "guerra as drogas" e reapareceu com novas roupagens políticas buscando distinguir entre "bons" e "maus" os manifestantes que tomaram as ruas do país em 2013.

As ações – ou inações – do Estado no que toca a punidade/impunidade e, por consequência, na continuidade das violações de Direitos Humanos demonstram que o passado não revisto permanece no presente. Para que não se esqueça, é possível perguntar: Onde estão os corpos de Fernando Santa Cruz e de Stuart Angel? E outros tantos que seguem "desaparecidos pelo Estado"?

Onde estão os responsáveis e mandantes do assassinato da Irmã Dorothy? E do massacre do Carandiru? E dos executores de camponeses Trabalhadores Sem Terra assassinados em Eldorado dos Carajás? E se atualizarmos a lista, quem matou Marielle Franco e Anderson Gomes? E quem será responsabilizado pelas mortes cometidas diariamente na "intervenção – federal – militar" no Rio de Janeiro? "As repressões, torturas, mortes, desaparecimentos, exílios são técnicas eficientes de governo no marco de exceção. Feita a limpeza da vida que ameaça (a ordem), o resto dos viventes poderão usufruir da segurança livre de qualquer contaminação ameaçadora." (RUIZ, 2012, p. 11).

Sim, ainda agora estamos envoltos em mistérios. Em Porto Alegre, um pouco antes do fim do mundo de Francisco, existe um mistério público que nos conduz a outras questões. Os professores da Rede Estadual não compreendem como trabalhando o mês inteiro recebem salários parcelados enquanto os seus colegas, do poder judiciário, recebem, de uma vez só, não só seus salários integrais, mas, também, um auxílio moradia cujo valor está muito acima do salário de mais de 95% dos professores da rede. Aparentemente são questões distintas, porém uma variável às conecta integralmente: a continuidade das desigualdades e violações a partir da manutenção de privilégios e da negação de direitos.

Um mistério público, incompreensível mesmo à luz dos pressupostos da equidade perante a justiça proposta pelos liberais do século XVII e XVIII. Impossível de ser compreendido mesmo se considerarmos a lógica mais sensível e disposta a pacto entre classes do mercado de consumo do capitalismo de bem-estar de meados do século XX. Mas perfeitamente compreensível se olhados pela

luz dos olhos sempre insones dos operadores do mercado financeiro internacionalizado e da lógica de financeirização da vida.

Mais compreensível ainda quando a memória recupera as determinações do FMI para as regiões consideradas em desenvolvimento pelo Consenso de Washington. "Este demandava que todos os países não 'desenvolvidos' instituíssem um programa que dava prioridade ao crescimento orientado para as exportações, ao mesmo tempo em que abrissem suas fronteiras ao investimento externo direto, privatizando empresas estatais, reduzindo seus programas de bem-estar, e diminuindo suas burocracias." (WALLERSTEIN, 2012, p. 26). Programa implementado ao longo da década de 1990 gerando profunda recessão econômica e crise social.

Tal "consenso" retorna nestes tempos sombrios, com uma radicalidade exigida pelo imediatismo exíguo que o tempo político tem para implementá-lo. As justificas de ordem moral que servem de fundamento ideológico a deposição de governos legitimamente eleitos não tem por finalidade o combate a corrupção. Ao contrário "[...] o histórico golpista assinala que as prioridades de governos usurpadores não tem sido o combate à corrupção, mas, isto sim, notável, a adoção de medidas estancando políticas favoráveis aos destituídos" (SANTOS, 2017, p. 47).

O neoliberalismo retorna re-trabalhado no século XXI impondo políticas econômicas que colocaram em crise as nações da semi-periferia européia – como a Grécia e a Espanha – e mesmo algumas nações que já compuseram o centro do capitalismo europeu como a Itália e a França. Entre suas novas roupagens está à urgência de sua implementação, o avanço sobre novas áreas das organizações da sociedade contemporânea incluindo, como produto de mercado, saúde, educação e recursos naturais.

O Mercado Capitalista segue ávido por todos os recursos – naturais e humanos –, mesmo aqueles de economias frágeis ou de indivíduos já colapsados por suas consequências, como é o caso dos professores do quase fim de mundo de uma cidade chamada Porto – não tão – Alegre.[5] Uma cidade onde jaz o tom

5 Porto Alegre é tomada como exemplo por setratardo local de residência dos autores do texto. Nossa intenção é demonstrar o quanto as cidades são iguais e o quanto as condições de vida são afetadas de forma distinta produzindo desigualdade e ampliando diferenças a partir das ações do Estado e das grandes corporações internacionais do capital.

esmaecido do cinza-escuro, triste, abandonada de si mesma. Tão perdida relembrando passados recentes e sem conseguir imaginar como sair das destruições ambientais produzidas pela sanha da construção civil, das empresas privadas de ônibus, das telas coloridas e alienantes das redes de televisão que se apossaram do paço municipal e tratam como marionete um governo tão frágil que nem mesmo as penas coloridas e o longo bico negro-amarelado conseguem proteger do frio e do vento.

As ruas de uma cidade não tão alegre estão repletas de moradores. Desempregados, sem recursos para pagar aluguel, ou a prestação do programa "minha casa minha (dí)vida". As dignidades pessoais se decompondo com a fome, o frio e as doenças. A cidadania se perdendo a cada denúncia, a cada intervenção violenta dos homens da lei, a cada imagem da miséria publicada já sem pudor, para constranger os expostos e assustar os que vivem entre quatro paredes. Revivendo o velho preconceito de origem colonial – tão magistralmente expresso pelo dito popular: "*Quando tá de azar o urubu de baixo descome no de cima*".

Mas a tragédia que envolve Porto Alegre não é em nada diferente da de São Paulo, não é diversa da de Recife, nem mais violenta que a de Goiás e de sua vizinha Brasília. A Brasília que o século XX sonhou como esperança de outro modelo de organização do espaço e da forma de viver neste território. A cidade hoje, submetida à competitividade do mercado internacionalizado e financeirizado, não encontra outros recursos a não ser "diminuir os "encargos sociais", reduzir os "custos" dos salários, "flexibilizar" as relações de trabalho" (BOURDIEU, 1998). Ceder, de todas as formas, todas as riquezas, toda a natureza – que algum poeta incapaz de antever o futuro imaginava "perpetuamente em festa" (BILAC, 1921).[6]

6 Verso do poeta parnasiano Olavo Bilac, criado para evocar o patriotismo da infância com o mote das belezas da natureza. Em tempos de tragédias ambientais nos parece adequado recordar a letra que, aliás, serviu de base para uma das questões do Enem em 2015: "A Pátria Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste! Criança! Não verás nenhum país como este! Olha que céu! Que mar! Que rios! Que floresta! A Natureza, aqui, perpetuamente em festa, é um seio de mãe a transbordar carinhos. Vê que vida há no chão! Vê que vida há nos ninhos, que se balançam no ar, entre os ramos inquietos! Vê que luz, que calor, que multidão de insetos! Vê que grande extensão de matas, onde impera fecunda e luminosa, a eterna primavera! Boa terra! Jamais negou a quem trabalha o pão que mata a fome, o teto que agasalha... Quem com o seu suor a fecunda e umedece, Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece! Criança! Não verás país nenhum como este: Imita na grandeza a terra em que nasceste!" (BILAC, 1921).

Entregue aos usurpadores, que no parlamento – desde a segunda metade do século passado – sempre estiveram acostumados aos pequenos saques cotidianos que a democracia representativa de plantão nunca se preocupou em coibir. A partir das contribuições de Marcos Nobre (2013), constatamos um cenário de pactos e acordos escusos que marcaram a "abertura política", a criação de um "centro político" e a própria re-democratização.

Para Nobre (2013, p. 3), esse "centro político" cria uma "blindagem do sistema político contra a sociedade". A cidade e o país que "afagam os grandes cartéis de interesses, gigantes internacionais que lhes dêem cobertura na rede cosmopolita em que são penetras, adotando-lhes as ideias, protegendo-lhes os interesses". (SANTOS, 2017, p. 8).

Interesses que já não se restringem unicamente ao controle direto das atividades de produção de riqueza, mas se expandem nas políticas de saúde e educação. No campo da educação a presença agressiva do mercado passa a compor não só espaços de competição empresarial, mas a propor currículos e uma concepção de conhecimento que subordina a ciência aos interesses do mercado. Conjuntura, não totalmente nova, mas que nos faz rever as origens recentes de nosso sistema universitário.

A Universidade Tardia

A humanidade construiu a Universidade, pois era preciso encontrar uma forma de superar a densidade da razão. A razão que orientava as certezas ocidentais do mundo greco-romano. A razão que aliada à fé determinava o "certo" e o "errado", que preparava listas de condenados às fogueiras – nas quais foram queimadas "bruxas" (mulheres insubmissas) e hereges (os que questionavam o arbítrio) – e de onde se definiu o "bem" e o "mal". Foi para combater as verdades cristalizadas no tempo que se tornou possível erguer, de pouco a pouco, pequenas dúvidas, esboçar teorias, exigir experimentos, testar e, logo depois de concluir, refazer-se em dúvida.

Ao longo do domínio lusitano os nossos vínculos com a Universidade foram privilégios dos filhos homens de nossas elites agrárias que, enviados a Coimbra ou Paris, formaram-se preferencialmente nos campos "nobres" das Ciências Jurídicas, das Ciências Exatas e da Natureza. Tinham por fim – ou por

"projeto de Nação" – controlar o arcabouço jurídico, as armas e os corpos, mantendo privilégios e suprimindo movimentos por direitos. Só no transcorrer do século XX ousamos ensaiar a reunião dos Institutos de Formação Superior formando a "Universidade Brasileira" – desde o respaldo e tutela do Estado controlado pelas elites resultantes da Colônia e do Império.

Movidos pela crise de hegemonia entre as potências de então, encontramos espaços para pensar a Nação, suas regiões e seus destinos. De algum modo, ensaiamos pensar uma Pindorama emancipada. Entre outros desafios, se fazia – e se faz – necessário pensar projetos voltados a compreender e transformar uma sociedade que se mantém viva apesar das violações e violências extremas a que é submetida.

O auge desta ousadia – antecedida pela criatividade da USP e da UFRJ – ocorre com a criação da Universidade de Brasília. Para os sonhadores do Manifesto dos Pioneiros, ali deveria ser gestado um projeto de nação, uma cultura capaz de responder as exigências de vida digna para cada ser humano. Ainda mais, um projeto capaz de fazer uma aproximação com as culturas irmãs dos povos vizinhos de nosso território geográfico e de nossa história de continente colonizado. Da história da dor do ouro pirateado, do sangue da terra transferido para as Bolsas de Valores de Amsterdã, de Londres, de Nova York e de Tóquio.

Era um tempo outro – não de sombras – e o sonho da UNB se irmanava aos sonhos de Paulo Freire, do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE. Encantavam-se aos sons urbanos de Copacabana, as imagens contestatórias do Cinema Novo, com o crescimento industrial e com uma imensa capacidade de transformar as ruas da cidade em lugares de todas as gentes. A conviver com uma expectativa ingênua de que a felicidade havia chegado para, enfim, fazer as reformas que os governos pretendiam, mas que os detentores de privilégios negavam.

O golpe ideologizado pela Doutrina – estadunidense – de Segurança Nacional (DSN) fez brotar as densas nuvens que fecharam o MEB, expulsaram Freire e incendiaram a UNE. Em Brasília a armada ancorou na Reitoria da UNB. Cassaram professores da USP, da UFRJ e de tantas outras universidades públicas. Foi sob a proteção do Estado e sob suas ordens que as Universidades se subme-

teram aos ditames do Acordo MEC-USAID.[7] Por ordens do Estado às agências de segurança sequestraram, torturaram cometeram todos os crimes que se pode cometer contra a humanidade, sem distinção de gênero, sem diferença de classe, sem privilégio de cor.

O retorno foi lento, reestruturação dos movimentos sociais com novos nomes e cores, reorganização sindical com projetos distintos do período anterior, encontros quase clandestinos de estudantes, criação de associações por áreas de conhecimento. Campi sucateados a recuperar. Pesquisas sem recursos, salários defasados, banheiros sem higienização. Sair da letargia de 21 anos de forma lenta e gradual como designara o Estado e seus operadores fardados.

O início do século XXI ensaiou anúncios. Reformas dos campi, novas frentes, verbas para a pesquisa, salários recompostos, outras gentes, novos saberes e estranhamentos. Outra sociedade, outras questões. Talvez um sonho – ou uma ilusão – de um novo mundo possível. Um mundo capaz de superar a sociedade dos privilégios e, portanto, da ausência de direitos. A ausência de direitos é a regra em uma sociedade de privilégios, pois os opressores não precisam de direitos, e os oprimidos não os possuem. Mas isto não é nenhum mistério público para aqueles que se colocam – há algum tempo – a pesquisar e a tentar lidar com o campo – repleto de polissemias – dos direitos humanos.

Considerações Finais

Se os primeiros movimentos de 2013 anunciaram uma sociedade em busca de ampliar suas liberdades e desenhar uma igualdade mais efetiva, as manifestações de 2015/2016 anunciavam o retorno de um clima de ódio como àqueles revelados por um cartaz das manifestações do bairro Moinhos de Vento em Porto Alegre: "Fora Freire, Morte à Marx". Vivemos desde então outro tempo som-

7 Os acordos MEC-USAID foram assinados pelo governo militar na segunda metade dos anos 1960. Tratavam de implantar nas universidades brasileiras o modelo de universidade estadunidense substituindo, assim, o modelo de cátedra vindo da Europa e que vigorava desde a criação das primeiras universidades brasileiras criadas a partir da década de 1930. As matrículas por disciplina rompiam o conceito de turmas acadêmicas e os professores catedráticos deixavam de ser o centro do processo de ensino das universidades. Foi junto com a continuada política de falta de vagas – que produzia alunos excedentes –, um dos principais motivos dos movimentos estudantis que explicitaram a repulsa da sociedade brasileira aos governos ditatoriais.

brio no qual o universo político brasileiro "se inscreve no processo de profunda ruptura civilizatória em que a ideia de democracia como liberdade e autonomia submergem diante da democracia como riqueza sem limite legítimo e poder sem constrangimento de afronta." (SANTOS, 2017, p. 8).

Nele, além das políticas anteriormente citadas de destruição de direitos, reservam-se para a Universidade anúncios modernistas de novas "pedras no meio do caminho" (DRUMOND DE ANDRADE, 1928).[8] De um lado a presença crescente de corporações do mercado internacional que se dedicam ao campo do conhecimento, o qual, como tudo mais, é por elas percebida como um produto que se pode comprar desde que estejamos dispostos a pagar. De outro lado, o Estado máximo e ágil na entrega das riquezas e do território, bem como, na mão pesada que reprime o "outro" – índio, quilombola, camponês – inadaptado e questionador. Agilidade que permite relembrar as observações feitas aos governantes nos tempos que deram origem ao mundo moderno: "[...] É de notar-se aqui, que, ao apoderar-se de um Estado, o conquistador deve determinar as injúrias que precisa levar a efeito e executá-las todas de uma só vez, para não ter que renová-las a cada dia." (MAQUIAVEL, 1983, p. 38).

Ágil também ao fazer a contra reforma do ensino. Máximo na repressão e na violência contra "dissidências" e "subversões". São tempos sombrios. Tempos de avanços de maniqueísmo obscurantistas. Tempos que retomam as listas de perseguidos, agora com acusações não comprovadas de uso indevido de verbas públicas e práticas coercitivas que não seguem os princípios constitucionais – como as recentemente realizadas na Universidade Federal da Santa Catarina e na Universidade Federal de Minas Gerais. Ou ainda, nas acusações ideologicamente persecutórias como as que proíbem debates sobre livros – como ocorreu recentemente na Universidade Federal do ABC, ou nas "mordaças" de supostas "escolas sem partido". Tempos que insistem em reviver as fogueiras dos pátios das universidades alemãs do período nazista e das ruas entristecidas da Santiago do Chile ocupada por Pinochet e suas fardas de chumbo.

8 Para seguir o pressuposto da igualdade aqui também reproduzimos o poema completo de Carlos Drumond de Andrade. "No meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra. Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho no meio do caminho tinha uma pedra."

Para enfrentá-los é preciso recompor nossas memórias, nossas derrotas intensas, nossas breves vitórias. Recuperar a dimensão da dúvida de que o conhecimento humano carrega consigo, desde Eva e sua tentadora maçã, até os questionamentos que as primeiras universidades fizeram ao dogma e ao maniqueísmo medieval. Ao que parece, será um longo caminho, e nele poderemos compreender os limites aos quais nossas instituições chegaram. Compreender que nossa democracia sequer chegou à adolescência, que é preciso ir além da representatividade, tão sensível as seduções dos projetos internacionais, e colocá-la em movimento.

Compreender, também, que nossa Universidade ainda é muito jovem, e que é preciso colocá-la em movimento. Para que seja possível evitar o retorno de qualquer tipo de dogma e de censura ao pensamento. Dogmas e censuras que anunciam desde a vertente de pensamento a qual está ligada a Secretária Nacional de Educação do atual governo estadunidense, Betsy DeVos, para quem "[...] a humanidade foi criada à imagem e semelhança de Deus: toda teorização que minimiza este fato e todas as teorias de evolução que negam a atividade criativa de Deus são rejeitadas." (CHOMSKY, 2017, p. 326)

Quem sabe, com ousadia – e enfrentando o medo que o ódio propaga para nos imobilizar – possamos pensar em uma sociedade que além de reconhecer a diferença e a desigualdade, tente, mesmo que de forma tímida, pensar nos temas clássicos dos Direitos Humanos: a defesa intransigente da Igualdade, da Liberdade e da Fraternidade. Por fim, fica a reflexão presente no excerto extraído do filme *Nostalgia da Luz*, de Patrício Guzman: "Os que têm memória são capazes de viver no frágil tempo presente. Os que não a tem não vivem em tempo nenhum".

Referências

ANDRADE, Carlos Drumond. **Uma pedra no meio do caminho**. São Paulo, SP: Revista de Antropofagia, 1928.

ARRIGHI, Giovanni; SILVER, Beverly J. **Caos e governabilidade no moderno sistema mundo**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto; Editora UFRJ, 2001.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. 18 ed. Rio de Janeiro, RJ: F. Alves, 1921.

BOURDIEU, Pierre. **Contra fogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – atualização – junho 2016**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2017. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro, RJ: 2018. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/06/FBSP_Atlas_da_Violencia_2018_Relatorio.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BUARQUE Chico, BOSCO, João. **Sinhá**. In: DVD Na Carreira, Rio de Janeiro, RJ: Biscoito Fino, 2011.

CHOMSKY, Noam. **Quem Manda no Mundo?** São Paulo, SP: Crítica Editora, 2017.

GUZMAN, Patrício. **Nostalgia da Luz**. França, Alemanha, Chile, Espanha, Estados Unidos: Pyramide, 2010. Disponível em: <https://www.patricioguzman.com/es/pelicula/nostalgia-de-la-luz>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Os Pensadores: Maquiavel**.São Paulo, SP: Editora Abril, 1983.

NOBRE, Marcos. **Imobilismo em movimento**: Da redemocratização ao governo Dilma. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 2013.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **Justiça e Memória**: Direito à justiça, memória e reparação. A condição humana nos estados de exceção. São Leopoldo, Casa Leiria, Passo Fundo, Editora Berthier, 2012.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A Democracia Impedida**: O Brasil no século XXI. Rio de Janeiro, RJ: FGV Editora, 2017.

WALLERSTEIN, Immanuel. **A Análise dos sistema-mundo**: Fundamentos e tendências. In: VIEIRA, Pedro A.; VIEIRA, Rosângela L.; FILOMENO, Filipe A. A. O Brasil e o Capitalismo Histórico – Passado e Presente na Análise do Sistemas-mundo. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

3 - Memórias da educação de adultos pós-ditadura civil militar e direitos humanos: documentos legais e narrativas de participantes do MOBRAL[1]

Luciana Martins Teixeira dos Santos
Maria das Graças da Cruz Barbosa
Maria Elizete Guimarães Carvalho

Introdução

"Um passado que não quer passar, que dura, resiste, nos cerca, e cujo significante é a história do tempo presente" (CEZAR, 2012, p. 32). Nessa perspectiva, pode ser compreendido o período da ditadura civil militar brasileira, enquanto "um passado que não quer passar" e que se entrelaça com as vivências e representações do nosso tempo.

Ora, as marcas da repressão, do medo e da dor inscritas pela tortura, perseguição política e arbitrariedades na vida de muitas pessoas que vivenciaram esse período, e que, sobretudo, o sofreram, ainda estão avivadas. Resistem nas memórias subterrâneas (POLLAK, 1989), individuais ou coletivas, da geração dos anos sessenta a oitenta.

Duas décadas de ditadura, de 1964 a 1985, foram inscritas na história brasileira para disseminar a barbárie, propagar a intolerância aos direitos humanos e censurar a liberdade de expressão desde as artes à literatura (com obras, peças de teatro e músicas proibidas e artistas exilados).

1 Este texto é resultante da dissertação de Mestrado de Luciana Martins Teixeira dos Santos, intitulada "Direito humano à memória da educação de adultos no Brasil autoritário: documentos legais e narrativas de ex-participantes do MOBRAL (1967-1985)", defendida no ano de 2015, no PPGDH/UFPB, sob orientação da Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Dentre as heranças traumáticas, a ditadura deixou o legado cruel da tortura, assassinato, perseguição (a estudantes, professores ou a qualquer cidadão acusado de subversão), prisão arbitrária, entre outros traumas.

E para a educação de adultos, especificamente, quais foram as heranças do regime ditatorial? O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é a resposta, porque foi a política educacional elaborada para os educandos "analfabetos".

Os princípios educacionais do MOBRAL estavam pautados em valores econômicos que atendiam às exigências da teoria do capital humano, de forma que as palavras utilizadas nas cartilhas/roteiros de alfabetização não consideravam as peculiaridades regionais ou locais dos educandos, e não permitiam o diálogo crítico com a conjuntura negadora de direitos e liberdades do período autoritário.

E as gerações pós-ditadura o que sabem sobre esse momento? O que conhecem a respeito do MOBRAL? Quais histórias as pessoas que vivenciaram essa experiência educacional lhes contaram? E se nada falaram, quais foram os motivos do silêncio?

Silenciar não é apenas calar-se, mas também buscar significados para o que foi vivido. Quando silenciamos para relembrar, estamos orientando nossa memória a encontrar um sentido para nossas vivências, pois, "sempre se diz a partir do silêncio" (ORLANDI, 2007, p. 23).

Estariam a história e as memórias sobre o MOBRAL ameaçadas pelo esquecimento?

Conforme indica Nora (1993), estamos diante do fenômeno da aceleração da História, em que os acontecimentos eclodem de forma tão imediata que acabam por contribuir para o apagamento da memória, num processo em que "a ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada" (NORA, 1993, p. 7).

No entanto, entendemos que a "ruptura" com o regime de governo da ditadura civil militar, através da promulgação do Estado democrático de Direito, não deve significar o esfacelamento das heranças traumáticas daquele momento. Essa história, bem como suas memórias, não pode ser esquecida para que não corramos o risco de um dia ela ser "retomada" ou repetida.

Em face dessas razões, o presente artigo tem por objetivo problematizar as memórias do MOBRAL a partir da análise/interpretação de documentos legais e das narrativas de seus participantes.

Ora, precisamos travar lutas contra o esquecimento e/ou o apagamento das memórias educacionais do MOBRAL, "pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente" (GAGNEBIN, 2004, p. 89).

Ao rememorarmos os fatos educacionais desse período, procuramos impedir a repetição de uma ideologia repressora da liberdade de pensamento e de criticidade presente na proposta educacional de alfabetização do MOBRAL.

Nessa perspectiva, como conquista recente da sociedade brasileira[2], o direito à memória baseia-se na premissa do 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.

Documentos legais e narrativas de ex-participantes do MOBRAL: uma questão de direitos humanos!

"A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade" (LE GOFF, 2012, p. 476). A identidade de uma sociedade se constrói em torno dos momentos históricos, sejam esses contextos propulsores da cidadania ou violadores de direitos.

Por isso, retomar as memórias educacionais do MOBRAL, no contexto da ditadura, significa repensar sobre a identidade educacional forjada para o educando "analfabeto".

Além dessa questão de identidade histórica, reconstituir as memórias do MOBRAL perpassa os anseios democráticos do direito à memória, à verdade e à justiça em torno do contexto opressor do Regime Militar.

2 O direito à memória, na perspectiva do direito à verdade e à justiça, surge em torno das discussões da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos; e só foi possível após a Ditadura Militar.

Instituído pela Lei nº 5.379, de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) surgiu primeiro como fundação destinada a financiar e orientar tecnicamente programas de alfabetização, mas essa perspectiva não foi colocada em prática.

Em 1970, o MOBRAL se transformou em um organismo executor de um amplo programa de alfabetização. Nesse período, a educação foi marcada pela expansão quantitativa, na qual o movimento pretendia ofertar um grande número de vagas à população. Essa política educacional demonstrava indiferença quanto a promover uma educação de qualidade, deteriorando a educação do país.

Desde sua fundação, o MOBRAL já apresentava as características autoritárias do período em que foi produzido, sendo elaborado sem a aprovação/participação dos profissionais da educação, constituindo-se como pilar da política educacional desenvolvida pelo regime militar.

Definida sua ação pedagógica na sociedade, educar/alfabetizar para a funcionalidade, fazia-se necessário torná-lo aceito pela opinião pública. Para isso, foi realizada uma mobilização por meio de propagandas que utilizaram vários veículos de comunicação de massa, como: rádio, televisão, panfletos, jornal, literatura de cordel, entre outros, inclusive a música:

> O cabocro roceiro e pacato, estudante da escola rural, traz nos olho o verde do mato e no peito o diploma Mobral.
> Brasil é feliz agora, alcançou seu ideal,
> com a luz da nova aurora, bendito seja o Mobral.
> Escolinha modesta da roça, rodeada de pés de café, o Brasil se levanta e remoça, numa nova alvorada de fé.
> Brasil é feliz agora...
> Na cidade se pranta edifício,
> no sertão nóis prantamo semente, de mão dada não há sacrifício, elevando um Brasil para frente.
> Fonte: Disponível em: <http://letras.mus.br/tonico-e-tinoco/89164>. Acesso em: 22 nov. 2014.

Essa música, intitulada *Bendito seja o MOBRAL*, foi composta por Tonico, Tinoco e José Caetano Erba, a pedido do governo militar.

Ora, o governo precisava disseminar a ideia de que o MOBRAL seria a salvação para a "chaga" do analfabetismo e a música, que ficou conhecida como

hino e símbolo do movimento, entoava a melodia do processo ideológico hegemônico que também legitimava o governo militar.

É certo que também se exerce violência a partir do som, da música, como enfatiza Bosi (1994, p. 445): nossas "lembranças estão povoadas de sons. Melodias que nos remetem a momentos de alegria e descontração, como também nos trazem sentimentos de temor e tristeza".

Os sons que desaparecem, que voltam, formam o ambiente acústico que continua enraizado em nossa memória, fazendo parte das lembranças de uma época e/ou de um lugar.

A letra da música, marcada por erros ortográficos, configura-se como humilhante e desrespeitosa tanto pelo aspecto material como pela ausência de criticidade.

Nesse sentido, percebemos que o regime apropriou-se das ferramentas usadas pela resistência para alcançar seus objetivos, pois, durante a repressão, a música serviu de instrumento de denúncia aos abusos de poder, violação e privação dos direitos civis e políticos, de forma que, no final da década de 1964, originou os movimentos musicais que criticavam o regime e convocavam a população para lutar contra a ditadura.

> As manifestações artístico-culturais através da música sempre se apresentaram como instrumentos importantes de propagação de ideias em períodos tensos da história. Nas letras das canções se expressam sentimentos de revolta, indignação, protesto, como também convocações à luta, gritos de rebeldia, mas também esperança. (LEITÃO, 2014, p. 202).

Se a música[3], nesse sentido, foi usada como instrumento de dominação ideológica hegemônica, por outro lado, as forças de resistência contra-hegemônicas também fizeram uso da música para denunciar o regime, mesmo sofrendo a repressão da censura. Como exemplo dessa luta contra-hegemônica, temos a música de Gonzaguinha, *Sementes do Amanhã*:

3 Como exemplos de música como instrumento de resistência contra-hegemônica, temos a música Roda Viva de Chico Buarque; Pra não dizer que não falei das flores de Geraldo Vandré; Alegria, alegria de Caetano Veloso.

> Ontem um menino que brincava me falou que hoje é semente do amanhã...
> Para não ter medo que este tempo vai passar...
> Não se desespere não, nem pare de sonhar
> Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
> Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
> Fé na vida, Fé no homem, fé no que virá! Nós podemos tudo,
> Nós podemos mais
> Vamos lá fazer o que será
> Fonte: Disponível em: <http://www.suasletras.com/letra/Gonzaguinha/Semente-Do-Amanha/19450>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Gonzaguinha trazia, em suas músicas, o desejo de mudança e o sentimento de indignação contra o regime militar. Essa canção, gravada em 1984, nos remete aos lugares da memória de Pollak (1992): por essas músicas, que "são símbolo de uma geração, podemos conhecer um pouco do sentimento dominante naquele tempo da nossa história" (LEITÃO, 2014, p. 203).

No caso da música de Gonzaguinha, a memória aparece como forma de resistência ao regime destruidor de esperanças e sonhos.

Ao abolir a liberdade de expressão como uma maneira de manutenção do poder, o regime militar propagou a cultura do medo, de forma que, no contexto educacional, o medo não era de ter o corpo torturado, mas de perder a esperança no amanhã.

Na tentativa de romper com a dor de relembrar os momentos de repressão, o exercício da memória deve ser entendido como combate à amnésia social, pois "a memória apresenta-se, nesse caso, como instrumento de resistência eficiente, capaz de burlar o excessivo controle" (VASCONCELOS, 1998, p. 35) imposto pela cultura do medo, disseminada pelo regime ditatorial.

Encontramos esse tipo de relato do medo presente na memória de professoras que ensinaram no MOBRAL, entre os anos de 1973 a 1974:

> Eu lembro que o pessoal tinha muito medo do exército, medo de falar o que não devia, porque ia ser preso. Medo de alguma coisa nesse estilo (COSTA, apud CARVALHO, 2013, p.53) e não se fazia nada, não se falava nada que se queria, era tudo ali na rédia curta (SOUZA, apud CARVALHO, 2013, p. 23)

O medo se tornou o elemento presente na educação desse momento, pois qualquer fala ou atitude destoante dos preceitos ditatoriais era considerada subversão, e assim as instituições escolares sofreram forte fiscalização.

Nas lembranças de Costa (apud CARVALHO, 2013, p.51), nota-se o reflexo do papel controlador do regime:

> Eu acho que a ditadura militar impôs o MOBRAL. Ela não pode interferir diretamente, vamos dizer, na minha sala de aula, mas ela pode ter interferido diretamente na prefeitura, porque a sensação de fiscalização que a gente tinha, era como se fosse uma... uma coisa muito pesada. É uma coisa muito pesada. Era uma coisa muito assim... uma pressão muito grande.

A memória dessa professora demonstra a fiscalização das Comissões Municipais[4], que eram os verdadeiros agentes executivos do movimento, sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos Professores do MOBRAL.

Essa fiscalização era realizada pelos Coordenadores Regionais, que tinham como função principal garantir a orientação geral do movimento por meio dos encontros e treinamentos realizados com os supervisores:

> Escreve claramente Arlindo Lopes Correia sobre a função dos supervisores: são eles que mantêm intacta a ideologia e a mística da organização, possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime. (PAIVA, 2003, p. 101).

Na pesquisa realizada por Paiva (2003), observamos o cenário de controle da prática pedagógica dos Professores do MOBRAL, que, sem perceber, eram usados para reproduzir a cultura da indiferença e da exclusão, ao ponto de não questionarem ou opinarem sobre as orientações recebidas pelo MOBRAL / CENTRAL.

A divulgação em torno do MOBRAL foi tão forte que as pessoas saíam da sua cidade e se dirigiam às cidades adjacentes para informar aos amigos e familiares sobre o MOBRAL, incentivando-os a participar do movimento de alfabeti-

4 "O MOBRAL criou as COMISSÕES MUNICIPAIS, que se tornaram células básicas de atuação do Movimento. Com elas, passou a realizar um movimento comunitário até então inédito, que vem apresentando gradativamente elevado dinamismo, o que se reflete no recrutamento dos recursos da comunidade" (DOCUMENTO BASE DO MOBRAL, 1973, p. 10).

zação criado pelo governo, que prometia acabar com a vergonha do analfabetismo do país.

Fig. 01: Propaganda sobre o MOBRAL



Fonte: <http://www.folhape.com.br/cms/opencms/folhape/pt/cotidiano/ noticias/ arqs/2014/03/0198.html.> SILVA (apud CARVALHO, 2013, p. 37), aluna do MOBRAL, relata: "eu morava em Capim de Cheiro, e ele (seu Déu) era daqui (da cidade de Caaporã) aí, ia pra lá avisa, mode gente estudar".

Vejamos também o que Costa[5] (apud CARVALHO, 2013, p. 54), ex-professora do MOBRAL, fala ao rememorar o envolvimento social da comunidade local com o movimento:

> É, e essas... e eu não vi ninguém, não lembro, não me chamou atenção, a comunidade se envolver com o MOBRAL. Eu lembro que, na época, muita gente se envolveu atrás de ganhar algum dinheiro, que era muita gente jovem que ensinava no MOBRAL, então se você pesquisar os professores que eram do MOBRAL era tudo jovem. Era como se dissesse assim: a gente não tem o que fazer, a gente vai tentar ensinar, a gente vai tentar ganhar dinheiro. Era uma coisa, vamos dizer, à parte, mas não fez a sociedade se envolver. Não me lembro da sociedade se envolver. A sociedade desprezava até. Desprezava assim, como: - Ah, você ensina no MOBRAL, meu Deus do céu! – Entendeu? Quer dizer, porque quem ia para o MOBRAL era aquelas pessoas ignorantes, pobres, pobres, pobres.

Confrontando as memórias da aluna Silva (apud CARVALHO, 2013, p. 36) com as memórias da professora Costa (apud CARVALHO, 2013, p. 46),

5 As referidas entrevistas se encontram nos arquivos do Projeto de Iniciação Científica Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL - quando o testemunho refaz a história (1967-1985), CE/ UFPB, 2012-2013.

percebemos a contradição existente sobre o envolvimento das comunidades locais com o movimento.

Silva, como aluna, enxergava, na atitude dos Professores, um forte engajamento social para com as propostas do movimento, quando eles saíam para recrutar os adultos analfabetos para ingressarem nas salas de alfabetização do MOBRAL.

Enquanto que, para Costa, na posição de professora, o único objetivo dos ex-professores do movimento era ganhar algum dinheiro, sem demonstrar interesse social com sua ideologia.

A professora Souza (apud CARVALHO, 2013, p. 25) lembra que, para abrir uma sala de aula, tinha que ter no mínimo 12 alunos.

A expansão do MOBRAL por diversos municípios fortaleceu o processo de neutralização e esquecimento das ideias circulantes na década de 1960 pelos movimentos contra-hegemônicos. E o regime militar disseminava, junto à classe menos favorecida, a ideia de uma pseudoliberdade de que saber ler, escrever e contar era o suficiente para se tornar um sujeito participativo do desenvolvimento do país.

Vejamos as memórias de Santos (apud CARVALHO, 2013, p. 34) a respeito dos objetivos do MOBRAL:

> Eu acho que o MOBRAL surgiu pra as pessoas aprender a tirar pelo menos o nome, né? Acho que ele (MOBRAL) atingiu o seu objetivo da acabar com o analfabetismo. Eu creio que sim. Mas eu não lembro o que estava acontecendo no país na época. Eu só sei que não tinha nenhum incentivo do governo. Tinha nem lanche. Era só água e pronto, só água.

O MOBRAL, por intermédio da sua prática pedagógica antidialógica, exerceu a coesão e a repressão, assumindo a violação do direito humano a uma educação como instrumento de emancipação e autonomia, "visto que a forma dos conteúdos não pode dar-se alheia à formação moral do educando" (FREIRE, 2013, p. 34).

Então, qual era a formação moral de homem e de mulher almejada pelo MOBRAL?

Conforme a ideologia proposta pelo Regime militar, o movimento deveria evitar o perigo da formação de indivíduos indolentes, inconformados com o

Regime, e que, motivados por esse inconformismo, se rebelassem contra o governo. Ora, o interesse dos ideólogos era acabar com qualquer indício de subversão do/pelo povo, oriundo dos movimentos da década de 1960, que teria distorcido os propósitos de conscientização, "levando à politização prematura e mal orientada dos alunos, colocando em risco a formação cristã e democrática do povo" (PAIVA, 2003, p. 323).

No entanto, a política educacional do MOBRAL não estava interessada em substituir a passividade pela participação, pois, nesse momento, as mudanças que a educação deveria ser capaz de provocar na vida do indivíduo estavam restritas a alfabetizá-lo de forma rápida e funcional. Como afirma Maria Gorete Xavier da Costa, professora do MOBRAL na cidade de Patos no Estado da Paraíba:

> Olhe, eu tô dizendo a você que eu achava que era política. Que o MOBRAL era uma política. Eu achava que era o governo fazendo política. Eu fui pelo fato de querer ganhar dinheiro, mas eu achava que era política. Não sei se era porque também eu fazia científico naquela época, você era muito jovem, aí você escuta muita história de política estudantil e lá vai aquela história. Apesar de que eu nunca me envolvi e nem pretendo me envolver com política estudantil, mas eu achava que era isso. Ainda hoje eu acho que seja, eu não mudei meu pensamento. Eu acho que era uma política, o governo estava fazendo política com o MOBRAL. Eles queriam comprar o povo, com os alimentos, que hoje tá todo mundo conscientizado, hoje em dia tá todo mundo consciente que precisa estudar. Naquela época ninguém tava, não tinha consciência de estudo, ninguém tinha consciência de estudo, ninguém tinha consciência. Minha mãe era professora na época, sabe? E, ninguém tinha essa consciência de que precisava estudar para crescer. Ninguém tinha essa consciência, naquela época não. (COSTA apud CARVALHO, 2013, p. 50).

Nas memórias da professora do MOBRAL, podemos refletir porque nenhum registro foi trazido à tona sobre como eram as aulas ou como eram os alunos. Teriam sido apagados de suas lembranças? Ou preferiu ocultar, silenciando sua prática pedagógica, para enfatizar as possíveis motivações que a levaram a ter se tornado professora do MOBRAL? Em sua narrativa, a presença de justificativas é marcante, percebendo-se, a todo momento, a preocupação em deixar bem claros os motivos que a fizeram ser professora do MOBRAL: pelo dinheiro (apesar de que se pagava pouco), ou porque entendia que o MOBRAL era uma política (apesar de nunca ter se envolvido com questões políticas), a falta de cons-

ciência da população sobre a importância da Educação, ou o real motivo era porque sua mãe fora professora?

O interessante é pensarmos o porquê da necessidade dessa professora justificar (até mesmo para si) o fato de que um dia foi professora do MOBRAL. Entendemos que essa situação ultrapassa o foro particular, pois tem a ver com o estigma de atraso social que envolvia a pessoa analfabeta. Ora, se o analfabeto não era bem visto pela sociedade como seria o olhar social lançado para a professora que o ensinara?!

As lembranças dessa professora podem ser reforçadas pelos ensinamentos de Bosi (1994) quando esta chama a atenção para a análise da memória política:

> A memória dos acontecimentos políticos suscita uma palavra presa à situação concreta do sujeito. O primeiro passo para abordá-la parece, portanto, ser aquele que leve em conta a localização de classes e a profissão de quem está lembrando para compreender melhor a formação do seu ponto de vista. (BOSI, 1994, p. 454).

Analisando o MOBRAL a partir das memórias de uma professora, percebemos que os ensinamentos advindos de sua proposta educacional conduziam os educandos adultos à reprodução de posições conformistas e passivas.

Para o MOBRAL, não era conveniente formar sujeitos pensantes ou capacitar os educandos analfabetos para o questionamento frente às violações sofridas. Observamos também que, ao reconstituir a memória política do período ditatorial, os ex-participantes do MOBRAL não se contentam apenas em rememorar os fatos, pois eles emitem juízos de valor, tentado intervir no passado, por considerá-lo violador/excludente.

O sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica neutra. Ele quer também julgar, "marcando bem o lado em que estava naquela altura da história, e reafirmando sua posição ou matizando-a" (BOSI, 1994, p. 453). É o exemplo da professora Costa (apud CARVALHO, 2013), que frisa bem que só participou do movimento porque precisava do dinheiro; afirma que o movimento tentava comprar o povo com alimentos e termina reconhecendo que o povo naquela época não tinha consciência da importância de que uma educação com qualidade, comprometida com o meio social, seria capaz de romper com a educação marginalizada ofertada pelo movimento.

A ausência de formação dos professores do MOBRAL foi outra característica marcante. Essa situação é percebida na fala de uma docente[6] do MOBRAL ao relatar que, durante a época em que lecionava, não possuía formação alguma:

> Na verdade nós mesmo professores não tínhamos nem muito o que ensinar, porque não houve aquela preparação, eu não era professora, não era formada, não tinha nível superior, num tinha aprendizagem para ser professora não, me pegaram assim: vai e pronto. (SOUZA apud CARVALHO, 2013, p. 24).

Esses professores sem formação não possuíam aprofundamento teórico necessário para combater uma alfabetização despedagogizante. Foram recrutados/convidados para participar do movimento como monitores encarregados de minimizar "a praga" do analfabetismo.

Esse recrutamento/convite feito pelos dirigentes do MOBRAL era dirigido a qualquer pessoa alfabetizada que se prontificasse a ensinar. Esses fatos também podem ser compreendidos como decorrentes da ausência de professores formados/habilitados naquele período.

Diante dos resquícios desse fato educacional autoritário, a memória representa a forma pela qual a sociedade pode afirmar, redefinir e/ou transformar os seus valores e suas ações. Ora, o trabalho de reconstituir as memórias desse modelo educacional faz parte do direito humano à memória em elucidar as dores ou marcas que ficaram sobre os regimes autoritários.

Percebemos que, ao rememorar, o imaginário das pessoas se abre aos brancos, aos vazios das lembranças que não foram narradas, provocando um impacto no âmbito emocional.

Ao analisar os documentos[7] legais do MOBRAL, percebemos que a proposta de educação promovia certa invisibilidade do educando analfabeto, tendo em vista que o sentido da alfabetização estava restrito a alfabetizar os indivíduos para mais facilmente receberem as informações e o treinamento que lhes

6 A referida entrevista encontra-se nos arquivos do Projeto de Iniciação Científica "Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRA L – quando o testemunho refaz a história (1967-1985)", CE/UFPB, 2012- 2013.

7 Referimo-nos aos seguintes documentos: Lei nº 5.379/1967; Documento Básico MOBRAL, Soletre MOBRAL e Leia Brasil: cinco anos de luta pela alfabetização; Soletre MOBRAL e Leia Brasil: sete anos de luta pela alfabetização.

permitissem desempenhar "o papel que lhes fora reservado dentro do processo de desenvolvimento do país" (JANNUZZI, 1983, p. 54).

Assim, o MOBRAL promovia uma educação da/para a invisibilidade, na qual o educando perde sua identidade de sujeito ativo e (re)construtor da sua história de mundo, passando para uma posição de passividade e amoldamento social.

Assim, nosso questionamento perpassa pelo tipo de experiência de vida que interessava ao MOBRAL. Para o movimento, o interesse pela história de vida dos educandos configurava-se na posição de vitimização, para que o processo de inculcação do controle e domesticação das regras ocorresse de maneira rápida e fácil.

Para Tanto, o MOBRAL definiu seu método como *eclético*, norteado pela decomposição de *palavras geradoras* e baseado em técnicas de trabalho em equipe. Vejamos como Jannuzzi (1983, p. 59) aborda tal questão:

> Como as palavras já têm um significado que deve ser absorvido adequadamente, as palavras geradoras, (...) não precisam ser captadas no meio onde o analfabeto vive. São as mesmas para o Brasil inteiro, estudadas pelo mesmo material didático. Justifica essa medida alegando que foram escolhidas palavras que exprimem as necessidades básicas do homem.

Nesse sentido, a seleção das palavras geradoras, pela equipe central do MOBRAL, desconsiderava as reais necessidades do homem daquele momento, pois eram palavras veiculadas face ao cenário histórico, como: *sobrevivência, segurança, necessidades sociais e autorrealização*.

Outro documento analisado foi o Roteiro de Alfabetização do MOBRAL (Cartilha vermelha) de 1973, que, em uma de suas lições, apresenta a palavra *casa*. Tal palavra aponta para uma necessidade social e de autorrealização dos sujeitos, aspectos que não são problematizados pelo Roteiro de Alfabetização do MOBRAL, como também o direito de todos à moradia ou a situação de exclusão das pessoas que não usufruem desse direito.

No que diz respeito à metodologia, o roteiro de alfabetização do MOBRAL era formado por atividades de decodificação e repetição de palavras e fonemas, sem questões relacionadas à realidade local ou à realidade de cada um e de todos.

Nesse contexto, os alfabetizadores e alfabetizandos seguiam as prescrições, criando o que Jannuzzi (1983, p. 62) denominou de "antidiálogo", pois

questionar ou sugerir os conteúdos pedagógicos elaborados pelo MOBRAL/CENTRAL não era permitido. Essa afirmação é reforçada por meio das lembranças da professora Costa (apud CARVALHO, 2013, p. 56), quando questionada sobre o uso do diálogo em suas aulas:

> Olhe, é porque as aulas eram muito estruturadas. Elas tinham um começo, um meio e um fim. Todos os dias você tinha que seguir aquela rotina. Tinha uma sequência. Vinha assim oh, naquele dia você vai ensinar essas letras, no outro dia tinha outras letras, no outro dia outras palavras e aí ia aumentando, ia crescendo. Como se diz, no primeiro dia era só o A, no outro dia o E, aí depois foi AE. Do jeito que é a escola inicial, praticamente, hoje. Tinha uma sequência. Era planejado.

Nas lembranças de Costa (apud CARVALHO, 2013), percebemos os pressupostos de neutralidade científica, inspirados nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Princípios estes advindos da pedagogia tecnicista, que reorganizava a educação com o propósito de torná-la objetiva e operacional, adaptando cada vez mais a prática pedagógica à reorganização exigida pelo contexto ditatorial.

De acordo com a professora Tânia Maria de Souza (apud CARVALHO, 2013, p. 26), que ensinou no MOBRAL entre os anos de 1976 a 1982, no município de Bayeux/PB, a prática pedagógica desenvolvida pelo MOBRAL era "o básico normal".

Começando com as letras, juntando as letras, formando as sílabas, e daí às palavras, tentando fazer com que o aluno assinasse seu nome, escrevesse seu próprio nome e lesse aquilo que ele estava escrevendo.

Com essa aprendizagem esvaziada de criticidade e reflexão, a alfabetização ofertada e desenvolvida no MOBRAL não conseguiu cumprir o que propôs: erradicar o analfabetismo, e, assim, muitos educandos retornavam às salas de aula do movimento por não terem aprendido a ler e escrever.

Considerações finais

Elucidar memórias implica um movimento de reafirmação de experiências coletivas e individuais, herdadas e/ou construídas em prol da promoção dos Direitos Humanos.

Segundo Dornelles (2014, p. 216), a memória se apresenta como um "elemento essencial do discurso reconstrutivo", que deve estar presente nos estudos acerca dos direitos humanos. O autor continua afirmando que a busca da justiça, e não somente da verdade, é que deve mover a política da memória.

Partindo dessas constatações, em que memória, direitos humanos e justiça se articulam, a reconstituição das memórias do MOBRAL, a partir dos documentos legais e narrativas de ex-participantes, permitiu um movimento de resistência aos processos traumáticos causados pelo regime ditatorial. Permitiu, também, o afloramento de um sentimento de justiça e de verdade, no sentido de fazer conhecer às gerações futuras o modelo autoritário a que foi submetida a educação de jovens e adultos nesse período.

Referências

BRASIL. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15- dezembro-1967-359071-norma atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **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. João Pessoa: UFPB, 2013.

CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In: VARELLA, Flávia (Org.). T**empo presente & usos do passado**, Rio de Janeiro: FGV, 2012.

DORNELLES, João Ricardo W. A crítica da razão e a educação para o não retorno: memória, barbárie e civilização. In: TOSI, G.; FERREIRA, L. F. G; ZENAÍDE, M. N. T. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 211-220.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória e esquecimento: linguagens e narrativas. In: NAXARA, M.; BRESCIANI, Stella (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão (et al). 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

LEITÃO, Ruy. A história contada pela música. In: DANTAS, Elder; NUNES, Paulo Giovani Antonio; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho (Orgs.). **Golpe civil-militar e ditadura na Paraíba**: história, memória e construção da cidadania. João Pessoa: UFPB, 2014.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP**. Trad. Yara Aun Khoury. São Paulo, SP - Brasil. 1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio no discurso dos sentidos**. 6 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Memórias do silêncio**: militantes de esquerda no Brasil autoritário. Fortaleza, 1998.

4 - Ditadura, Censura Teatral e Direitos Humanos: Ruth Escobar, a voz da resistência

Rosa Maria Carlos e Silva

Introdução

A ditadura instituída com o golpe civil-militar de 1964 impôs um período de negação de liberdades e de violação dos Direitos Humanos dos cidadãos brasileiros. Com efeito, foram muitas as arbitrariedades impostas pelo regime militar, tais como as mortes, prisões, cassação de direitos políticos, dentre outras.

A ordem do Comando Supremo da Revolução, que assumiu o poder nos primeiros dias pós-golpe, consistia em promover a "limpeza" dos "inimigos da revolução": intelectuais, políticos de esquerda, artistas, estudantes revolucionários e qualquer cidadão sob suspeita de ter ligações com pessoas, literatura, artes e países comunistas.

No que concerne à violação do direito de expressão, a ditadura atingiu e amordaçou os meios de comunicação e as atividades artísticas, principalmente depois da imposição do AI 5 e da centralização e federalização da censura. Esta passou do âmbito das polícias estaduais para o mais alto escalão policial do país, qual seja: a Polícia Federal.

Uma das artistas mais cerceada em sua liberdade e perseguida pelos militares foi a atriz e empresária Ruth Escobar.[1] Tomando-a, aqui, como exemplo de resistência da classe teatral, enfatiza-se que foi ela quem, ao avaliar as ações dos ditadores à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), denunciou a violência ao teatro e seus artistas como violação de direitos humanos,

Ruth Escobar – a voz da resistência

Em 1975, quando da análise da DUDH em relação à situação dos artistas de teatro no Brasil, a atriz constatou que os direitos humanos estavam sendo violados e destacou os artigos da referida Declaração que demonstravam tais violações. Ela jamais se calou. Pelo contrário, usou sua firme voz e denunciou abertamente as atrocidades do regime. Com isso, Ruth Escobar fez dos direitos humanos uma trincheira de luta, ao denunciar que pessoas estavam sendo desprezadas, violentadas, torturadas, desaparecidas e assassinadas. Durante a Semana dos Direitos Humanos de São Paulo, em 1975, conclamou os artistas, intelectuais e estudantes a assumirem suas responsabilidades e denunciar tal violência,

1 Ruth Escobar, falecida em 05 de outubro de 2017, foi uma atriz, produtora cultural, escritora, militante política, empresária e deputada estadual por São Paulo em dois mandatos. Nascida Maria Ruth dos Santos na cidade do Porto, Portugal, em 31 de março de 1936, veio com a mãe para o Brasil, em 1951. Aqui, casou-se com o filósofo e dramaturgo Carlos Henrique Escobar, com quem residiu na França para estudar interpretação teatral. Voltando ao Brasil, fundou sua primeira companhia e, em 1964, criou uma companhia de teatro popular itinerante para levar espetáculos aos moradores da periferia de São Paulo. Naquele mesmo ano, fundou a sua famosa casa de espetáculos, batizada com seu nome. (ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural. org.br/pessoa18616/ruth-escobar>. Acesso em 08 de agosto de 2016). Uma das pessoas que melhor definiu o perfil de Ruth Escobar e sua importância na cena teatral e vida política brasileira foi a crítica e ensaísta Ilka Marinho Zanotto, citada em Fernandes (1985) "Se quiséssemos traçar a evolução do teatro brasileiro no século XX [...] teríamos forçosamente de incluir entre os cumes de suas realizações a trajetória polêmica da atriz-empresária Ruth Escobar. Marcada pelo signo do inconformismo, pelo faro do verdadeiramente artístico e do anticonvencional e pela ousadia das avalanches que, uma vez traçado o rumo, chegam ao seu destino - o vale - a qualquer custo, Ruth Escobar marcou a cena brasileira com o carimbo indelével de sua personalidade. Talhada para as empresas aparentemente impossíveis... Promove debates em tempo de ditadura, leituras de peças proibidas com ameaças de bombas e de invasão à porta, passeatas de protesto. Invade gabinetes de ministros de Estado e de censores e, de peito aberto, vai várias vezes à praça pública clamar pelos direitos pisoteados do teatro. [...] Promotora incansável de tantas obras fascinantes, não se pode negar ao seu teatro o lugar privilegiado que soube conquistar nada tranquilamente (sic) na história da arte brasileira."

lembrando que esta estava impregnada no cotidiano da sociedade. Desse modo, afirma Ruth Escobar (*apud* FERNANDES, 1985, p. 225):

> E só quando uma rajada de sangue nos atinge os olhos nós compreendemos o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos do Homem (sic): 'Todos os seres humanos são dotados de razão e de consciência e devem agir uns em face dos outros com espírito de Fraternidade. ' Até hoje, quantos companheiros foram arbitrariamente presos, privados de seus direitos, espancados, torturados e assassinados debaixo do nosso silêncio. Eles não tinham nome para nós. [...] Não, eu não fiz o possível, porque em todos os setores [...] e nos meios de comunicação, rádio, cinema, jornal, televisão e teatro, a censura exercida pelas autoridades constituídas nos colocam praticamente como funcionários a serviço da ideologia da classe dominante. [..] Cabe a nós, estudantes, intelectuais, artistas, o papel de revolucionários, que não significa o uso da bomba Molotov, mas o uso da Verdade.

Ruth Escobar evocou a Declaração para denunciar os abusos sofridos por ela e seus colegas. Em seu discurso elencou 11 artigos da DUDH: "Hoje [13 de novembro de 1975], antes de vir até aqui, me detive examinando em quantos artigos dos Direitos Humanos o teatro brasileiro foi violado, e descobri que em 11 (onze)".[2](ESCOBAR *apud* FERNANDES, 1985, p. 225).

---

2 Artigo III. Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. (...). Artigo V. Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. (...). Artigo VII. Todos são iguais perante a lei e têm direito sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viola a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. Artigo VIII. Toda pessoa tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes recurso efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei. Artigo IX. Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado. Artigo X. Toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial para decidir de seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ela. Artigo XI -1. Toda pessoa acusada de um ato delituoso tem o direito de ser presumida inocente até que sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa. 2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso. Artigo XII. Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques. Artigo XIII. Toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. Artigo XIX - 1.Toda pessoa em direito à liberdade de reunião e associação pacíficas. 2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação. Artigo XXVII. Toda pessoa tem direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. (ONU, 1948).

O exemplo da atriz foi seguido por muitos outros artista e intelectuais. A sua casa de espetáculos sempre foi uma fronteira de resistência, realizando debates e o seminário de dramaturgia, enfocando o teatro, a cultura e outros temas de direitos humanos.[3]

Logo após a instauração do golpe, a voz de Ruth Escobar ecoou no meio teatral em defesa da sua arte, dos seus colegas e da democracia, ameaçados pelos governos militares.

Ainda no ano I da ditadura, Ruth ergueu uma frente de batalha contra a opressão. Em 12 de dezembro de 1964, por exemplo, a atriz inaugurou sua casa espetáculos com *A Ópera dos três vinténs* de Bertold Brecht. O espaço se tornaria uma ampla frente de luta aberta contra a falta de liberdade nas décadas seguintes e um dos alvos preferidos da polícia e do Comando de Caça aos Comunistas (CCC).

Em 1965, correram rumores de que o General chefe do Departamento Federal de Segurança Pública (DFSP), em Brasília, teria recomendado um maior rigor por parte da censura nos Estados. Embora Castelo Branco tenha desmentido tal fato em um telefonema à atriz Tônia Carrero, os acontecimentos do ano provam o dito popular de que "onde tem fumaça há fogo". Em maio daquele mesmo ano, foi presa a atriz Isolda Cresti por ter lido um manifesto sobre a intervenção dos EUA na República Dominicana; textos foram proibidos na íntegra; espetáculos já em cartazes receberam cortes, como *Arena canta Zumbi*; O governador Carlos Lacerda ordenou a proibição de uma peça de Dias Gomes, *O berço do herói*, horas antes da sua estreia e, em seguida, o Coronel Secretário de Segurança do Estado da Guanabara formalizou a proibição com a seguinte justificativa: Dias Gomes e o empresário estavam engajados "na implantação de uma ditadura cultural, através do abuso de liberdades democráticas e em estrita obediência à recente diretriz do PCB." (MICHASKI, 1979, p.62).

Os artistas e intelectuais reagiram com uma carta-aberta contendo 1.500 assinaturas endereçada ao presidente Castelo Branco, cobrando o cumpri-

3 1976: I Ciclo de debates, Panorama da Cultura Brasileira e o Curso Intensivo de Criação Coletiva; em 1977: Seminário de Dramaturgia; em 1978: debate com tema Conjuntura Política Nacional e o Congresso Nacional sobre a Anistia; 1989; I Congresso da Mulher Paulista; 1980: A Luta do Povo Palestino: um debate sobre a Palestina; 1980: I Encontro Brasileiro de Homossexuais; Fórum de Debates sobre a Mulher/Frente de Mulheres Feministas.

mento do artigo 141 da Constituição Federal que garantia a livre manifestação do pensamento. A correspondência não obteve resposta. Os censores continuaram proibindo textos, estreias e "passando a tesoura" na dramaturgia, como aconteceu com a peça *Liberdade, Liberdade* que recebeu 25 cortes. A obra de Millôr Fernandes e Flávio Rangel retrata a mordaça infligida ao país naquele momento e faz parte do chamado teatro de resistência. No mês de outubro, os artistas do Rio de Janeiro apelaram à Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO, por meio do envio de um telegrama denunciando o cerceamento da liberdade de expressão no Brasil, contendo seguinte texto:

> A classe teatral do Brasil vem denunciar a violação da Carta da ONU que afirma a liberdade de pensamento e de criação artística, manifestada nas arbitrariedades dos órgãos da censura e na coação policial exercida contra a apresentação dos espetáculos de autores internacionais como Gorki, Brecht e Feydeau, e escritores, poetas e compositores brasileiros. Pedimos o pronunciamento da Comissão de Defesa dos Direitos do Homem. (MICHALSKI, 1979, p. 37).

Em fevereiro do emblemático ano de 1968, Ruth foi uma das atrizes que ofereceu o corpo como escudo durante a passeata que finalizou a greve dos teatros. Naquele ano, em janeiro, os artistas lançaram a campanha "Contra a censura pela cultura" durante a Semana de Protestos Contra a Censura na Associação Brasileira de Imprensa no Rio de Janeiro. Em fevereiro, a censura intensificou sua truculência contra a atriz Maria Fernanda e a peça *Um bonde chamado desejo* de Tennessee Williams, quando da temporada em Brasília. Além de proibir a apresentação, o censor suspendeu a atriz e o produtor por 30 dias.

O ato de proibir a atriz de exercer o seu ofício era uma demonstração não só da *vigilância* e *punição* (FOUCAULT, 1997) da censura, mas implicava em usar a atriz como exemplo da demonstração de força para intimidar a classe teatral. Isso acentuou ainda mais a revolta dos atores e atrizes que reagiram com uma greve. Os artistas fecharam os teatros do Rio de Janeiro e São Paulo, durante os dias 11, 12 e 13, com uma vigília nas escadarias do Teatro Municipal das duas capitais. Segundo o *Jornal do Brasil*, líderes do movimento esclareceram que os motivos dos protestos tinham profundas raízes na "manifestação policialesca" exercida sobre a cultura.

Na cidade do Rio de Janeiro, a greve foi finalizada com uma passeata pela Cinelândia até o monumento ao Soldado Desconhecido no Aterro do

Flamengo, onde os artistas pretendiam depositar uma coroa de flores. O ato foi seguido pela população e por caminhões do Exército com soldados armados de baionetas. Na comissão de frente, além de Ruth Escobar seguiam as seguintes atrizes de mãos dadas: Eva Tudor, Tônia Carrero, Eva Wilma, Leila Diniz, Odete Lara e Norma Benguel. A atriz Eva Wilma (*apud* STEEN, 2006), relata que o Exército não permitiu o depósito das flores no monumento. A atriz Norma Bengell desentendeu-se com o soldado que impediu o seu acesso e o atacou, desencadeando uma reação dos soldados dos caminhões, que passaram a atirar para o alto dispersando os artistas e a multidão.

Os artistas e intelectuais entregaram uma lista de reivindicações ao Ministro da Justiça, que, entre outros itens, incluía a liberação de peça e filmes censurados, a inclusão de artistas de cinema e teatro em grupo de trabalho para regulamentar a censura e a anulação da Portaria que centralizara as atividades censórias. Em São Paulo também houve passeatas, assembleias e deliberações de estratégias de luta contra a censura.

Naquele mesmo ano, a polícia interditou o teatro *Ruth Escobar* por ocasião da *I Feira Paulista de Opinião*, Festival organizado pelo Teatro de Arena de São Paulo sob a liderança de Augusto Boal, em 05 de junho. O Evento reunia em um único espetáculo seis textos e músicas de autores brasileiros e tinha como tema *O que você pensa do Brasil de hoje?* A censura central em Brasília realizara 71 cortes nas peças que compunham o espetáculo, mas os artistas resolveram apresentar os textos na íntegra como "[...] ato de rebeldia e de desobediência civil" conforme anunciado por Cacilda Becker (PRADO, 2002, p. 523). Mas, os artistas rumaram para o Teatro Maria Della Costa e apresentaram o espetáculo para o público presente no referido local.

Ruth também estava na comitiva dos artistas que decidiram, em assembleia, devolver ao Jornal *O Estado de S. Paulo* as estatuetas do Prêmio Saci por considerarem que uma nota editorial, publicada por aquele veículo de imprensa, era a favor da censura ao teatro. No dia 20 de junho de 1968, debaixo de uma chuva fina, vários artistas dirigiram-se à redação do jornal e deixaram as estatuetas na porta, haja vista que não foram recebidos pela diretoria. Segundo Prado (2002), do interior de veículos emprestados pelo Jornal *A Folha de S. Paulo*, os agentes do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), fingindo-se de jornalistas, vigiavam os artistas.

Um dos episódios mais violentos da história do teatro brasileiro teve como palco o teatro *Ruth Escobar*, durante a apresentação da peça *Roda Viva*.

Imediatamente, uma onda de censura envolveu o espetáculo. As reações tiveram início na Assembleia Legislativa, onde os deputados direitistas conclamaram os censores a proibirem a peça por afronta à família e à sociedade. A campanha de agressão ao teatro atingiu seu auge contra a peça quando a sala Galpão da casa de espetáculos foi invadida por membros do Comando de Caça aos Comunistas – CCC, na noite de 18 de julho de 1968. Composto por 20 homens armados, o grupo espancou os artistas, quebrou cenários, destruiu figurinos e jogou o contrarregra de cima do palco provocando-lhe uma fratura na bacia. Pior tratamento ainda foi dado às atrizes, as quais foram encurraladas no camarim, tiveram as roupas arrancadas e sofreram agressões físicas. Ruth Escobar tentou registrar queixas no DOPS e na 4ª delegacia, mas não obteve êxito. A casa de espetáculos voltaria a ser atacada com o lançamento de ampolas de gás lacrimogênio na Sala Gil Vicente, conforme noticiou a *Folha de S. Paulo*, de 12 de agosto de 1968, citado por Fernandes (1985).

Enquanto *Roda Viva* enfrentava a ira dos conservadores em São Paulo, no Rio de Janeiro um ato de violência sacodia o país. Em 28 de março de 1968, durante um confronto entre policiais e estudantes, no restaurante universitário Calabouço, o jovem Edson Luís foi atingido por uma bala disparada pela polícia. O corpo foi transportado pelos colegas até a Assembleia Legislativa onde o corpo foi velado, sob protestos dos presentes. No velório estavam presentes homens e mulheres do cinema e teatro, a exemplo de Hugo Carvana, Tônia Carrero, Norma Bengell, Cecil Thiré, Paulo César Sarraceni, Leon Hirszman e Fauzi Arap. No dia seguinte, antes do enterro, a rua estava tomada por pessoas portando faixas e cartazes.

A morte do estudante de apenas 17 anos repercutiu por todo o Brasil, com manifestações de norte a sul. Em São Paulo, Cacilda Becker e Ruth Escobar uniram-se aos líderes estudantis, Luís Travassos e José Dirceu, que organizavam a passeata de protesto, a qual ficou conhecida como a Passeata dos Cem mil.

No ano seguinte, já na vigência do AI 5 durante o governo Médici, a repressão aprimorou a perseguição à atriz. Em janeiro de 1969, Ruth foi presa em sua casa diante do olhar aterrorizado dos dois filhos. Não havia nenhuma razão objetiva para sua prisão. Ela foi presa simplesmente por ser uma pessoa indignada contra o terror e a corrupção que reinavam no Brasil (ESCOBAR, 1999). A artista estava tomando banho quando ouviu a campainha tocar. Ela já sabia, como na música *Acorda amor* de Chico Buarque, "que era a dura numa muito escura viatura" e que ela não teria tempo de chamar o ladrão. A atriz lembra que

> Sete homens à paisana, armados de metralhadoras, saltaram de dois jipes e rodearam a casa da rua Petrópolis. Quatro deles entraram na sala e esperaram até que eu os acompanhasse. Estava à paisana. Seriam do CCC? Tive medo, medo de ter medo, medo de não ter coragem, medo de morrer. [...] Christian e Patrícia olhavam aterrorizados. Dei-lhes um beijo e disser: "Não é nada, mamãe volta amanhã."

A promessa não pode ser cumprida. A mãe não voltou para casa no dia seguinte, pois foi levada para o Segundo Exército e durante o percurso os seus algozes insistiam para que delatasse seus companheiros de profissão. Eles insistiam em conseguir o endereço de Gianfrancesco Guarnieri e dos elencos que atuavam no teatro *Ruth Escobar*.

A atriz ficou presa em isolamento por vários dias até ser interrogada durante cinco horas pelo major chefe da Operação Bandeirantes[4]. Diante da resistência da artista, o militar conteve-se para não agredi-la fisicamente, embora fosse incentivado por um subalterno que apregoava o seguinte: "Não entendo como o major não perde a paciência com essa mulher. Comigo, piranha é na porrada." (ESCOBAR, 1999, p.142). Ruth Escobar foi libertada graças à insistência da amiga Cacilda Becker junto ao prefeito de São Paulo.

Em maio de 1970, outra prisão atingiu a vida da artista. Isso aconteceu quando renderam uma atriz do elenco da peça *O Balcão*, do francês Jean Genet, cuja montagem fora produzida por Ruth Escobar e que estava em cartaz no seu teatro. Assim, levaram Nilda Maria, intérprete da personagem revolucionária Chantal, "por motivos políticos, para simples averiguações" (FERNANDES, 1985, p. 89).

As averiguações duraram seis meses e a atriz teve que ser substituída no espetáculo. Para visitar a amiga, Ruth aproveitou a vinda de Jean Genet em junho de 1970 e o apresentou no presídio Tiradentes como um tio casado com uma tia de Nilda que emigrara para a França. Para seu próprio disfarce, usou a carteira de identidade com seu nome verdadeiro, Maria Ruth dos Santos. Ao descobrirem a artimanha da atriz, o DOI-CODI a proibiu de entrar no presídio.

Ruth também aproveitou a vinda de Genet, e o interesse da primeira dama do Estado em conhecê-lo, para localizar os netos da costureira de Lamarca que tinham sido encaminhados a uma unidade da FEBEM, após a prisão da avó

4 Na sua autobiografia, Ruth Escobar menciona apenas a inicial do major (a letra W). Deduz-se que o militar deva ser o major Waldir Coelho.

Maria. Conhecida como "Tia", a costureira, após a localização dos netos, assinou um documento transferindo a guarda das crianças a Ruth Escobar. O juizado de menores negou o pedido porque a atriz era desquitada.

Seis anos depois, a censura agiu sobre o 1º Ciclo de Debates, Panorama da Cultura Brasileira, previsto para acontecer no dia 27 de setembro de 1976, proibindo-o de acontecer quatro horas antes do seu início, através de uma ligação telefônica da chefia da Polícia Federal de São Paulo à direção do Centro Latino-Americano de Criatividade (CELAC), promotor do evento, conforme notícia do jornal *O Estado de São Paulo*, citado por Fernandes (1985).

Mais uma vez, Ruth Escobar empenhou-se em reverter a proibição, juntamente com outros intelectuais, enviando carta com abaixo-assinado ao então general Ernesto Geisel. Com isso, conseguiram realizar o debate a partir de 04 de outubro de 1976. Vide Figura 1, documento firmado por Ruth Escobar e intelectuais a exemplo dos sociólogos Perseu Abramo e Fernando Henrique Cardoso:

Figura 1 – Carta de Ruth Escobar et al ao general Geisel

São Paulo, 28 de setembro de 1976

Exmo. Sr. Presidente da República
Gal. ERNESTO GEISEL

Nós, abaixo-assinados, participantes e organizadores do IIº Ciclo de Debates sôbre a Cultura Brasileira patrocinado pelo Centro Latino Americano de Criatividade, manifestamos a nossa profunda apreensão quanto ao significado da suspensão dêste Ciclo, comunicada aos seus organizadores quatro horas antes de sua realização, pela Polícia Federal de São Paulo.

Através dêste documento, procuramos a anulação desta medida porque a consideramos anti-democrática e gravemente prejudicial aos interesses do país e de sua cultura.

O Ciclo, que reunirá pessoas de diferentes experiências em diversas áreas da cultura brasileira, pretende ser uma contribuição, entre as muitas que devem ser feitas no país, para a construção de uma sociedade consciente e livre. Consideramos nosso dever, portanto, empenharmo-nos por sua completa realização. E esperamos de V.Excia. a liberação dos debates.

RUTH ESCOBAR
RUY MESQUITA
FERNANDO LEMOS
PERSEU ABRAMO
AUDÁLIO DANTAS
PAULO [illegible]
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Fonte: FERNANDES, 1985.

Ruth Escobar seguiu na luta e, em 1977, usou a dramaturgia como estratégia de enfrentamento à censura e à ditadura. Nesse período, promoveu um ato de resistência no seu Teatro, intitulado *I Seminário de Dramaturgia* que foi alcunhado de "O Seminário do Proibido". Os atores e atrizes liam textos engavetados pelos censores federais para uma plateia que chegou a ter mais de cinco mil pessoas em um período de três meses. Nesse ínterim, houve intervenção da censura que considerava tais leituras abusivas. (FERNANDES, 1987, p. 232).

Entre 18 de julho a 12 de setembro foram lidos os seguintes textos, sem incidentes: *Mulheres de Atenas*, de Augusto Boal; *Rasga Coração*, de Vianinha; *Trivial Simples*, de Nelson Xavier; *A Passagem da Rainha*, de Antônio Bivar; *Barrela*, de Plínio Marcos; *Calabar, o Elogio da Traição*, de Chico Buarque e Ruy Guerra; *A Cidade Impossível de Pedro Santana*, de Consuelo de Castro; *Enquanto Se Vai Morrer...*, de Renata Pallotini; e *Basta*, de Gianfrancesco Guarnieri.

Mas, em 26 de setembro, data da leitura do texto *Heróica Pancada*, de Carlos Queiroz Telles, o representante da Censura Federal em São Paulo, proibiu a continuidade do referido Seminário alegando que as leituras eram abusivas. Ruth Escobar apelou ao Ministro da Educação, Ney Braga, e conseguiu reverter a proibição, alegando que o público era restrito a estudiosos do teatro e intelectuais. A programação seguiu com a leitura dos textos *Sinal de Vida*, de Lauro Cesar Muniz e *Milagre na Cela*, de Jorge Andrade.

Mas, mesmo antes da proibição da leitura dos textos, a atriz já estava novamente na mira da Polícia Federal. No dia 01 de agosto daquele ano, quando do embarque com destino a Lisboa, o seu passaporte foi apreendido por Policiais Federais. O jornal *O Estado de S. Paulo* (figura 2) noticiou o fato na edição do dia seguinte.

Figura 2 – Jornal O Estado de São Paulo, de 02 de agosto de 1977


O ESTADO DE S. PAULO — Terça-feira, 2-8-77 JORNAL DA TARDE —

A Censura, ao vivo:

Ruth Escobar partiria ontem do Brasil em missão cultural. Foi proibida.

Fonte: FERNANDES, 1985, p. 227

Na luta pela liberdade, diz Pacheco (2005), se uniram artistas de teatro, músicos, jornalistas, artistas plásticos e de cinema para, no dia 25 de abril de 1977, fundar a Comissão Permanente de Luta pela Liberdade de Expressão. Esse evento foi seguido por outros, tais como: a manifestação contra a censura realizada nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo; da discussão sobre a censura no I Encontro Nacional de Artistas e Técnicos do Circo Garcia no Rio de Janeiro; do Dia Nacional da Liberdade de Expressão, que transformou o dia do ator – 17 de agosto – em manifestações contra a censura em vários Estados; a instituição da Semana do Proibido em Belo Horizonte, com leituras de apresentações de peças, músicas, filmes e poemas interditados; a promoção, pela Escola de Teatro do Rio de Janeiro, de leituras e debates de textos proibidos, incluindo o texto *Patética*. Esse último evento teve apoio do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA).

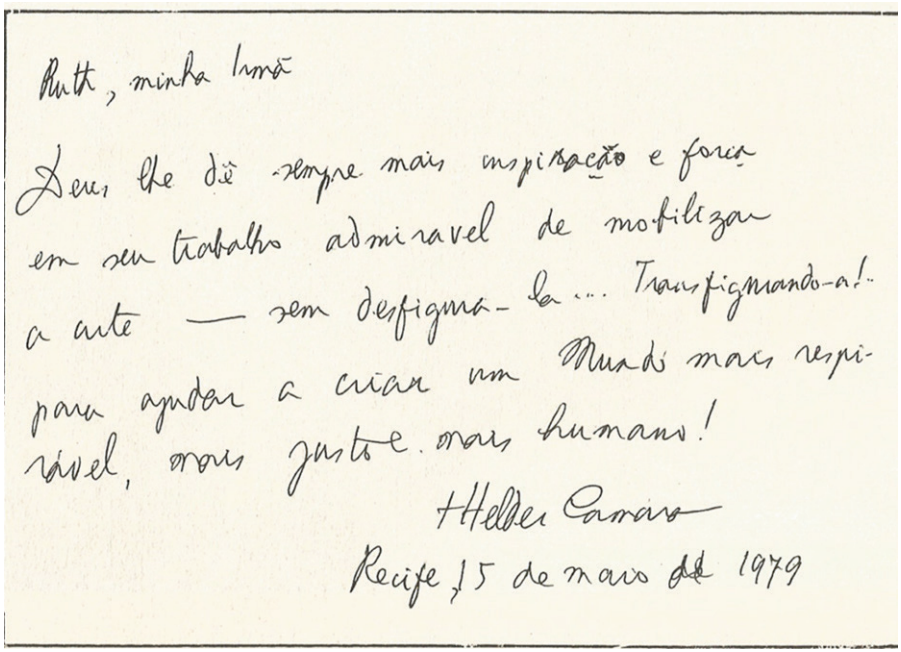
A luta pela Anistia foi encampada pelos artistas e Ruth Escobar promoveu diversas apresentações da peça *Revista do Henfil* em benefício do CBA. Acerca disso, Fernandes (1985, p. 129) afirma que, mais do que uma peça de teatro, a "Revista do Henfil foi uma pregação política usando todo o poder da palavra cênica em prol da anistia que movimentava a opinião pública, à época de sua estreia em 1978."

Em 01 de janeiro de 1979, entrou em vigor a Emenda Constitucional nº 11, de 13 de outubro de 1978. Era o fim do AI-5 e de todos os demais atos. O Presidente da República estava impedido de cassar mandatos, da mesma forma foi extinta a pena de morte e o *habeas corpus* foi restabelecido. Mas, os aparelhos encarregados de *vigiar* e *punir*, como os Destacamentos de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) e DOPS, permaneceram atuantes, assim como a censura ao teatro.

Mas Ruth Escobar, tal qual uma mensageira da luta pela liberdade, excursionava com a *Revista do Henfil* pelo Brasil, enfrentando prisão do elenco, interdição de Teatros e ameaças da polícia. Além dos espaços convencionais, a peça foi apresentada em penitenciárias, a exemplo do Presídio de Itamaracá, onde 14 presos políticos assistiram ao espetáculo. No Estado da Paraíba, a *Revista* foi apresentada em Campina Grande, no Teatro Severino Cabral, em 10 de maio de 1979, e, em João Pessoa, nos dias 11 e 12 de maio, no Cine Tambaú. A apresentação não foi possível no Teatro Santa Roza, em face de uma tempestiva reforma, não comunicada quando da marcação da pauta, fato que gerou protestos do

elenco na Assembleia Legislativa da Paraíba. Em Pernambuco, um dos ícones da resistência, o "bispo vermelho", Dom Helder Câmara, compareceu à apresentação no Teatro Santa Isabel e levou à atriz o apoio pela sua luta em favor da arte e da anistia (figura3).

Figura 3 – Mensagem de Dom Helder Câmara à Ruth Escobar[5]



Fonte: Fernandes, 1985.

Ruth Escobar ingressou na política em 1982 e foi eleita deputada estadual por dois mandatos. Seu trabalho teve grande influência para o processo de redemocratização do país e para o avanço do movimento feminista, tendo sido a primeira presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985. Também foi a última pessoa a ser enquadrada na Lei de Segurança Nacional, por ter sido processada durante a primeira campanha eleitoral, acusada de ofensa ao general Figueiredo.

5 "Ruth, minha Irmã. Deus lhe dê sempre mais inspiração e força em seu trabalho admirável de mobilizar a arte – sem desfigurá-la...Transfigurando-a! para ajudar a criar um mundo mais respirável, mais justo. Mais humano!
Helder Câmara. Recife, 15 de maio de 1979"

Em 1985, o final da ditadura não significou a extinção da censura ao teatro, pois uma das primeiras medidas da Nova República foi a realização de mais um concurso para o cargo de censor federal, no ano de 1985. O novo Ministro da Justiça, Fernando Lyra, anunciou que acabaria com a censura política e retiraria a atividade censória da área policial. Mas, nas propostas de reformas não estava inserida a extinção geral da censura, como observa Garcia (2008).

Os artistas seguiram lutando pelo direito à liberdade de expressão e inseriram-se nos grupos que reivindicavam mudanças aos parlamentares da Assembleia Nacional Constituinte, eleita em 15 de novembro de 1986 e instalada em 1º de janeiro de 1987. Entre os meses de agosto e setembro, parte da classe teatral de São Paulo distribuiu uma carta aberta ao público intitulada Cultura e Constituinte, na qual expressavam, dentre outras reivindicações, a extinção da Censura:

> [...] A liberdade de criação e a liberdade de escolher partem do mesmo princípio, são formas de exercer um direito que todo cidadão deve ter, o direito democrático de ser juiz dos seus atos, ser responsável pela sua cidadania. Não precisamos de censores. Nem os artistas, nem o público. [..] PELO FIM DA CENSURA, TOTAL OU PARCIAL, A TODA OBRA CULTURAL E ARTÍSTICA [...] (MATE, 2008, p.113).

Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), que recebeu a alcunha de "Constituição Cidadã". Em seu artigo 5º, inciso IV, está preconizado que é "livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato." Finalmente, depois de 180 longos anos, a censura ao teatro chegava ao fim.

Considerações Finais

A questão dos Direitos Humanos enfocada por Ruth Escobar só entrou na agenda brasileira dos grupos e pessoas defensoras da democracia durante a ditadura militar, pois esse tema "direitos humanos" até então não estava presente nos discursos e nos debates, mesmo no governo de João Goulart que defendia as reformas de base. Somente no período pós-golpe civil-militar é que esse tema passa a fazer parte dos paladinos da democracia, motivados pela intensificação da negação da liberdade e dos direitos humanos.

Com efeito, muitas formas de resistência pacífica foram articuladas durante a ditadura. E, como mostramos, muitos artistas de teatro, a exemplo de Ruth Escobar, tiveram participação fundamental em atos públicos, greves, passeatas, campanhas pela anistia e pelas eleições diretas. E, da mesma forma, contribuíram com a Assembleia Constituinte que deu origem à Constituição de 1988, a chamada "Carta Cidadã" que, além de extinguir a centenária censura, refletiu os princípios e ideais dos que lutaram contra a ditadura. E, ademais, incorporou [...] "os direitos humanos não só como garantia individuais, mas como princípios básicos do ordenamento constitucional e jurídico brasileiro." (SABOIA, 2009, p. 58).

Mas, em que pesem as garantias constitucionais, é necessário agir como um escafandrista e trazer à superfície o passado para torná-lo conhecido. É preciso, pois, recuperar a memória histórica acerca da construção desse instrumento de democracia, que é a Constituição Federal de 1988. E jamais sepultar a trajetória que gerou a necessidade de uma Constituição de caráter cidadã com ênfase nos direitos humanos, para que os males que asfixiaram a liberdade não retornem.

Por isso, o legado de Ruth Escobar e seus (suas) companheiros(as) não pode ser sepultado. Hoje, a voz da atriz está calada, mas o seu exemplo segue vivo. Portanto, cabe aos artistas de teatro das novas gerações retomarem a sua luta, para, sempre em constante vigilância, rebater as ameaças censórias que rondam e agem contra o espaço libertário que é palco teatral.

REFERÊNCIAS

ESCOBAR, Ruth. **Maria Ruth – uma autobiografia**. São Paulo: Editora Mandarim, 1999.

FERNANDES, Rofran. **Teatro Ruth Escobar**: 20 anos de resistência. São Paulo: Global, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. 34ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GARCIA, Miliandre. **"Ou você mudam ou acabam"**: Teatro e Censura na Ditadura Militar (1964 a 1985) (tese). Rio de Janeiro: UFRJ/Doutorado em História Social, 2008.

MATE, Alexandre Luiz. **A produção teatral paulistana dos anos 80** – r (ab) iscando com faca o chão da história: tempo de contar os (pre) juízos em percursos de andança (tese). São Paulo/USP/PPG em História Social, 20008.

MICHALSKI, Yan. **O palco amordaçado**. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1979.

PRADO, Luís André do. **Cacilda Becker**: fúria santa. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

SABÓIA, Gilberto Vergne. Significado Histórico e Relevância Contemporânea da Declaração Universal dos Direitos Humanos para o Brasil. In: GIOVANNETTI, Andrea (org). **60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**: conquistas do Brasil. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

STEEN, Edla van. **Eva Wilma**: arte e vida. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

Sítios eletrônicos consultados (por ordem de inserção no texto para as referências não citadas por autor/data)

ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18616/ruth-escobar>. Acesso em 08 de agosto de 2016

Jornal do Brasil. Disponível em < http://www.imagem.ufrj.br/index.php?acao=detalhar_imagem&id_img=419>. Acesso em 10 agosto 2016.

N-imagens.Disponível em<http://www.n-imagens.com.br/banco/images/preview.php?ID=17236.. Acesso em 08 de agosto de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇOES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em < http://www.dudh.org.br/>. Acesso em 10 jan. 2014.

Revista O Cruzeiro de 09 de novembro de 1968. Disponível em http://www.memorialdademocracia.com.br/card/ccc-volta-a-cena-em-ataques-a-teatros/docset/242. Acesso em 10 de agosto de 2016.

Rádio Nacional é invadida por militares por dar voz à resistência ao golpe. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/ es/node/908977>. Acesso em 10 jun. 2014

5 - Operação Tarântula! A Caça às Travestis e aos Homossexuais no Brasil durante a Ditadura Militar: Um comparativo com a atualidade!

Barbara Maria Dias Figueiredo
Marcella da Silva Mello
Marlene Helena de Oliveira França

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar, as especificidades de uma época cercada de violências a segmentos sociais específicos, sobretudo, as travestis e aos homossexuais: o regime militar. Um períodomarcado por diversas ações, em que militares conduziram o país de acordo com suas ideologias marcadas pela violência.

A Ditadura militar ficou registrada na história do Brasil através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em evidência à censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar. Verificou-se também, registros de mortes e de desaparecimentos de inúmeras personalidades que ousaram contrariar os governantes, sejam por insatisfação da ordem repressiva estabelecida ou pela orientação sexual e identidade de gênero.

A década de 1964 foi marcada pela falta de liberdade de expressão, pelo controle acirrado em todos os espaços do poder da fala e das ações, de algumas organizações no que diz respeito a partidos políticos, sindicatos, agremiações estudantis e outras organizações representativas da sociedade que também foram reprimidas ou sofreram interferência do governo, bem como os meios de comunicação e as manifestações sociais e culturais.

As repressões às travestis e aos homossexuais ocorriam num processo de forte "higienização social". Teve início por meio de uma caçada violenta que recebeu o nome de "A caça as Tarântulas", no governo Jânio Quadros nos anos de 1980. Tema que será melhor explorado adiante.

Os Movimentos Sociais em Tempos de Ditadura: a luta da população LGBT

Os movimentos sociais são composições que buscam romper com as estruturas de opressão. Na época da ditadura mais especificamente, para conter as manifestações de oposição, o general Costa e Silva decretou em dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5, que representou o momento de maior repressão da ditadura militar, que perdurou por 10 anos.

O decreto deu total poder ao Presidente da República e as forças militares. Um dos poderes assegurados ao Presidente foi o de fechar o congresso nacional; impedir os parlamentares de exercerem os seus mandatos; cassar mandatos políticos; intervir nos Estados e municípios; suspender os direitos políticos de qualquer cidadão e ainda suspender a garantia do "Habeas Corpus", que concede o direito ao cidadão de responder ao processo em liberdade. Ou seja, o Ato promoveu uma série de mudanças danosas na sociedade e é registrado no site: "Câmara dos Deputados" [1].

Os movimentos sociais foram duramente combatidos na época da ditadura, pois, representavam uma afronta aos governantes. Isto é, a luta por igualdade e respeito era uma ameaça ao poder vigente, acusando de "agentes subversivos", àqueles que desobedeciam às "normas". A constante repressão contra a comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis) teve uma necessária resposta com a criação e o fortalecimento de movimentos de resistência inspirados nas organizações de luta por direitos dos homossexuais, surgidas no contexto internacional.

Falando no cenário internacional, em 28 de junho do ano de 1969, aconteceu em Nova Iorque a revolta de Stonewall, um marco de resistência contra

1 Informação disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/ conheca/historia/historia>. Acesso em: 28 de Maio de 2018.

os maus tratos à comunidade LGBT por parte da polícia. Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB)[2], a população que já se mostrava indignada com os sucessivos abusos cometidos pela operação policial, em um bar frequentado majoritariamente por um público formado por homossexuais, mas também, pessoas pobres, negras e latinas, ou seja, todos aqueles que sofriam algum tipo de preconceito e exclusão social, decidiu dar um basta na situação e rebelou-se contra os policiais. Esse episódio deu origem ao "dia do orgulho gay".

A acirrada perseguição aos homossexuais no período da ditadura militar foi mais um capítulo lamentável na história de violência de que são alvos pessoas e organizações LGBT. Apesar disso, presencia-se nos anos de 1970 inúmeros grupos dando início a uma mobilização e a formação de coletivos de enfrentamento à opressão do Estado e ao preconceito contra a população LGBT.

Diante do cenário de perseguição, o site "Memórias da Ditadura", registra que em 1980, algumas pessoas tomaram a iniciativa de criar o primeiro grupo exclusivamente lésbico do país, resultado de uma cisão do "Grupo Somos"[3]Buscava-se daruma maior visibilidade aos artigos que o jornal alternativo "Lampião" publicava em defesa das lésbicas e contra os insultos e repressão a elas direcionados.

Ainda na década de 1980, um grupo de lésbicas, objetivando a defesa de pautas mais específicas, criou o jornal: "Chanacomchana".

Na soma de lutas, o Grupo Gay da Bahia iniciou sua atuação, que perdura até hoje, no combate à homofobia e prevenção da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), ampliando o eixo do ativismo LBGT para além de São Paulo e Rio de Janeiro, acompanhando estatisticamente os casos de agressões e mortes sofridas pela população LGBT.

De outra banda, não podemos falar da visibilidade da luta do movimento LGBT sem falar do jornal "O Lampião da Esquina". Com sede localizada em Santa Teresa na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Rodrigues (2010), o nome era uma referência aos postes de rua que espalhava iluminação pela cidade, contudo, mas também, uma espécie de menção (crítica) ao famoso cangaceiro

2 O Grupo Gay da Bahia é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983.

3 Tido como um Grupo de Afirmação Homossexual. Foi um dos primeiros grupos LGBT do Brasil.

Lampião. Um jornal homônimo, de natureza desafiador para um momento delicado da história, como foi temas e pautas em defesa do movimento LGBT em todo o país entre 1978 e 1981. Sua primeira ediçãofoi lançada em abril de 1978 e a última em junho de 1981, somando assim, 38 exemplares, que davam voz a uma população cercada de repressão e historicamente silenciada.

Em vários números, o referido jornal também fazia alusão à situação política do Brasil. Seu conselho editorial era composto por homossexuais assumidos de diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, jornalistas, advogados, artistas e críticos de cinema.

O "Lampião da Esquina" trouxe na sua 4ª edição, entre agosto e setembro de 1978 o título: "Travestis! Quem atira a primeira pedra?" Entre as notícias, registra-se uma de que a cidade de São Francisco em Nova York havia levado aproximadamente 240 mil pessoas às ruas, na passeata do orgulho gay Americano, fato que somava sete acontecimentos semelhantes em pontos distintos do país na mesma semana.

Outro marco relevante do movimento LGBT de acordo com o Grupo Gay da Bahia foi o surgimento da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), criada no dia 31 de janeiro de 1995. A ABGLT é uma rede nacional de 237 organizações afiliadas, considerada a maior da América Latina, cujo objetivo é promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, em queninguém seja submetido a nenhuma forma de discriminação, coerção e violência, em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero. Atualmente as ações prioritárias da ABGLT incluem o monitoramento da implementação das decisões da I Conferência Nacional LGBT, do Programa Brasil Sem Homofobia e do combate à homofobia nas escolas. Promove ainda, o reconhecimento da Orientação Sexual e Identidade de Gênero no âmbito do MERCOSUL, bem como, a capacitação em projetos culturais LGBT.

A Operação "A Caça as Tarântulas": o que existe em comum com o século XXI?

As repressões às travestis e aos homossexuais ocorriam num processo de "higienização social", e que tinha como objetivo prender e assassinar travestis que se prostituíam, higienizando assim a cidade, das consideradas pervertidas.

Segundo os autores James N. Green[4], e Renan Quinalha[5] na obra "Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade", a operação "A caça as Tarântulas", teve início na década de 1970, implementada no governo Jânio Quadros, momento em que a polícia civil de São Paulo passou a combater travestis e homossexuais, tendo como principal participante dessa prática invasiva o delegado Guido Fonseca.

Essa foi uma política de Estado de exterminação da população LGBT legitimada pela lei que proibia a "vadiagem", e com apoio da sociedade, tornando -a ainda mais "legítima". Porém, alertamos que a discriminação contra as pessoas LGBT não surgiu durante a ditadura militar, suas origens remontam a um processo estrutural da sociedade brasileira que vem desde a sua instauração.

A homofobia, ou seja, a atitude violenta e discriminatória, tornou-se objeto de debate em vários cenários,seja nas manifestações culturais em nosso país, nos discursos médico-legais, que consideravam a homossexualidade uma doença, bem como nos discursos religiosos, que condenam o ato homossexual, enfatizando-o como pecado e de possessão demoníaca como mostra as pregações-publicas do pastor e deputado Silas Lima Malafaia, bem como em seus vídeos que circulam livremente na internet.Os posicionamentos mais categóricos relacionados à rejeição contra os homossexuais eram e ainda são fundamentados em textos bíblicos. Podemos observar em Gênesis, Levítico, Romanos e 1 Coríntios com referência as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo. O texto de Levítico 18:22, "com homem não te deitarás, como se fosse mulher: é abominação"; e a passagem de 1 Coríntios 6, especialmente os versículos 9 e 10, também merecem destaque, pois, apontam uma lista de pessoas que não herdarão o reino de Deus: impuros, idólatras, adúlteros, ladrões, avarentos, bêbados. No versículo 9 estão incluídos "efeminados e os que praticam relações homossexuais".

As visões criminológicas conservadoras, por exemplo, ressaltam que a homossexualidade é um perigo social que desqualifica os valores tradicionais que envolvem família e gênero, estigmatizando pessoas que não se comportam com determinados parâmetros em relação aos que julgam "normais" e, tão defendidos

4 Historiador especializado em estudos latino-americanos, brasilianista e ativista dos direitos LGBT norte-americano.

5 Advogado e militante de direitos humanos, com formação em Direito e em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP), Doutor em Relações Internacionais.

pela sociedade. Neste sentido, os homossexuais sempre foram apontados como anormais, instáveis, tendo sua vivência considerada um atentado contra os bons costumes e valores da família tradicional e heteronormativa brasileira.

Os discursos dos líderes militares sempre giraramem torno da preservação desta moral da família e da sociedade, inclusive tendo seus atos repressores aprovados pelas mesmas. Segundo o site Memorias da Ditadura[6], enquanto o governo de São Paulo colocou a polícia para aterrorizar travestis e minorias sexuais, criando políticas discriminatórias em que, grupos fascistaspromoviam uma espécie de "limpeza social" com crimes de ódio respaldada pela impunidade e pelo total acobertamento da mídia levando a perseguições e as inúmeras tentativas de extermino à população LGBT já era uma realidade de fato e se tornado um movimento forte e com ideais bem definidos.

O site defende que nesse período cresce o número de lugares "codificados" para a população LGBT, como bares, boates, saunas e espaços que logo se intitularam de "pegação", que também se estendia a praças e parques mais remotos. Algumas figuras artísticas, conhecidas publicamentecomeçaram a se destacar na mídia e no convívio social, mas eram naturalmente vistas como personalidades exóticas, como é o caso do carnavalesco Clovis Bornay (carnavalesco e museólogo brasileiro), do artista plástico Darcy Penteado, do costureiro Clodovil e do cantor e compositor Ney Matogrosso, que de certa forma se protegiam dos "ataques" em razão do papel artístico que ocupava.

Considera ainda que, com base nessas medidas legais a polícia agia arbitrariamente prendendo homossexuais masculinos que expressassem o que podia ser considerado traços femininos, que usassem roupas ditas próprias para mulheres ou maquiagem, que tivessem como forma de sobrevivência a prostituição ou que mesmo buscassem sexo casual em alguma praça ou parque abandonado. Práticas como essas seriam remetidas a pessoas subversivas e severamente punidas.

Neste mesmo sentido, mulheres consideradas "masculinizadas", com comportamento mais viril, frequentando lugares públicos, também sofriam a repressão social do Estado.

6 Disponível em: < http://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 28 Maio 2018.

Em 2016 tornou-se muito comum constatar atitudes e falas fervorosas e discriminatórias de políticos e religiosos que se intitulam representantes da família, da moral e dos bons costumes.

Assim, normas jurídicas e forças policiais foram mobilizadas, especialmente depois do golpe de 1964, para restringir direitos dos LGBT's e hostilizá-los, fatos estes que ultrapassam períodos históricos e voltam a se repetir na atualidade. No entanto, a caça às tarântulas trouxe consequências danosas e históricas aos homossexuais.

Quando os generais substituíram os civis no governo, a Lei de Segurança Nacional fortaleceu o poder arbitrário do Estado. Com isso, a censura passou a exercer maior influência sobre a produção cultural e o novo regime acabou com a liberdade democrática, impondo uma moral baseada em valores conservadores, se instalava então a luta dos homossexuais para além de direitos. A luta agora era pela vida.

Facchini (2008), salientar, que a repressão da ditadura direcionada aos homossexuais teve de conviver com seu contraponto, que foi a liberdade e a resistência que se materializaram em espaços de sociabilidades homossexuais, ainda que "guetificados", na perspectiva de se reconhecerem e como ato de resistência frente à tamanha ofensiva.

O livro: "Ditadura e homossexualidades", organizado por James N. Green e Renan Quinalha, descreve que no início dos anos 1970 a polícia civil passou a fazer rondas para reprimir a criminalidade nas grandes cidades, por meio de blitz. Assim, prendiam LGBT nas ruas sob a justificativa de averiguação. Vale salientar que naquela época, existia a lei contra a "vadiagem", e ela era a justificativa para prender as pessoas que internalizavam a orientação sexual como prática subversiva, sendo então, os homossexuais considerados igualmente assim.

De fato, algumas travestis adotaram uma aparência feminina com o objetivo de conquistar mais clientes no mercado da prostituição, que majoritariamente diante do meio que estavam inseridas, na maioria das vezes pobres e sem acesso à educação, e ainda vítimas de repressão do Estado e familiar, era a única alternativa de sobrevivência. Dessa forma, os LGBT, considerados "pervertidos" e expostos nas ruas eram alvo fácil e consequentemente detido (as), fichado (as) para que juízes pudessem analisar seu grau de periculosidade.

Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB), a cada 19 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da "LGBTfobia". Atualmente no Brasil, segundo os indicadores apresentados pelo GGB, os Estados que notificaram o maior número de homicídios e suicídios de LGBT em 2017 em termos absolutos foi São Paulo com 59 vítimas, Minas Gerais com 43, Bahia com 35 e Ceará com 30. Regiões distintas que se assemelham na perseguição e assassinatos a homossexuais devido a sua orientação sexual e identidade de gênero. Uma verdadeira caçada as tarântulas em que os números sinalizam crescente ascensão, apoiados nos discursos e justificativas da preservação da moral.

Movimento LGBT na Atualidade: avanços e retrocessos

A autora Regina Facchini classifica em seu livro, sopa de Letrinhas (2005), a história do movimento LGBT em três ondas. A primeira tem como marco à atuação do movimento LGBT entre 1978 a 1983; a segunda onda acontece de 1984 a 1992 e teve como característica a necessidade de seguir na luta numa tentativa de se defender aos ataques que sofriam moralmente em decorrência do aumento ao preconceito pela epidemia da AIDS, momento em que a população LGBT reivindicava respeito através de ações diante da opressão sofrida por sua orientação sexual.

A terceira e última onda que Facchini (2005) evidencia vai de 1992 a 2005 e tem como marco o aumento de ONGS, voltadas à defesa da população LGBT, que passou a ser hostilizada por toda a sociedade, como sendo responsável pelo aumento dos casos de AIDS. Esse cenário, se agravou ainda mais com a falta de políticas públicas voltadas especificamente para essa população.

Apesar disso, se observarmos o movimento histórico do Brasil, no marco de 2000 a 2017, percebemos que mesmo diante de tantos desafios, nos mais variados setores da sociedade, a luta sempre foi constante e as conquistas mesmo que lentas vão surgindo progressivamente.Uma área importante e que avançou significativamente no Brasil, foi a área jurídica. O projeto de união civil, por exemplo, criado pela então deputada Marta Suplicy, no ano de 1995, que garante a união entre pessoas do mesmo sexo foi, e é um dos assuntos mais discutidos quando se trata de direitos homossexuais, pois poucos países a reconhecem integralmente.

Em 2003, teve a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, que antes mesmo de buscar outras conquistas para a

categoria, foi extinta no governo Temer. Nesse contexto temos a apresentação do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) pelo Governo Federal, em 2004. Este representou um marco, pois transformou-se no primeiro documento do Governo Federal a sistematizar um conjunto amplo de ações voltadas à criação de políticas públicas de combate à violência e discriminação contra a população LGBT.

Outro avanço do movimento adveio de uma decisão do Supremo Tribunal Federal[7], que reconheceu no dia 05 de maio de 2011, em decisão unânime, a equiparação da união homossexual à heterossexual. A decisão tem efeito vinculante, ou seja, alcança toda sociedade. Os ministros reconheceram o conceito de "família" na relação homoafetiva, de modo que um casal gay, numa união estável, tem os mesmos direitos de um casal heterossexual, na mesma situação, como, por exemplo, adoção de filhos, pensão/aposentadoria, plano de saúde, herança, e etc.

Ainda na perspectiva de avanço, o Decreto Presidencial Nº 8.727/2016 que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal. **Em âmbito Estadual**, a Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB) aprovou o Projeto de Lei 1.009/2017, de autoria da deputada Estela Bezerra (PSB), que assegura o direito de uso do nome social a travestis e transexuais pela Administração Pública do Estado.

Porém, entre a invisibilidade, as lutas, as conquistas e agora sinais de retrocesso, à população LGBT sofre mais um golpe com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 55), aprovada pela Câmara dos Deputados em outubro de 2016, que aprovou o congelamento de gastos públicos em algumas áreas, comprometendoa saúde da população por até 20 anos, acarretando danos à população de modo geral e impactando, de modo particular, a população LGBT.

Tivemos ainda o enterramento do Projeto de Lei (PL) 122 de 2006, de inciativa da Deputada Federal Iara Bernardi (PT) que trata da criminalização da homofobia, pelo Senado.

Como se não bastasse um país em que boa partedos parlamentares do Congresso Nacional compõe a bancada evangélica, com grande poder econômico, o que se vê é um somatório de forças conservadoras que impedem a aprovação de qualquer lei que reconheça algum benefício a esta parcela da população tão discriminada historicamente.

7 Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2011-mai-05/supremo-tribunal-federal-reconhece-uniao-estavel-homoafetiva>.

A ofensiva neoliberal que presenciamos estigmatiza, exclui e destila ódio por meio dos representantes políticos e pelos representantes do grande capital contra as consideradas minorias, entre elas, a população LGBT.

De acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB) o Brasil é o país que mais mata LGBT no mundo. De 130 homicídios em 2000, saltou para 260 em 2010 e 445 mortes em 2017. Ainda segundo o GGB, 37% das mortes ocorreram dentro da própria residência, 56% em vias públicas e 6% em estabelecimentos privados. O GGB aponta que das 445 vítimas de homotransfobia em 2017, 194 eram gays (43,6%), 191 trans (42,9%), 43 lésbicas (9,7%), 5 bissexuais (1,1%) e 12 heterossexuais (2,7%).

O levantamento dos 4 primeiros meses do de 2018, até a data de 15 de maio, realizado também pelo Grupo Gay da Bahia, apontam que até agora, dentre os crimes identificados e considerados homotransfobia, verifica-se 153 mortes, sendo 111 assassinatos e 42 suicídios. Esses números são resultados da incompetência governamental na criminalização da homofobia e de um governo regido pelo racismo, pelo machismo e pela homotransfobia.

Ainda segundo o GGB, a causa mortis dos assassinatos reflete a mesma tendência dos anos anteriores, 45 casos predominando o uso de armas de fogo seguido por 37 casos com armas brancas perfuro-cortantes. Até agora São Paulo, Alagoas e Ceará continuam predominando nos assassinatos da população LGBT na proporção de 21 mortos em São Paulo, 10 em Alagoas e 10 no Ceará.

Esses dados mostram o retrato de um país que assassina todos os dias um ser humano somente pelo fato de ter sua orientação sexual ou identidade de gênero em desacordo com as regras da sociedade que impõe a heterossexualidade binária. Logo, tudo aquilo que foge a esse padrão é condenado, discriminado e assassinado. No século XXI, no ano de 2018 a caça às tarântulas infelizmente ainda é uma realidade crescente no nosso país.

Período 1964 e 2016: do golpe ao golpe

Antes de adentrar no cenário do golpe de 2016, retomamos a brutalidade instaurada pelo Ato Institucional 5 (AI 5), quando após o Ato, foi instaurada uma Comissão com o objetivo de investigar algumas denúncias, culminando com a cassação de 44 funcionários acusados de não assumirem os valores defendidos pelo regime ditatorial. Dentre quinze pedidos de exoneração de diplomatas, sete tinham como justificativa a "prática de homossexualismo" e a "incontinência pú-

blica escandalosa". Outros dez diplomatas suspeitos de tal prática deveriam passar por exames médicos e psiquiátricos e, caso ficassem comprovadas as acusações, eles também seriam afastados[8].

Em 2016, retornamos a situações semelhantes, o país então governado pela presidenta Dilma, 52 anos depois, volta a sentir o peso das articulações políticas tendo novamente como protagonistas a classe média, setores conservadores da sociedade, meios de comunicação, latifundiários, militares e setores da igreja, apontando para mais um momento de ruptura com a democracia, na perspectiva de favorecer os interesses do grande capital.

Da mesma forma que não existia qualquer menção de crime cometido por João Goulart, não se registra contra Dilma Rousseff. No entanto, ambos personagens se assemelham como vítimas de acirrada perseguição política, por uma mídia que funciona de forma rápida com a ajuda da tecnologia do século XXI.

De acordo com Netto (2015), o golpe teve como finalidades, a necessidade do capital de adequar os perfis de desenvolvimento nacional, internacionalizando o capital nacional, calar as camadas de tendência contestadoras que buscavam resistir a uma reinserção subalterna ao capital e disseminar tendências ideológicas contra a revolução e o socialismo. O processo teve grande êxito, mostrando um Estado cada vez mais eficiente contra a emersão na sociedade civil de agências portadoras de vontades coletivas e projetos societários alternativos ao capital. O autor afirma ainda que,

> A palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos 80 do século XX, sob o rótulo de reformas o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de *contra-reformas*, destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais (NETTO, 2008, p.227).

Se voltarmos às décadas de 1970 e 1980, encontraremos registros dos testemunhos de uma onda de assassinatos brutais de pessoas LGBT, algumas delas bastante conhecidas, como o diretor de teatro Luiz Antônio Martinez Corrêa, o que nos faz remeter a operação tarântula, cujo objetivo principal era prender travestis que se prostituíam nas ruas de São Paulo. Apesar dessa operação ter sido

8 Informação disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/lgbt/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

suspensa pouco tempo depois, travestis passaram a ser assassinadas misteriosamente a tiros.

Esses grupos se manifestavam abertamente e, não raro, a própria população era favorável à matança como uma forma de manter a cidade "limpa", numa espécie de "higienização" ao que eles viam como afronta à normatividade. O documentário "Temporada de Caça", dirigido e produzido por Rita Moreira, dá a dimensão de como o ódio generalizado predominava na sociedade e impulsionava uma verdadeira caçada às minorias sexuais.

Nessa perspectiva, também se observou que o gênero foi um elemento muito presente nos discursos midiáticos no que se refere à presença de mulheres na política durante o processo de impedimento da presidenta Dilma, discursos esses que repousam em estereótipos de gênero que supostamente dariam "sentido" e "fundamento" a sua saída.

A caricatura pejorativa historicamente criada para a mulher é reforçada pela revista Isto É, por exemplo, como "argumento" para a saída da presidenta da vida pública:

> Em surtos de descontrole com a iminência de seu afastamento e completamente fora de si, Dilma quebra móveis dentro do Palácio, grita com subordinados, xinga autoridades, ataca poderes constituídos e perde (também) as condições emocionais para conduzir o País (Isto É, 2016).

Pode-se dizer, portanto, que além do escarcéu midiático patrocinado pelo governo Temer, o mesmo elimina da sua agenda governamental os compromissos com as mulheres, negros e negras e LGBT. Das suas escolhas ministeriais, Michel Temer escolheu homens brancos e heterossexuais, extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, cenário muito semelhante ao da autocracia burguesa de 1964.

As ditaduras vividas no Brasil, apesar das diferenças, tiveram o *modus operandi* semelhante com relação à censura, ao papel dos meios de comunicação na perseguição a classe trabalhadora e dos estigmas relacionados às identidades e práticas sexuais divergentes do *ethos* sexual burguês.

Segundo a ONU, os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos são dignos destes direitos, sem discriminação, independentemente

de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição. Porém, o que vivenciamos na atualidade é a total violação desses direitos. A década de 1960, bem como os anos 2000, escolheram o caminho oposto do que defende os direitos humanos.

Nessa lógica em que as políticas sociais, a vida e humanidade das "minorias" sociais estão em planos secundários, à população LGBT fica mais uma vez na "corda bamba", lutando para não perder o mínimo já conquistado e resistindo com esperança de dias melhores.

Considerações Finais

Desse estudo que cruzou dois tempos, dois golpes separados por 52 anos, entre a ditadura e a atualidade, é preciso compreender o que restou enquanto herança negativa para os homossexuais.

Inúmeras questões surgem cotidianamente e quando voltamos nossa atenção aos acontecimentos da atualidade compreendemos que respeitando as particularidades de cada tempo histórico, o período de repressão e a caça as tarântulas persiste no cotidiano de mulheres que amam outras mulheres, de homens que direcionam sua afetividade e desejo por outros homens, fugindo assim da normatividade pré-estabelecida. Mulheres e homens que se recusaram a reproduzir as noções e o comportamento hegemônico de gênero, do binário homem x mulher.

É preciso nesse contexto reconhecer e valorizar as conquistas estabelecidas pelos LGBT. Mesmo possuindo mais direitos que na época da caça às tarântulas, fica evidente que ainda há o desrespeito à orientação sexual dessa população, sobretudo, por meio das amostras diárias de escárnio, discriminação e óbitos, caracterizado como "higienização das ruas".

Os golpistas de 1964, bem como os de 2016, utilizaram do discurso populista na tentativa de implementar um regime autoritário que resultou na revogação dos direitos civis e restringiu liberdades públicas com o intuito maior de legitimar o golpe. Dessa forma, buscaram preservar uma aparência de respeito à legalidade, justificando o novo regime e suas ações de governo por meio de ampla rede de normas jurídicas, decretos, atos institucionais e complementares.

Pelo ponto de vista utópico, o avanço histórico deveria significar também o avanço de melhores condições de vida e o respeito às diferenças, proporcionando formas de sociabilidade menos injuriosas. No entanto, não se pode dizer que vivemos em um modelo repaginado de "Estado de exceção", pois reconfigura velhas práticas de redução de direitos e retrocesso as mais variadas esferas da vida social da população em situação de vulnerabilidade, mas podemos afirmar que os discursos antigos se reproduzem nas falas atuais, remetendo a caças as tarântulas, e isso é sumamente perigoso.

Referências

BÍBLIA. Português. **Nova Bíblia Pastoral**. São Paulo: Paulus, 2014.

BORGES, Theo. **Como eram tratados os homossexuais na Ditadura**. NÓS2 | out 3, 2016 | NOTÍCIAS. Disponível em: <http://www.nos2.co/2016/10/como-eram-tratados-os-homossexuais-na-ditadura/>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. 2004. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 27 Fev. 2018.

_____. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituiçao.htm>. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. **DECRETO Nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm>. Acesso em: 22maio 2018.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas**: movimento homossexual e produção de identidade coletivas nos anos 1990. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____; SIMÕES, Julio Assis. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2009.

GREEN, James; QUINALHA, Renan. **Livro relembra perseguição à comunidade LGBT durante a ditadura**. Carta Capital, 2014. Disponível em: <https://www.cartaca-

pital.com.br/ sociedade/homossexualidade-uma-ameaca-a-ditadura-6910.html>. Acesso em: 03 mar. 2018.

ISTOÉ, Revista. Uma presidente fora de si. 06/04/0216. Disponível em: <http://istoe.com.br/450027_UMA+PRESIDENTE +FORA+DE+SI/?pathImagens=&p ath=&actualArea=internalPage>. Acesso em 18 mar. 2018.

JUSTINO, Elvis. **OPERAÇÃO TARÂNTULA**: o extermínio lgbt.2016. Disponível em: <http://elvisjustino.blogspot.com.br/2016/12/ operacao-taratula-o-exterminio-lgbt.html>. Acesso em: 03 mar. 2018.

LAMPIÃO DA ESQUINA. **Travestis! Quem atira a primeira pedra?** Ano 1 – Nº 4 – 25 de agosto a 25 de setembro de 1978. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2015/11/08-LAMPIAO-DA-ESQUINA-EDICAO-04-AGOSTO-SETEMBRO-1978.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

LOPES, Débora. **Lampião da Esquina**: um documentário sobre o jornal homossexual mais transante do Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.vice.com/pt_br/article/mgq45p/lampiao-da-esquina-estreia-documentario-filme>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

MEMORIAS DA DITADURA. **Repressão à comunidade LGBT na ditadura**. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/ lgbt/index.html>. Acesso em: 03 mar. 2018.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

RODRIGUES, Jorge Caê. **Impressões de Identidade**: um olhar sobre a imprensa gay no Brasil. Niterói: Ed. UFF, 2010.

6 - ¿Cómo enseñar el pasado reciente en las transiciones democráticas?

Ana María Rodino[1]

Fuentes y marcos de referencia

Este trabajo se propone identificar y sistematizar los enfoques conceptuales y orientaciones pedagógicas que han probado ser más efectivos para enseñar formalmente el pasado reciente en sociedades que vivieron graves conflictos internos y atraviesan procesos de transición o consolidación democrática.[2] No planteo el problema solo como un ejercicio de enseñanza-aprendizaje histórico, sino como un proceso de formación en derechos humanos para el ejercicio activo de la ciudadanía.

Tras este objetivo me apoyo en fuentes procedentes de distintas líneas de indagación: justicia transicional y educación, educación en derechos humanos y ciudadanía, enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria social. Analizo también prácticas concretas de abordaje del pasado reciente en Sudamérica y en particular en Argentina – las que, además de sus profundas con-

1 Versión abreviada de Rodino, AM (2016) "Teaching about the Recent Past and Citizenship Education during Democratic Transitions". En: Ramirez-Barat C. y Duthie R (eds.) *Transitional Justice and Education. Learning Peace*, New York. SSRC, Chapter 1, pp. 26-63.

2 Por brevedad utilizo la expresión *pasado o historia reciente*, común en la literatura, pero aclarando que (a) alude a sucesos muy variados según los contextos geográficos aunque siempre marcados por violentos autoritarismos, violaciones masivas de derechos humanos y efectos traumáticos en el cuerpo social; (b) es algo imprecisa en la cronología, pues esos sucesos pueden ser más o menos cercanos en el tiempo según los casos, y (c) constituye un campo de estudio todavía en construcción. Por mayores consideraciones, ver [1].

tribuciones reflexivas y propositivas, son parte de mi propia experiencia de vida y de trabajo.[3]

Existen diversas corrientes o líneas de indagación que abordan el pasado reciente, las que acabo de nombrar como mis fuentes. Sin embargo, ellas tienden a marchar en paralelo y sin dialogar entre sí, por lo cual ofrecen visiones compartimentalizadas y limitadas. El desafío, a mi juicio, es integrar estos aportes dispersos en propuestas sistemáticas, abarcadoras y potencialmente aplicables a distintos contextos, aunque flexibles para atender las especificidades de cada uno. Esta fue mi aspiración.

En América Latina, los esfuerzos educativos por revisar críticamente y enseñar la historia reciente se ubican entre dos paradigmas que abordan la relación con el pasado: el de la *historia*, como campo del saber y disciplina profesional y el de la *memoria social o colectiva*, que estudia el recuerdo y la comprensión del pasado de la gente común más allá de la visión de los historiadores profesionales.

La *memoria colectiva* alude a cómo los miembros de un grupo reconstruyen el pasado a partir de sus intereses y marcos de referencia presentes.[7] Es una actividad social porque es compartida por una colectividad; porque los procesos de intercambio social de los recuerdos influyen en cómo se construyen y conservan, y porque contribuye a cohesionar y preservar la identidad del colectivo [9]. Dada la naturaleza grupal del recuerdo, los sucesos evocados no suelen confluir en una sola memoria sino en una pluralidad de ellas, a veces en conflicto. [6, 16]

Las relaciones y tensiones entre la enseñanza de la historia reciente y la memoria han sido muy estudiadas [1,2,6]. Aquí solo destaco que en mi criterio los dos paradigmas, aunque distintos, están relacionados y se complementan. Ambos deben considerarse al pensar la educación post-conflicto, sumándole otras contribuciones importantes, como la educación en derechos humanos, que brinda instrumental histórico-crítico, ético-político y pedagógico indispensable para guiar la formación ciudadana.

3 Dado que la presente es una versión resumida, no me es posible incluir la discusión explícita de propuestas, acciones y lecciones aprendidas a partir de la última dictadura argentina (1976-1983), las cuales sí aparecen en mi trabajo original. No obstante, por supuesto, están contempladas en la sistematización de las contribuciones conceptuales y pedagógicas al tema.

Metas y ámbitos de transformación educativa

Cada comunidad fija sus metas educativas a partir de aspiraciones compartidas, siempre situadas en tiempo y espacio. En las transiciones postconflicto ¿se pueden identificar metas de transformación coincidentes, por lo menos mayoritarias? Creo que hay tres principales. Una, exponer y desarticular los efectos socialmente nocivos que son herencia del conflicto pasado. Dos, "*reparar la idea de comunidad que les devueva[a las sociedades] el sentido de una vida en común* [10, p.15]. Tres, según el título preciso del Informe de la CONADEP de Argentina, trabajar para el "*Nunca Más*", o sea, para que el estudio, recuerdo y transmisión del pasado prevengan su repetición. Cada sociedad que sufrió conflictos traumáticos debe examinar cuál es la herencia del autoritarismo, los efectos y secuelas que necesita develar y desmontar para reparar la vida en común y evitar repetir el pasado. Este es el punto de partida de los cambios educativos.

Rumbo a esas metas, intento contestar dos preguntas: ¿qué cambios hay que introducir en el sistema escolar? y ¿qué enfoques conceptuales y metodológicos son apropiados para abordar el pasado conflictivo? De las muchas contribuciones de la literatura recojo las orientaciones más significativas y generalizables (nunca todas) y las organizo según los componentes del sistema escolar que afectan: *normativa e institucionalidad*, *currículo (contenidos y metodología)*, *herramientas de apoyo* y *formación de educadores*. De esta manera procuro mostrar que la labor de transformación educativa por delante no es una sola, ni unidireccional; sino que debe orientarse en varios sentidos a la vez para influir en distintos ámbitos o campos del quehacer educativo.

Precisamente la primera recomendación es que, para transformar la educación, hay que pensarla y actuar sobre ella como lo que es: un sistema vasto, masivo y complejo de componentes interrelacionados. Esto no significa que los cambios deban (ni puedan) ocurrir todos juntos al concluir el conflicto, pues cada sistema educativo está situado en un contexto particular que lo condiciona.

Más allá de casos particulares, las orientaciones ofrecidas son objetivos valiosos de avance que no hay que perder de vista, aunque se vayan cumpliendo gradualmente según las posibilidades reales de cada contexto de transición. Esbozan un *modelo-guía* de transformaciones educativas post-conflicto que podría desglosarse en una matriz de variables e indicadores básicos.

Transformaciones y orientaciones sugeridas

Para enseñar el pasado traumático, siguiendo la aguda observación de Jeff Spinner-Halev, es *más fácil proscribir que prescribir*. [15] Lo que hay que abolir como herencia totalitaria suele ser evidente a todos los sectores sociales porque es perverso y dañino para la vida en común y se acepta con relativa facilidad. Lo segundo, lo que hay que cambiar, es más controvertido porque cualquier propuesta implica una postura ideológica y una narrativa coherente sobre la cual es difícil lograr consenso. Lo dicho sugiere un punto de partida y una secuencia para las acciones inmediatas post-conflicto: primero hay que erradicar lo que es socialmente lesivo y después hay que comenzar incorporando los elementos innovadores.

Normativa e institucionalidad

- *Revisar comprehensivamente la normativa educativa a fin de eliminar del sistema escolar los resabios de autoritarismo y negación de derechos consecuencia del conflicto reciente.*

Lógicamente, debería ser el primer paso educativo de la transición para impedir que las normas del pasado sigan haciendo daño a la sociedad y obstaculicen los cambios por implementar. Pero no siempre ocurre así –como en Chile, donde después de más de dos décadas de democracia subsisten regulaciones educativas de la dictadura pinochetista.

Las secuelas del autoritarismo tienden a enquistarse en muchos puntos del sistema educativo, explícita o veladamente. De allí la necesidad de hacer un diagnóstico abarcador que precise lo que hay que eliminar, reemplazar o reformar. El esfuerzo diagnóstico y propositivo debería abrirse a la participación de los actores educativos involucrados: administradores educativos, docentes, estudiantes y padres de familia.

- *Incorporar en la legislación educativa el mandato de la enseñanza y la memoria del conflicto reciente.*

Esto no surge espontáneamente ni por acción de grupos de presión, sino por un mandato social. Por eso debe fijarse como política pública y lo ideal es que no sea una *política de gobierno o de partido*, sino una *política de Estado*

(aquéllas que cuentan con alto consenso social y forman parte de las estrategias centrales de un país, por lo cual no varían con los cambios de gobierno, aunque gobiernos sucesivos tengan distintas posiciones político-ideológicas). Para que la enseñanza y la memoria del pasado reciente sean política de Estado deben incorporarse en la legislación que rige al sistema educativo.

¿Es realista esperarlo? Puede que no ocurra u ocurra tímidamente al inicio de la transición debido a tensiones entre sectores en pugna (Argentina en los 1980s), o que ocurra de manera incompleta o sesgada (Argentina en los 1990s). Pero la meta por delante siempre debe ser que la enseñanza del pasado se vuelva obligatoria y sistemática.

Dado que los cambios legales toman tiempo y están sujetos al equilibrio social de fuerzas, ¿se puede enseñar el pasado reciente sin que sea una política fijada por ley? Sí y todo lo que se haga es valioso. El trabajo concientizador suele empezar liderado por entidades civiles pero, sin restarle mérito, éste no alcanza la legitimidad, masividad y sistematicidad de la acción pública. Llegar a ella debe ser el objetivo de las reformas educativas post-conflicto. (En el caso argentino, esto se concretó en 2006 con la sanción de una nueva Ley General de Educación).

- *Crear en las instituciones públicas educativas instancias responsables de planificar y conducir la política de enseñanza y memoria del conflicto reciente, dotándolas de personal especializado y recursos para su función.*

Aquí hay que considerar las instituciones de educación formal (ministerios o secretarías de educación) y otras con función educativa no formal (defensorías del pueblo, comisiones de derechos humanos, oficinas de educación o cultura de otros ministerios y de nivel municipal, etc.). Tanto la *educación formal* como la *no formal* son vías meritorias para impulsar políticas sobre historia reciente y memoria, cada una con sus posibilidades y limitaciones. Es más fácil empezar por la vía no formal, que está libre de los condicionamientos y exigencias burocráticas del sistema escolar aunque no tenga su cobertura. Sin embargo, para llegar masivamente a las nuevas generaciones hay que acceder a la vía formal – lo cual no implica abandonar las experiencias no formales, que tienen gran potencial formativo, son flexibles, se adaptan a distintos destinatarios y situaciones y permiten mayor libertad creativa.

Currículo: contenidos y metodología

El currículo es un componente del proceso educativo tan central como complejo. No es un fenómeno único, sino con distintas manifestaciones que deben identificarse.

Su manifestación más visible es el *currículo explícito*, que abarca los objetivos, principios pedagógicos y contenidos declarados en los programas de estudio. Representa la expresión política de un consenso sobre la legitimidad de los conocimientos que deben ponerse al alcance de todos desde la infancia y la inclusión de un tema en él revela el valor que una sociedad le otorga dentro de sus aspiraciones formativas. Otra manifestación es el *currículo nulo*, contracara del explícito, que alude a los contenidos que por alguna razón no están incluidos en los programas oficiales y por ende no están legitimados por el sistema escolar. Representa las carencias o silencios que deben ser desenmascarados y corregidos. Una tercera es el *currículo oculto*, que incluye los mensajes implícitos provenientes de la cultura escolar y de las relaciones entre actores educativos. Aunque no se plasma en objetivos y contenidos declarados, tiene enorme influencia formativa porque representa la fuerza de las prácticas habituales, que enseñan tanto o más que los mensajes expresados. [12]

Por lo dicho, educar en el pasado reciente y la memoria exige analizar e intervenir críticamente el currículo en sus distintas manifestaciones.

- *Revisar comprehensivamente todas las manifestaciones del currículo de distintas asignaturas –explícito, nulo y oculto—a fin de identificar los cambios necesarios para incluir el estudio del pasado reciente y la memoria (eliminaciones e incorporaciones, enmiendas y reformulaciones).*

Este paso no siempre se da en los procesos reales de transición porque la urgencia de actuar tiende a precipitar decisiones políticas sin apoyo en estudios de situación. Pero no debería obviarse, porque actuar sin antes diagnosticar conduce a ejercicios de ensayo-error que consumen más tiempo y recursos que los mismos diagnósticos.

Con el pasado reciente ocurre como con otros temas conflictivos sobre los cuales no hay consenso político en una comunidad: quedan en el *currículo*

nulo, aquello que no se nombra ni se discute. Allí estuvieron sepultados los derechos humanos hasta que el desarrollo histórico democrático los sacó de él y empezó a incluirlos en el *currículo explícito*–proceso que en América Latina empezó a darse a partir de los años 1990 y se fortaleció en los 2000, como muestran los *Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos* (2002-2013) del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

No obstante, puede pasar que la inclusión en el *currículo explícito* sea parcial, esquemática, superficial o que se quede "en la letra de los programas" sin llegar a discutirse efectivamente en las aulas. Por eso se requieren buenos diagnósticos para identificar insuficiencias curriculares, sobre todo las encubiertas o sutiles.

- *Decidir los espacios curriculares concretos donde se incorporará la enseñanza de la historia reciente y su modalidad de inserción.*

Me refiero a la/s asignatura/s que asumirán la enseñanza de la historia reciente, ya sea que existan o deban crearse. Hay distintas posibilidades y la decisión depende de cómo cada sociedad desea (o puede) encarar el pasado y la formación ciudadana. Las opciones se orientan en dos sentidos: hacia la *Historia* o hacia la *Educación Cívica*.

La *Historia* suele tener un espacio seguro en el currículo escolar, pero el pasado reciente no entra allí rápida ni fácilmente. Es una asignatura ligada al Estado y su legitimidad, muy política, y sus contenidos reflejan los equilibrios de poder entre sectores sociales e ideologías. El pasado reciente es tema sensible, disputado y difícil de abordar por esta disciplina, de ahí que transcurra cierto tiempo antes de que entre en ella.[3]

Tiende a ser más rápido introducir cambios curriculares por vía de la *Educación Cívica*, como pasó en Argentina en los años 1980. Los contenidos que aquí se tratan – democracia, Estado de Derecho, derechos humanos, resolución de conflictos y diversidad y no discriminación, entre otros – son más generales y tienen la ventaja de poder incorporarse desde los primeros grados. No obstante, su contracara es el riesgo de abordajes genéricos y abstractos, de poca profundidad y con escaso sustento histórico.

En suma, el abordaje ideal, más completo y sólido, sería que se hiciera a la vez en *Historia* y en *Educación Cívica*, en cada una según su especificidad disciplinaria.

Sobre cómo insertar los contenidos nuevos, la educación en derechos humanos recomienda integrar dos modalidades que antes se pensaban excluyentes: la *modalidad disciplinar* (incorporar los contenidos y enfoques deseados dentro de una asignatura particular) y la *transversal* (distribuir los contenidos a través de distintas asignaturas usando formatos variados como talleres, proyectos, investigaciones, creaciones artísticas, etc.). Esto permite que los contenidos se estudien como saber especializado y a la vez se aborden todas sus facetas e implicaciones interdisciplinarias.

- *Indagar los efectos del pasado autoritario en la cotidianeidad de la convivencia escolar y comunitaria, a fin de develarlos y proponer objetivos y estrategias de transformaciónde sus secuelas nocivas para la vida social.*

Los regímenes autoritarios buscan perdurarse instalando en la vida social relaciones muy jerarquizadas, basadas en la conformidad y la obediencia sin cuestionamientos. La escuela no es ajena a este fenómeno, que además ella suele promover justificándose en la preocupación por mantener la disciplina necesaria para aprender. [5] El modelo del disciplinamiento escolar autoritario es tan fuerte que tiende a sobrevivir a los regímenes opresivos. Los actores educativos, sobre todo docentes, lo asumen como propio y natural de la institución escolar, por lo que rara vez lo cuestionan. Es parte del *currículo oculto*.

La transformación educativa en las transiciones debe develar y someter a crítica las secuelas del autoritarismo enquistadas en las relaciones interpersonales en la escuela, las familias y la comunidad, por ejemplo el despotismo e injusticias de las autoridades, arbitrariedades, silenciamientos impuestos (por censura o autocensura), falta de solidaridad, miedo, desconfianza, discriminación y violencias cotidianas, visibles o disimuladas. A la vez debe impulsar que los actores educativos propongan cambios en el sistema y en su propia conducta y asuman su responsabilidad en producirlos.

Entre las estrategias fértiles para promover reflexión en este sentido están las actividades extra-áulicas que movilizan la participación del conjunto

(como el gobierno estudiantil y los comités de convivencia o resolución de conflictos) y, en el aula, la discusión sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje que se usan. Ninguna de las dos se practican durante las dictaduras...

■ *Revisar críticamente y transformar la metodología de enseñanza escolar.*

Este aspecto es crucial. Para algunos especialistas es la más importante de las transformaciones post-conflicto que hay que impulsar y en la que hay que concentrarse, por encima de los contenidos de estudio. [3, 4, 1] Idealmente debería ir paralela a los cambios de contenidos; pero si éstos se demoran, entonces hay que empezar con los docentes para cambiar *cómo enseñan* y *cómo propician el aprender*.

Estudiar el pasado reciente rechaza los métodos basados en memorizar y repetir sucesos explicados dogmáticamente como verdades porque promueven la pasividad intelectual, una forma de ver del mundo con categorías rígidas y aceptación dócil de las ideas de las figuras de "autoridad" de la escuela y de la sociedad. Al contrario, debe propiciar enfoques que cultiven las capacidades de pensamiento crítico, indagación e investigación; la habilidad de considerar múltiples puntos de vista; la comprensión compleja, capaz de incluir los conflictos, la ambigüedad y la incertidumbre; la disposición a cuestionar explicaciones simplistas; la actitud abierta y deseosa de comprender; el trabajo colaborativo; la empatía y solidaridad; el juicio ético; la participación y el sentido de agencia, y la habilidad de discutir y disentir con otras personas u otras interpretaciones del pasado sin recurrir a la violencia.

Las recomendaciones se alejan del enfoque tradicional hacia otros diferentes:

- Desde el interés exclusivo por las acciones de las elites hacia el interés por otros sectores sociales y la vida de los ciudadanos comunes,
- Desde el foco puesto sólo en la Nación como unidad geopolítica hacia visiones ampliadas que incluyan tanto lo local como lo regional e internacional,
- Desde la cronología de eventos hacia la comprensión de procesos,
- Desde el dogmatismo de las verdades absolutas y la causalidad única hacia las informaciones y análisis multicausales [1] y

- Desde concebir la historia como "hechos dados" hacia plantear cómo se construye el conocimiento histórico, exponiendo a los alumnos a las herramientas del historiador y las fuentes de evidencia a partir de las cuales este interpreta los sucesos. [3]

> - *Diseñar estrategias para trabajar la memoria del pasado reciente–distintas pero complementarias a los cambios curriculares—que promuevan colaboración entre la escuela y otros actores sociales.*

El "deber de memoria" [6] es garantizar la transmisión de los conflictos violentos del pasado que dañaron el tejido social. En principio implica denunciar los crímenes perpetrados y demandar justicia para sancionar a los responsables y reparar los daños causados. Pero además supone trabajar para que los horrores vividos no se diluyan con el correr del tiempo o la indiferencia y que el pasado se recuerde como enseñanza hacia el futuro para prevenir su repetición. Es una labor educativa que rebasa el ámbito escolar.

Hablar de memoria alude a formas de representación, preservación y evocación de la experiencia colectiva vivida. No es un registro espontáneo, sino una práctica social que se construye y por eso exige instrumentos y marcos materiales (es decir, *soportes*) que permitan revelar, hacer visibles a los actores del presente cuestiones significativas del pasado y que les ayuden a dialogar con él. La memoria social no radica en la mente de cada persona sino en artefactos materiales y públicos: ceremonias, libros, filmes, monumentos, aniversarios, lugares... Así, la expresión "trabajos de la memoria" no es metafórica sino concreta, ya que deben existir agentes, iniciativas, esfuerzo, tiempo y recursos para lograr que esos soportes sean fuertes y perdurables.[16]

Cada sociedad decide cuáles son esos "trabajos de memoria" y cómo conducirlos. Esta vertiente excede mi artículo, que está centrado en la educación formal. Sin embargo, destaco que el sistema escolar puede y debe participar en ellos porque aunque lo rebasan, lo incluyen.

Una recomendación frecuente es que las iniciativas educativas post-conflicto no queden restringidas al espacio físico ni a la función curricular de la escuela, sino que la conecten con la vida de la comunidad. Pueden diseñarse distintas estrategias para involucrar a los actores educativos en experiencias extra-escolares

socialmente valiosas que complementen objetivos curriculares (sea en el orden de los conocimientos, los valores y actitudes o las competencias para la acción). Un buen ejemplo son los *proyectos de investigación y/o acción con la comunidad* – la propia u otras preocupadas por revisar su pasado y comprometidas a construir futuros democráticos. [10, 11]

Herramientas formativas: materiales didácticos y soportes de memoria

A la par de la crucial metodología marchan las herramientas didácticas. Por lo general representan más que apoyos o medios para que el educador lleve adelante una propuesta metodológica: ellas son la propuesta metodológica que el educador adopta. El instrumental es muy variado, desde los clásicos recursos áulicos hasta soportes que canalizan los trabajos de memoria para recuperar el pasado

- *Seleccionar y elaborar herramientas formativas para la enseñanza y la memoria en procesos formales y no formales, pensando en distintos grupos etarios.*

¿Qué herramientas elegir o crear para enseñar el sensible pasado reciente? ¿Cuáles funcionan mejor? ¿En qué casos? ¿Con quiénes pueden usarse? ¿Cómo? Son preguntas muy relevantes. Responderlas excede este artículo, pero destaco que hay que planteárselas frente a cada proceso educativo por emprender y aporto algunas consideraciones básicas.

En realidad, cada tipo de herramienta tiene posibilidades y limitaciones y hace aportes específicos. Por eso lo más eficaz no es elegir o elaborar una sola, sino organizar grupos o sets de herramientas diversas que se articulen y complementen entre sí. La literatura y mi propia experiencia sugieren prestar atención a las siguientes.

- Libros de texto

Para abordar el conflicto, lo primero en que se piensa es en los libros de texto de Historia o Cívica. Si bien este es un buen recurso de apoyo curricular en condiciones habituales y temas instalados, respecto al pasado reciente no siempre se puede ni conviene empezar por aquí. Elaborar, publicar y distribuir masiva-

mente libros de texto lleva tiempo y es costoso; debe basarse en datos sólidos e investigación decantada (la cual tarda en producirse en períodos post-conflicto) e implica construir un mensaje que sea socialmente compartido, por lo menos mayoritario, y una metodología acorde.

En el plano internacional, muchos proyectos valiosos con participación de equipos étnica o políticamente mixtos de educadores e historiadores fueron exitosos en cuanto a los productos logrados pero no así en su llegada a las aulas, porque no fueron publicados o respaldados oficialmente. Es preferible comenzar focalizándose en depurar los textos existentes de mensajes distorsionados o de odio y en usar *materiales complementarios*, más fáciles de consensuar y preparar: cartillas, folletos, cuadernos para estudiantes, guías docentes, carpetas de documentos, etc. [3]

► Lenguajes y medios auditivos y visuales

Las experiencias concretas, y con fuerza la argentina, recalcan la potencialidad de introducir recursos visuales y audiovisuales en el espacio escolar. Se recomienda en particular el uso de *fotografías* y de *audiovisuales*, en toda su gama de formatos y combinaciones de imagen, sonido y texto, sean elaborados ad hoc o elegidos entre los que circulan socialmente (programas de TV, videos de YouTube, películas comerciales, etc.)

Las *fotografías* nos acercan a las situaciones incómodas y los horrores inexpresables a través de sus representaciones y nos ponen a dialogar con ese pasado, al mismo tiempo que ayudan a reflexionar sobre los problemas de la representación, el recuerdo y la comprensión. Los *audiovisuales* son muy cercanos a las experiencias de los jóvenes y facilitan la motivación, la empatía, el diálogo colectivo y la apertura a procesos de conocimiento complejos. Su uso desarrolla valiosas competencias cognitivas y sociales como la alfabetización en los códigos audiovisuales y el análisis crítico de mensajes audiovisuales omnipresentes, como los de los medios masivos y redes sociales.

► Historia oral y testimonios

Se recomiendan por su capacidad de acercar vivencialmente al pasado a través de recuperar las voces de los propios actores [10, 13, 1]. Los *testimonios* son un recurso eficaz dentro de su propia naturaleza, que no argumenta sino

"muestra" una historia personal, sin pretensión de convertirse en teoría ni modelo. Dado que en ellos suelen intervenir varias voces (de la víctima, si narra o cuando está ausente pero fue rescatada por la voz de un testigo; del testigo que da testimonio; de quien recoge el testimonio y, cuando se usa pedagógicamente, la del docente que escoge y analiza el testimonio), es importante reconocer todas esas voces, sin mezclar las ni superponerlas para que ninguna sustituya a otra. [14] Deben ser usados con cautela y discernimiento, tomando la precaución de ubicar en qué contexto y momento se produjeron esos testimonios y "*recordar que estas voces en primera persona no pueden ni deben ser utilizadas como discursos neutros, que reemplacen a las explicaciones acerca de lo ocurrido, sino como un recurso más que permita un mejor acercamiento al pasado*". [13, p. 29]

► Soportes de memoria

Los soportes de la memoria "patriótica" del pasado lejano (en América Latina, las guerras de independencia contra los poderes coloniales) eran los monumentos heróicos estatales, que hoy se consideran "*formas petrificadas de la memoria*" [5, p 274]. La distinta naturaleza del pasado reciente exige otros medios, que acerquen más a las vivencias de las víctimas, sus ilusiones y dolores. Entre ellos destacan dos. Uno son los *sitios de memoria*, que fueron escenarios del horror –recuperados o reconstruidos— y convertidos en espacios de recuerdo y enseñanza para las nuevas generaciones (sitios de detención, lugares de concentración y crímenes, etc.) Otro soporte son las *efemérides*, y las celebraciones que se organizan a partir de ellas. Se trata de fechas de conmemoración que se busca asociar a la identidad común de una comunidad y a su continuidad en el tiempo. Si se trabajan en las aulas con documentos, fuentes y actividades bien diseñadas hacen más que evocar ciertos sucesos del pasado: ayudan a repensarlos, analizarlos y discutirlos desde el presente y la realidad de los estudiantes.

■ *Diseñar estrategias de uso que acompañen a las herramientas formativas y planificar su difusión amplia.*

Al mismo tiempo que se eligen o elaboran herramientas formativas hay que definir cómo se espera que las usen sus mediadores pedagógicos. ¿Por qué suponer que los docentes sabrán (o intuirán) cómo emplearlas de modo coherente

con el enfoque que las inspiró y la metodología recomendada para abordar el pasado reciente? Es frecuente que no lo sepan, por desconocimiento, inexperiencia o resistencia hacia la temática. Incorporar nuevos recursos, igual que nuevos contenidos, son acciones necesarias de la transformación educativa post-conflicto, pero no son suficientes sin guía metodológica.

Argentina ofrece buenos ejemplos de cómo las instituciones a cargo de espacios educativos formales y no formales elaboran orientaciones para maestros y estudiantes respecto a cómo utilizar las herramientas y las incorporan en las mismas herramientas. Así, los materiales formativos ofrecen el encuadre conceptual junto a la metodología pedagógica. [11, 13]

Formación de educadores

- *Formar a los docentes en la enseñanza de la historia reciente y la memoria –en especial a quienes enseñan historia, educación cívica, derechos humanos y otras asignaturas donde se haya dispuesto incorporación transversal.*

De todos los componentes del sistema escolar, hay acuerdo en que el factor más influyente dentro del proceso de formación ciudadana después de conflictos sociales traumáticos son *los educadores y cómo educan*. De poco sirven nuevos contenidos y buenas metodologías y materiales en manos de docentes poco preparados, temerosos, indiferentes, autoritarios, racistas, excluyentes – o cualquier cualidad que refleje la peor secuela del pasado conflicto. Lamentablemente también hay acuerdo en que, en la práctica, son el factor más deficitario y difícil de cambiar.

Se trata de un colectivo extenso y disperso, heterogéneo en su pensamiento e historia personal y muchos de ellos pueden conservar vínculos con el pasado como actores o testigos desde una determinada posición ideológica. Además tienen gran libertad para manejar contenidos, métodos y materiales en sus aulas –especie de "caja negra" opaca a la observación externa [3]. Por su parte, las nuevas narrativas históricas y su pedagogía son complejas de aplicar, pueden implicar riesgos según el contexto y podrían diferir de la postura ideológica o pedagógica que tienen algunos docentes.

La experiencia argentina señala que "*el pasado también le pesa a la escuela*" y que subsisten resistencias, dudas e incomodidades para tratarlo. [10, p.22] Igual se observa en Chile. [8] La escuela parece negarse a abordar lo conflictivo o controversial en cuanto su rol tradicional fue transmitir certezas y evitar conflictos, intelectuales o sociales. Los docentes cargan con las contradicciones del sistema, además de las propias. [10]

Sin desconocer sus dificultades, la formación de educadores es prioritaria. Debe enmarcarse en un enfoque integrador de educación en derechos humanos y abarcar objetivos cognitivos (contenidos y razonamientos sobre el pasado reciente), valórico-actitudinales (la perspectiva de derechos humanos y democracia) y procedimentales (las competencias metodológicas para enseñar y aprender). Hay que promover que llegue a ser masiva, universal y sistemática, lo cual sólo se logrará cuando la historia del pasado reciente y los derechos humanos se incorporen definitivamente a los programas regulares de la formación magisterial inicial. [12]

Conclusión y algunas consideraciones estratégicas

El trabajo presentó las principales orientaciones que la literatura proveniente de varias líneas de pensamiento y mi propia experiencia sugieren respecto a los cambios educativos por impulsar en sociedades post-conflicto que transitan hacia la democracia. Examinó las transformaciones de fondo que se recomienda introducir en distintos componentes del sistema escolar: normativa e institucionalidad educativa; currículo (contenidos de estudio y metodología de enseñanza); herramientas formativas (materiales didácticos y soportes de memoria) y formación de educadores.

Queda claro que aunque estas propuestas sean necesarias, ninguna es de ejecución sencilla, rápida o uniforme en todos los contextos posibles. Por ello concluyo llamando brevemente la atención hacia algunas condiciones estratégicas que conviene no perder de vista al encarar las transformaciones aludidas. Se trata de pensarlas:

- *De manera comprehensiva e integradora*, ubicándolas conceptualmente dentro de un enfoque mayor de educación en derechos humanos y democra-

cia e interviniendo cada componente del sistema educativo y sus variables clave, como ilustró el texto;

- *En forma contextualizada*, apoyándose en diagnósticos de situación de la realidad por intervenir (equilibrios de fuerzas sociales; posibilidades y dificultades para cambiar la educación; actores aliados y opositores; percepciones e interpretaciones de los actores educativos; influencias externas a la escuela, etc.) y
- *En su desarrollo en el tiempo*, planificando las acciones de cambio que es deseable y posible ejecutar en el corto, mediano y largo plazo para sostener y profundizar las transformaciones educativas deseadas.

Referencias

CARRETERO M. y BORELLI M. Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? In: **Cultura y educación**, 2008, 20 (2).

CARRETERO M., Rosa A. y GONZÁLEZ, M.F. comp. **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. Paidós Educador, Bs As, 2006.

COLE, E. Ourselves, others and the past that binds us: teaching history for peace and citizenship. En: **Education about all, Education for Global Citizenship.** Doha, Qatar, 2012.

COLE, E. Transitional Justice and the Reform of History Education. En: **The International Journal of Transitional Justice**, 2007, Vol. I.

DUSSEL I. y Pereyra A. **Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina**. En: Carretero et al, comp. 2006.

JELIN E. **Los trabajos de la memoria**. Siglo XXI Editores, España y Argentina, 2001.

HALBWACHS, M. **La memoria colectiva**, Capítulo II. En Reis, 1968, 69/95.

MAGENDZO A. y TOLEDO M.I. Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. En: **Journal of Moral Education**, 2009, Vol. 38 (4)

MANZI, J. *La memoria colectiva del golpe de Estado en Chile*. En: Carretero et al comp., 2006.

RAGGIO, S. *¿Historia o memoria en las aulas?* En: Raggio y Salvatori, Coord. 2012.

RAGGIO S. y Salvatori S. Coord. *Efemérides en la memoria.* Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 2012.

RODINO A.M. *La Educación en Derechos Humanos*: *Un aporte a la construcción de una convivencia escolar democrática y solidaria*. Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, Política en Breve, Vol. 2, OEA, 2012.

ROSEMBERG J. y Kovacic V. Educación, *Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza.* Ministerio de Educación y OEA, Argentina, 2010.

SALVATORI, S. *En el aula, ¿cómo enseñamos el pasado reciente?* En: Raggio y Salvatori, Coord, 2012.

SPINNER-HALEV J. Education, Reconciliation and Nested Identities. En: *Theory and Research in Education*, 2003, Vol. 1 (1)

VEZZETTI H. (2000). El territorio de la memoria social. Un mapa por trazar. In: **Revista Puentes**, La Plata, Argentina, 2000, Año 1, No. 1.

7 - Por uma Política de Sítios de Memória na Paraíba

Ana Paula Ferreira de Brito
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Shara Rachel Silva Dutra de Medeiros
Waldir Porfírio da Silva

> *Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos da memória coletiva.* (LE GOFF, 1996, p. 13)

Introdução

A história recente da América Latina, com destaque para o Brasil, foi marcada pelas consequências da Guerra Fria, no período pós-Segunda Guerra Mundial, entre os dois blocos: capitalista, liderado pelos Estados Unidos da América (EUA); e socialista, liderado pela então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Com os acontecimentos em Cuba – a revolução em 1959 e a aproximação com a URSS –, os Estados Unidos consideraram que se avizinhava uma possível ameaça à sua área de influência na América Latina, de tal forma que ao se identificar a difusão de ideias de esquerda ou nacionalistas, passaram a apoiar grupos locais para garantir regimes alinhados aos seus interesses estratégicos na economia e na sócio-política latino-americana.

Nesse contexto, a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) foi um marco na implantação das ditaduras militares na América Latina, tendo por base a ideia de unidade política com perseguição aos que defendessem ideologias diferentes. Assim, justificava-se um sistema de segurança, informação e repressão aos opositores, que se materializava nas práticas de tortura, sequestro, assassinato e

desaparecimento. Vale, ainda, ressaltar a internacionalização do sistema repressivo ocorrida

> (...) através de uma articulação das ditaduras do Cone Sul, formalizada na "Operação Condor", a partir de 1975. Vale ressaltar que a colaboração entre os serviços de inteligência de alguns países sul-americanos já ocorria desde a década de 1960. Fizeram parte dessa Operação: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Peru e Uruguai. Com os regimes ditatoriais a interação ocorria na capacitação dos quadros militares e policiais para a utilização das técnicas mais eficazes no combate aos inimigos internos; na troca de informações e mesmo na perseguição, prisão e eliminação de exilados políticos. (FERREIRA, 2018, p. 91-92)

Tanto no período dos regimes autoritários como no tratamento das questões referentes à Justiça de Transição é possível identificar-se pontos comuns e divergentes na história dos países da América Latina e, vale ressaltar, que dentre estes o que menos avançou no processo de responsabilização criminal dos agentes de estado pelas graves violações foi o Brasil. No Chile, o primeiro governo democrático já empreendeu ações de responsabilização pelos crimes de lesa humanidade cometidos durante a ditadura, e na Argentina, até hoje há julgamentos de processos que responsabilizam civis e militares que violaram os direitos humanos.

A busca da verdade e a construção da memória sobre os acontecimentos durante a Ditadura Militar compõem um dos pilares da Justiça de Transição no Brasil, com a abertura dos arquivos dos órgãos de repressão e o registro dos testemunhos dos que vivenciaram aqueles acontecimentos. Além disso, "o direito à informação, como um direito humano fundamental, é pré-condição para se quebrar o círculo vicioso que coloca vítimas e algozes no mesmo patamar" (CRIVELENTE et al, 2018, p. 4).

Dessa forma, será possível a elaboração de uma narrativa histórica e a construção da memória social das graves violações de Direitos Humanos naquele período, tendo em vista que:

> O trabalho de reconstituir a memória exige revisitar o passado e compartilhar experiências de dor, violência e mortes. Somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico, e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das perdas não pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual. A compreensão do passado por intermédio da narrativa da herança

> histórica e pelo reconhecimento oficial dos acontecimentos possibilita aos cidadãos construírem os valores que indicarão sua atuação no presente. O acesso a todos os arquivos e documentos produzidos durante o regime militar é fundamental no âmbito das políticas de proteção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2010, p. 207).

Outro ponto que o Brasil conseguiu avançar foi nas políticas de reparação moral e econômica dos perseguidos políticos. Apesar da lentidão nesse processo, três marcos legais se destacam:

a) a **Lei nº 9.140/1995**, que criou a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) e reconheceu "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"[1], com poderes para analisar os pedidos de indenização das famílias de mortos e desaparecidos políticos, e atuar na localização dos corpos;

b) a **Medida Provisória nº 2151-3/2001**[2], que criou a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, ampliando a possibilidade de reparação para os demais perseguidos políticos, vítimas de violações aos direitos humanos que prejudicaram a atuação laboral ou de formação e estudos; e

c) a **Lei nº 12.528/2011**, que criou a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.

É a partir desse contexto histórico de iniciativas quanto ao estabelecimento de uma política pública de memória sobre o período ditatorial no Brasil que se pretende discutir possíveis caminhos no estado da Paraíba para uma política de sítios de memória. Articulando os mecanismos da justiça de transição com a educação em direitos humanos para apresentar o Museu Casa Margarida Maria Alves, o Memorial das Ligas e Lutas Camponesas e o Memorial da Democracia na Paraíba.

Política de sítios de memória na Paraíba

A área dos Direitos Humanos está definida como política pública de forma abrangente com seis eixos orientadores, que atendem às diversas demandas

1 Esse período foi ampliado para 5 de outubro de 1988, pela Lei nº 10.536, de 14/8/2002.

2 Reeditada pela Medida Provisória nº 65, de 28/8/2002 e convertida na Lei nº 10.559, de 13/11/2002.

da sociedade brasileira no Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3. Dentre os seus eixos, destaca-se o referente ao Direito à Memória e à Verdade, que trata da construção da memória social das graves violações de Direitos Humanos nos períodos de exceção democrática, com diretrizes, objetivos estratégicos, ações programáticas e ministérios responsáveis[3].

A primeira diretriz refere-se ao "Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado", tendo por objetivo estratégico "Promover a apuração e o esclarecimento público das violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política ocorrida no Brasil no período fixado pelo artigo 8º do ADCT[4] da Constituição...". Como ação programática tem a criação de um Grupo de Trabalho para elaborar um projeto de lei de instituição da Comissão Nacional da Verdade, "para examinar as violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política" (BRASIL, 2010, p. 212).

Outra diretriz trata da "Modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia", com o objetivo estratégico de "Suprimir do ordenamento jurídico brasileiro eventuais normas remanescentes de períodos de exceção que afrontem os compromissos internacionais e os preceitos constitucionais sobre Direitos Humanos" (BRASIL, 2010, p. 216). São várias as ações programáticas, entre elas as que visam articular com o Congresso Nacional, iniciativas para a revogar leis remanescentes do período 1964-1985 contrárias aos Direitos Humanos, para não permitir retrocessos na garantia do direito à memória e à verdade, para evitar que logradouros e prédios públicos recebam nomes de pessoas reconhecidas como torturadores.

Todavia, ressalta-se a relevância da diretriz "Preservação da memória histórica e a construção pública da verdade", que impacta diretamente na promoção de lugares de memória a partir do seu objetivo estratégico de "Incentivar iniciativas de preservação da memória histórica e de construção pública da ver-

3 Entre eles: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Casa Civil da Presidência da República; Ministério da Justiça; Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República; Ministério da Justiça, Ministério da Cultura; Ministério de Ciência e Tecnologia.

4 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

dade sobre períodos autoritários" (BRASIL, 2010, p. 214), que tem por ações programáticas:

> a) Disponibilizar linhas de financiamento para a criação de centros de memória sobre a repressão política, em todos os estados, com projetos de valorização da história cultural e de socialização do conhecimento por diversos meios de difusão.
> (...)
> c) Identificar e tornar públicos as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionadas à prática de violações de Direitos Humanos, suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade, bem como promover, com base no acesso às informações, os meios e recursos necessários para a localização e identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos.
> Recomendação: Recomenda-se que estados, Distrito Federal e municípios participem do processo, fazendo o mesmo em suas esferas administrativas.
> d) Criar e manter museus, memoriais e centros de documentação sobre a resistência à ditadura
> (...)
> f) Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre graves violações de direitos humanos ocorridos no período fixado no art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988 (BRASIL, 2010, p. 214-216).

No Brasil faz-se necessário a identificação dos lugares de memória da resistência e da repressão políticas e a sua transformação em instituições museológicas. Não existem muitos exemplos, mas merecem destaque dois memoriais instalados em São Paulo: o primeiro foi inaugurado em 2002, sob a denominação de Memorial da Liberdade, passando em 2008, para Memorial da Resistência e ocupa de parte do edifício[5] que foi a sede do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops-SP), de 1940 a 1983; o segundo é o Memorial da Luta pela Justiça, ocupando a antiga sede das Auditorias Militares da ditadura, desde 2013, sob a responsabilidade da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP); e do Núcleo de Preservação da Memória Política. Um em Fortaleza,

5 Parte do conjunto prisional foi preservado com quatro celas, um corredor principal e um corredor para banho de sol. O prédio abriga também a Estação Pinacoteca. Ver: <http://memorialdaresistenciasp.org.br/ memorial/>.

no Ceará, denominado Memorial da Resistência[6], inaugurado em 2013, na antiga sede da Polícia Federal, que também abriga a Secretaria Municipal de Cultura.

Existem outras iniciativas em curso, como o Memorial da Anistia, em Belo Horizonte-MG, sob a responsabilidade da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça e o Memorial dos Direitos Humanos reivindicado por organizações de direitos humanos para ser instalado no prédio do antiga Polícia Central no Rio de Janeiro. É importante salientar que estas iniciativas foram fortalecidas a partir do trabalho das Comissões da Verdade, que ampliou a possibilidade de criação de memoriais em vários estados brasileiros.

Países como o Chile, Argentina e Uruguai apresentam uma política de instalação de sítios de memória mais significativa no contexto da América Latina. Ana Paula Brito destaca que o Chile, em março de 1997, transformou um centro clandestino de detenção da ditadura no Parque por la Paz Villa Grimaldi, como ação governamental sob pressão da sociedade civil:

> Em Santiago do Chile, os militares compraram uma antiga mansão onde eram realizados eventos da alta sociedade chilena, conhecida como Villa Grimaldi, para sediar o Cuartel Terranova, um centro clandestino de detenção e tortura. Este centro clandestino foi dirigido pela Direção de Inteligência Nacional – DINA, entre 1973 e 1978. Em 1987, Hugo Wenzel, o último diretor do Centro Nacional de Informações, vendeu a propriedade da Villa Grimaldi para a construtora de seus familiares. A intenção era demolir tudo para construir um conjunto habitacional. Na região da Villa Grimaldi havia uma associação de vizinhos, que tinha atuação em cuidar do bairro e denunciar as violações de direitos humanos na comunidade. Na década de 1990, este grupo soube da intenção de destruir a Villa Grimaldi e convocou outras organizações de direitos humanos, como a Associação de Familiares de Presos e Desaparecidos Políticos, ex-presos políticos, partidos políticos e outros grupos da sociedade civil, para iniciar uma campanha pública, com manifestações para impedir a demolição e preservar o lugar. Em 10 de dezembro de 1994, o lugar foi expropriado pelo Ministério de Habitação e Urbanismo. Com isso, ganha-se mais força a discussão sobre o que fazer e como fazer para preservar este lugar (BRITO, 2017, p.2).

Com isso, o Chile foi o primeiro país do continente latino-americano a transformar um lugar que foi cárcere da ditadura, em instituição museológica.

6 Integram o Memorial duas antigas celas e uma solitária utilizadas na época da repressão no período da Ditadura Militar.

A importância dessa iniciativa, bem como as demais que se seguiram na região, apontam para a necessidade das novas gerações conhecerem o passado e ressignificarem essas memórias no presente. As reflexões apresentadas por Pierre Nora destacam o potencial desses lugares de memória, quando ressalta que não há memória espontânea e que as operações no campo da memória e do esquecimento não são naturais, havendo uma intencionalidade explícita nos processos de ressignificação das lembranças. Para o autor, "é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais" (1993, p.7).

Nessa perspectiva, para que as atrocidades do período da Ditadura Militar e as forças da resistência não sejam esquecidas, faz-se necessário instigar a memória, abrir os arquivos, realizar pesquisas, promover debates, publicar livros, entre outros procedimentos que potencializem a preservação e a ressignificação dessa memória no presente.

No Estado da Paraíba as primeiras ações no sentido da memória sobre o período da Ditadura Militar voltaram-se para o acesso às fontes, com um projeto de lei do deputado estadual Simão de Almeida Neto, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) visando garantir o acesso ao arquivo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS-PB), que resultou na Lei nº 5.450, de 6 de setembro de 1992, assinada pelo governador em exercício Cícero de Lucena Filho. No ano seguinte, o governador Ronaldo Cunha Lima, por meio do Decreto nº 15.237, de 27 de abril de 1993, autorizou a transfêrencia dessa documentação da Secretaria de Segurança Pública para o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, atualmente denominado Conselho Estadual de Direitos Humanos (CEDH)[7].

Um dos grupos sociais mais atingidos pela repressão na Paraíba foi o dos camponeses, com assassinatos, anônimos ou registrados, a exemplo de Alfredo Nascimento e João Pedro Teixeira em 1962, João Alfredo Dias e Pedro Inácio de Araújo desaparecidos em 1964 e Margarida Maria Alves em 1983; bem como o exílio de Elizabeth Teixeira de 1964 a 1982 e tantas outras pessoas e fa-

7 A Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba, no seu Relatório Final, apresentou detalhadamente, as ações desenvolvidas no âmbito da memória e verdade, antes da sua instalação. Ver PARAÍBA, 2017, p. 35-43.

mílias atingidas pela ação do Estado e das milícias privadas sob o comando dos latifundiários.

O primeiro espaço de memória da luta camponesa foi a criação do Museu Casa Margarida Maria Alves, em 2001, no municipio de Alagoa Grande-PB, e o segundo foi o Memorial das Ligas Camponesas[8], em 2006, na casa aonde João Pedro e Elizabeth Teixeira moraram, no municipio de Sapé-PB, que serão tratado em itens específicos a seguir.

Para além dessas iniciativas da sociedade civil, o governador Ricardo Vieira Coutinho ao criar a Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba (CEVPM-PB) por meio do Decreto nº 33.426, de 31 de outubro de 2012, já instituiu a criação do Memorial da Democracia, para abrigar o acervo documental da referida Comissão[9].

Apesar da importante iniciativa do Estado da Paraíba em criar e apoiar a existência desses lugares de memória da resistência e da luta pela democracia, se compararmos a quantidade de marcos da repressão ditatorial representada no estado, tais como logradouros que prestam homenagem aos ditadores, como os bairros Castelo Branco, Ernesto Geisel, Costa e Silva, Valentina Figueiredo (genitora do general João Baptista de Figueiredo), afora praças, escolas, avenidas, viadutos, entre outros, é possível perceber uma significativa discrepância.

Em vista dessa situação e entendendo a importância de estabelecer ações no âmbito da justiça de transição, a CEVPM-PB apresentou como uma das recomendações a criação de uma política estadual "para implementar a alteração das denominações de logradouros públicos (ruas, avenidas, rodovias, pontes, praças), estabelecimentos de ensino, entre outros, que levam o nome de agentes da repressão, em especial de ditadores, para nomes de perseguidos pelo regime" (PARAÍBA, 2017, p. 715), justificando que:

> A existência de espaços públicos que homenageiam agentes da repressão e ditadores em diversas cidades paraibanas, autores de graves violações de direitos humanos, são incompatíveis com Estado Democrático de Direito.

8 Criado inicialmente com a denominação de Centro Memorial João Pedro Teixeira, funcionando em espaço cedido pela paróquia local, desde 17 de junho de 2006.

9 Ao término do mandato da CEVPM-PB, o governador instituiu uma comissão para a instalação do Memorial da Democracia, em dezembro de 2017. Este tema será abordado em item específico neste trabalho.

> Essas denominações são também lugares de memória e, portanto, alterá-las são medidas de reparação pública. Para tanto já existe legislação estadual sobre essa questão: Lei N° 10.086, de 15 de agosto de 2013, que dispõe sobre a denominação de prédios, bens, rodovias e equipamentos públicos do Estado da Paraíba e dá outras providências, de autoria do Deputado Estadual Anísio Maia. (PARAÍBA, 2017, p. 715)

A citada Lei n° 10.086/2013 afirma no seu artigo 1° que,

> Os prédios, bens, rodovias e equipamentos públicos do Estado da Paraíba não poderão receber nomes de pessoas que tenham praticado ou sido historicamente consideradas como participantes de atos de lesa-humanidade, tortura ou violação de direitos humanos, notadamente durante o período da ditadura militar, em conformidade com o Decreto Federal n. 7.037, de 21/12/2009. (PARAÍBA, 2013, p. 1)

Outra recomendação da CEVPM-PB diz respeito à necessidade de expansão no território paraibano de espaços de memória sobre a violência no período "da ditadura militar em municípios onde houve prisões e torturas de presos políticos no estado da Paraíba, em locais que ocorreram violações de direitos humanos e/ou resistência política" (PARAÍBA, 2017, p. 714), tendo em vista a importância desses lugares para a preservação das memórias das experiências vividas por militantes que lutaram pela democracia no Brasil. Assim, possibilitará a redução do distanciamento daqueles acontecimentos do passado ditatorial e dará consistência com os acervos materiais e simbólicos.

A identificação dos lugares de memória e a criação de museus e memoriais no estado da Paraíba possibilitarão o desenvolvimento de práticas educativas que articulem a Educação em Direitos Humanos e a Educação para o Nunca Mais, a exemplo do projeto desenvolvido pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba que elaborou material didático[10] e realizou capacitação para professores nas cidades de Areia, Cajazeiras, Campina Grande, Catolé do Rocha, João Pessoa, Rio Tinto e Sapé. Cidades estas, marcadas por acontecimentos relevantes na resistência à Ditadura Militar.

10 FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. Direito à Memória e à Verdade: saberes e práticas docentes. João Pessoa: CCTA, 2016.

Museu – Casa Margarida Maria Alves

Margarida Maria Alves nasceu em Alagoa Grande, no Brejo Paraibano, em 5 de agosto de 1933 e foi assassinada no dia 12 de agosto de 1983. Em 1976, foi a primeira mulher presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Alagoa Grande. Em plena Ditadura, conseguiu destaque para o sindicato com as inúmeras causas trabalhistas impetradas em favor dos sindicalizados e contra os proprietários de terra que formam o chamado "Grupo da Várzea"[11]. A luta dos STRs incluía os direitos já assegurados para os trabalhadores urbanos como registro em carteira de trabalho, jornada diária de trabalho de 8 horas, 13° salário, férias entre outros.

Em congresso de trabalhadores rurais em novembro de 1980, em Olinda-PE, foi criado o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU), com sede em Recife-PE. Diante da importância dos objetivos e possibilidades transformadoras desse Centro, no sentido da formação do trabalhador sob a perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, Margarida Maria Alves criou uma sub-sede no STR de Alagoa Grande, a exemplo do que ocorreu em vários estados brasileiros. (FERREIRA, 2017, p. 86). Para tanto contou com o apoio de Vanderlei Américo Amado, psicólogo, e Neide Miele[12], assistente social, vindos de São Paulo, após perseguições políticas, entre outros apoiadores professores e alunos do Mestrado em Sociologia Rural da Universidade Federal da Paraíba, campus de Campina Grande.

Casada e com um filho, Margarida Maria Alves conciliou a vida privada e pública, sendo presidente do STR por sete anos, com intensa atuação política, junto aos trabalhadores e participando de encontros regionais. Segundo Ana Maria Romão de Souza Ferreira,

> Em seu comportamento, manifestou a ideia de romper com a esfera do mundo privado e estender-se para a esfera do mundo público, na Igreja, no sindicato e no partido político. Essa confluência de ações e saberes lhe for-

11 Referência à região da Várzea do Rio Paraíba, o grupo contava com cerca de 60 fazendeiros, 3 deputados e 50 prefeitos. Informação disponível em: <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/ museu-casa-margarida-maria-alves/>

12 Ambos, à época, alunos do Mestrado em Sociologia Rural da Universidade Federal da Paraíba, campus de Campina Grande.

neceria a capacidade de questionar a violência provocada pelo latifúndio. Não se considerava feminista, mas acreditava na contribuição do feminismo para o entendimento das opressões que fustigavam as mulheres, bem como sabia que o feminismo apontava táticas, não apenas para amenizar essa opressão, mas até mesmo para aboli-la (FERREIRA, 2017, p. 137).

Imagem 1 - Margarida Maria Alves em atividade política[13]



Fonte: Coletivo Margarida Alves. <https://coletivomargaridaalves.org/>

A sua força e capacidade de luta é sempre lembrada por sua participação no ato público do dia 1º de maio de 1983, no qual afirmou "da luta eu não fujo, melhor morrer na luta do que morrer de fome". (PARAÍBA, 2017, p. 404).

Por sua atuação na luta em defesa dos direitos dos trabalhadores rurais sofreu muitas ameaças de morte e em 1983 uma das ameaças se concretizou. Margarida foi assassinada de forma brutal, sendo os principais suspeitos o proprietário da Usina Tanques Agnaldo Veloso Borges e seu genro José Buarque de Gusmão Neto, conhecido como Zito Buarque[14].

13 Margarida Maria Alves ao centro, com o filho José de Arimatéia Alves, à sua direita, e o marido Severino Cassimiro Alves, à esquerda.

14 Informação disponível em: <http://www.fundacaomargarida alves.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2018.

> (...) um pistoleiro de aluguel, num Opala vermelho, disparou um tiro de escopeta calibre 12 em seu rosto, quando ela estava na frente de sua casa. Seu filho e seu marido viram tudo. Foram acusados pelo crime o soldado da PM Betâneo Carneiro dos Santos, os irmãos pistoleiros Amauri José do Rego e Amaro José do Rego e Biu Genésio, motorista do Opala".

O dia do seu assassinato – 12 de agosto – é considerado como o Dia Nacional Contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária e, neste dia, a partir do ano 2000, organizações da sociedade civil passaram a organizar a "Marcha das Margaridas", em Brasília. O evento reúne, prioritariamente, mulheres do campo e da floresta, como forma de denunciar e dar visibilidade a opressão que as mulheres sofrem no Brasil.

Entre as homenagens póstumas feitas a Margarida Maria Alves, cabe destacar o prêmio Pax Christi Internacional, oferecido em 1988 pelo Movimento Católico Internacional para a Paz; em 1994, a Arquidiocese da Paraíba a homenageou com a criação da Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves, antigo Centro de Defesa dos Direitos Humanos; e, em 2002, recebeu a Medalha Chico Mendes de Resistência, oferecida pelo Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro (GTNM/RJ).

A residência aonde morava Margarida Maria Alves e sua família na cidade de Alagoa Grande foi transformada em museu e inaugurado em 26 de agosto de 2001, sob a denominação Casa Margarida Maria Alves[15].

A expografia utiliza os cômodos da casa com painéis afixados nas paredes e expositores (vitrines) com documentos pessoais como certidões de nascimento, casamento e óbito; objetos pessoais como bolsa, sombrinha, relógio; registros da sua trajetória política com fotografias, cartazes, cartas, depoimentos, livros, jornais que noticiaram seu assassinato (nacionais e internacionais); entre outros elementos que refletem a sua luta pessoal e a dos trabalhadores rurais.

15 Situado à Rua da Olinda, nº 624, Centro, Alagoa Grande-PB, está aberto ao público de segunda a sexta-feira, das 7h às 11 horas e das 13h às 17 horas, com entrada gratuita. Informações disponíveis em: <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/museu-casa-margarida-maria-alves/>. Acesso em: 10 out. 2018.

Imagens 2 e 3 -Museu Casa Margarida Maria Alves.[16]





Fonte: http://www.paraibacriativa.com.br/artista/museu-casa-margarida-maria-alves/.

O museu é administrado pela Secretaria de Cultura da Prefeitura de Alagoa Grande-PB e realiza visita guiadas que contam a trajetória de luta desta líder que foi assassinada por reivindicar melhores condições para os trabalhadores do campo.

Memorial das Ligas Camponesas

O movimento associativo de trabalhadores rurais iniciado no Engenho Galileia, estado de Pernambuco, na década de 1950, marcou a formação das Ligas Camponesas. Reivindicações de saúde e educação, questões jurídicas, proteção contra ameaças, explorações dos grandes latifundiários (cambão[17]) e a reforma agrária constituíam a pauta do movimento, composto por foreiros, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários rurais. Ao longo da década seguinte, até 1964, o movimento ganhou força, chegando a se organizar em outros estados do país, como foi o caso da Paraíba.

Na várzea paraibana, na cidade de Sapé, em 1958, foi fundada a Associação de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, tendo como objetivo as mesmas pautas referidas no Engenho Galileia. A oligarquia de latifundiários e usineiros, que dominava a região e permitia que camponeses vivessem como foreiros ou meeiros, ficou conhecida como Grupo da Várzea (ALVES, 2014).

16 Da esquerda para direita, fachada e interior do Museu Casa Margarida Maria Alves.

17 "O cambão significava o dia de trabalho sem remuneração, que o arrendatário era obrigado a prestar para os proprietários da terra. Raramente era só um dia por semana. Às vezes, exigiam dois dias, três dias e até cinco dias. Variando de local para local." ROCHA, Ayala A. Elizabeth Teixeira: Mulher da Terra. 2 ed. João Pessoa: CCTA, 2016, p. 80.

João Pedro Teixeira, juntamente com Pedro Inácio de Araújo (Pedro Fazendeiro) e João Alfredo Dias (Nêgo Fuba), entre outros companheiros, tornaram-se as principais lideranças dos trabalhadores rurais na época das ligas. Com a expansão do movimento, por outras regiões do estado, a organização deu origem a Federação das Ligas Camponesas na Paraíba, tendo como presidente Assis Lemos e João Pedro Teixeira como vice (PARAÍBA, 2017, p. 203).

Sobre a formação da Federação das Ligas Camponesas, Ayala Rocha (2016, p. 88), nos lembra, através da voz de Elizabeth Teixeira que,

> Com o apoio da Liga de Sapé foram sendo fundadas novas Ligas: as de Santa Rita, Mamanguape, Rio Tinto, Alhandra, fazenda Miriri, Cuitegi, Araçagi, Guarabira, Alagoa Grande, Campina Grande, Pedras de Fogo, Mulungu, Várzea Nova, Bananeiras, Oitizeiro e outras. Cada município fundava a sua independente da do outro município, com seu próprio estatuto. Entretanto, havia uma ligação muito forte entre as Ligas, porque os problemas eram iguais. Como o número de Ligas era grande e tendia a crescer, foi decidida, em reunião conjunta, a criação da Federação das Ligas Camponesas da Paraíba. A Federação trouxe mais unidade e peso para o movimento.

O crescimento do movimento não atenuou a resistência dos grandes proprietários, pelo contrário, a violência no campo só aumentou, culminando com o assassinato de João Pedro Teixeira em 2 de abril de 1962. O líder camponês foi assassinado com tiros de fuzil, em uma emboscada organizada pelos usineiros do Grupo da Várzea (ALVES, 2014).

João Pedro Teixeira era casado com Elizabeth Altina Teixeira, com quem teve onze filhos. Após seu assassinato, Elizabeth passou a liderar a Liga Camponesa de Sapé e com o golpe civil-militar de 1964 as perseguições se intensificaram, levando-a à clandestinidade (PARAÍBA, 2017).

Ao longo do período ditatorial, as repressões às ligas camponesas não cessaram, nas palavras de Janicleide Martins de Morais Alves,

> (...) as Ligas Camponesas foram brutalmente perseguidas e aniquiladas com o apoio da Polícia Militar, do Exército e das milícias particulares dos proprietários rurais. Pela influência que vinham tendo e pelo vigor que a campanha pela Reforma Agrária vinha tomando, as ligas tornaram-se uma ameaça para os latifundiários e para as forças políticas conservadoras, por isso após o Golpe, suas lideranças foram caçadas, presas, torturadas e mortas (ALVES, 2014, p. 92).

Quase duas décadas após a instalação da ditadura, já na década de 1980, os movimentos sociais do campo começaram a contar com o apoio dos Sindicatos Rurais e da Comissão Pastoral da Terra, e passaram a se organizar novamente para acompanhar os conflitos no campo em diversas regiões do país (ALVES, 2014).

Com o objetivo de registrar historicamente a luta campesina na Paraíba, um coletivo formado majoritariamente por camponeses criou, em 2006, o Memorial das Ligas Camponesas, na Comunidade Barra de Antas, município de Sapé, na mesma cidade onde fora instalada a primeira liga camponesa no Estado. Vale ressaltar que,

> A necessidade de criação do memorial das ligas camponesas iniciou-se com a hipótese de que as relações entre a terra e a memória camponesa determinam a dinâmica de desenvolvimento nos assentamentos rurais da reforma agrária que transcende ao Decreto de desapropriação de propriedades (MUNIZ, 2012, p. 220).

Imagem 4 –Inauguração do Memorial das Ligas Camponesas (2 abr. 2012).



Fonte: <http://paraiba.pb.gov.br/governador-inaugura-memorial-das-ligas-camponesas>. Acesso em: 19 out. 2018.

Em julho de 2011, sob força do Decreto Estadual nº 32.257, o governador Ricardo Coutinho declarou a desapropriação do imóvel onde residiu

a família de João Pedro e Elizabeth Teixeira, que passou oficialmente a sediar o Memorial das Ligas Camponesas no Estado, sendo inaugurada a nova sede em 2 de abril de 2012, nos 50 anos do assassinato de João Pedro Teixeira.

A expografia deste Memorial está disposta nos diversos cômodos da residência com painéis com reprodução de fotos da família; recortes de jornais referentes à repercussão do assassinato de João Pedro Teixeira, sobre a trajetória política de Elizabeth Teixeira; entre outros documentos. Além disso, conta com expositores com instrumentos do trabalho no campo, objetos pessoais da família e publicações sobre as Ligas Camponesas.

O Memorial conta com equipamentos de uma rádio comunitária e um anexo, recém construído, para formação educativa e política dos trabalhadores rurais da região, em especial na linha da economia solidária e sustentável.

Memorial da Democracia na Paraíba

Como mencionado anteriormente, a implantação deste Memorial estava prevista no Decreto nº 33.426, de 31 de outubro de 2012, que criou a Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba (CEVPM-PB), conforme seu artigo 13: "O acervo documental e de multimídia resultante dos trabalhos da Comissão ora criada será denominado de Memorial da Democracia da Paraíba e ficará sob a guarda e responsabilidade da Fundação Casa de José Américo".

Ao término dos trabalhos da CEVPM-PB, com a entrega do Relatório Final, o Governador Ricardo Vieira Coutinho instituiu a Comissão para Instalação do Memorial da Democracia, pelo Ato nº 2.947, de 13 dezembro de 2017[18].

A criação desse espaço de memória[19] na Paraíba possibilitará a preservação da documentação acumulada pela CEVPM-PB a partir das suas atividades e doações recebidas, além da ampliação do acervo com o registro de novos de-

18 Integrantes da Comissão: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Waldir Porfírio da Silva, Shara Rachel Silva Dutra de Medeiros e Lidiana Carvalho Cavalcanti. Colaboradores: Krol Jânio Palitot Remígio, Gilberto de Almeida Ferreira Guedes e Ana Paula Ferreira de Brito.

19 Este texto tomou por base o **Projeto do Memorial da Luta pela Democracia na Paraíba**, elaborado pela Comissão para a Instalação do Memorial da Democracia, entregue ao Governador em março de 2018.

poimentos, recolhimento de documentos de familiares de perseguidos políticos, entre outras alternativas.

O Projeto deste Memorial tem como fundamento a educação para a cidadania e os direitos humanos, com o intuito de contribuir para a construção de um pensamento reflexivo e crítico na perspectiva da Justiça de Transição e da promoção dos direitos humanos em nossa sociedade. Na sua missão institucional buscará tornar-se uma referência estadual, regional e nacional, sendo um espaço aglutinador de iniciativas congêneres, como estratégia para a valorização da democracia. Seu objetivo geral é implantar uma instituição cultural comprometida com o estudo, valorização, preservação e divulgação da história e da memória referentes ao período da Ditadura Militar no estado da Paraíba, incluindo os momentos pré-golpe civil-militar e a transição democrática pós-Ditadura, com o propósito de contribuir com a educação para o nunca mais. Entre seus objetivos específicos, cabe destacar:

- Salvaguardar o arquivo documental da CEVPM-PB, impresso e digital, com o propósito de preservar e divulgar junto à sociedade;
- Ampliar o acervo do memorial, por meio de doação de documentos e de novos registros de testemunhos sobre a repressão, a resistência e luta pela democracia com o mapeamento dos lugares de memória nos municípios paraibanos;
- Planejar e promover ações educativas e culturais envolvendo intercâmbios expositivos, organização de publicações, divulgação multimídia e manutenção de um sítio eletrônico;
- Promover o diálogo entre as instituições da área de Direitos Humanos no estado da Paraíba, no âmbito das graves violações ocorridas no período da Ditadura Militar e no sentido da promoção do direito à memória e à verdade;
- Integrar as atividades institucionais dentro da perspectiva da Fundação Casa de José Américo; e,
- Firmar parcerias com instituições acadêmicas, museológicas, arquivísticas, nacionais e internacionais.

Com relação à expografia, as temáticas que serão priorizadas pelo Memorial estão diretamente atreladas aos Grupos de Trabalhos Temáticos da CEVPM-PB, quais sejam: Mortos e desaparecidos políticos do regime militar;

Mapa da Tortura; Perseguição dos órgãos de segurança ao setor educacional; Cassação de mandatos eletivos e a magistrados; Demissão de servidores públicos federais, estaduais e municipais; Ditadura e Gênero; Estrutura de repressão na Paraíba; Intervenção nos sindicatos e em outras entidades da sociedade civil; Repressão do Estado e de milícias privadas aos camponeses; A bomba estourada no Cineteatro Apolo XI; e Censura à imprensa e à cultura.

A partir desses temas, o percurso da expografia do Memorial seguirá seis itens:

1. O que é o memorial e o contexto do golpe civil-militar de 1964;
2. Institucionalização da Ditadura Militar e impactos na Paraíba;
3. Repressão e Ditadura;
4. Resistência à Ditadura Militar na Paraíba;
5. Diversidade dos grupos temáticos; e
6. Transição Democrática.

O projeto prevê a utilização de equipamentos eletrônicos que permitirão uma maior interação do visitante com os conteúdos virtuais por meio de computadores, tablets, TVs com tela *touchscreen*, além da visualização de documentos impressos em *displays*, em banners suspensos e expostos em vitrines móveis. Contará com quatro ambientes: para exposições de longa duração e temporárias; exibição de vídeos de curta duração; pesquisa; e administração.

Os desafios institucionais do Memorial da Democracia da Paraíba serão manter-se como guardião e disseminador dos resultados e do acervo da CEVPM-PB, ao tempo em que buscará ampliar a produção de pesquisas, o recolhimento de documentos, o registro de testemunhos sobre o período da Ditadura Militar na Paraíba e seus desdobramentos, e a ressignificação dessa memória para as novas gerações. Nesse sentido, entre suas linhas de ações programáticas, destacam-se:

- Espaço de pesquisa, com o acolhimento e oferta de condições para a pesquisa virtual, por meio do site, e presencial no ambiente do Memorial;
- Compartilhamento de Memórias, dando continuidade ao trabalho de registro de história oral que foi realizado nas audiências e oitivas da CEVPM-PB, com a gravação de testemunhos de ex-perseguidos políticos e familiares;
- Cartografia da resistência, dando continuidade ao Mapa da Tortura elaborado pela CEVPM-PB, com a identificação de acontecimentos nos municípios do Estado da Paraíba;

- Ação educativa, com atividades formativas por meio de mini-cursos, rodas de conversa, visitas mediadas para professores e alunos da educação básica e superior e demais interessados;
- Ação cultural, com a promoção de exposições, exibição de filmes e documentários e demais atividades artísticas e culturais vinculadas ao tema;
- Comunicação, para a divulgação do acervo e da instituição, por mídias impressas e eletrônicas, bem como das atividades planejadas.

Na perspectiva de ampliar a interação entre o memorial e a sociedade civil, e democratizar esse lugar de memória, está prevista a criação de uma Associação de Amigos do Memorial da Democracia na Paraíba, sem fins lucrativos, de caráter cultural, educacional e sem cunho político-partidário. A associação terá função consultiva e propositiva, contribuindo com orientações artísticas e culturais para o fortalecimento dos objetivos do Memorial.

Por fim, vale destacar a instalação deste Memorial na Fundação Casa de José Américo (FCJA), que se constitui em uma instituição cultural, com Museu, Biblioteca e Arquivo, vinculada à Secretaria de Estado da Cultura da Paraíba. Com a definição do espaço destinado ao Memorial e o planejamento da expografia foram elaborados os projetos arquitetônico de interiores e o elétrico, sendo encaminhados para licitação dos serviços pela Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento do Estado (SUPLAN)[20]. Além disso, este Memorial irá se integrar aos programas já existentes na FCJA de difusão, divulgação, popularização das atividades e ações educativas, como é o caso do projeto "A Escola vai à Fundação Casa de José Américo".

Considerações finais

Este texto procurou evidenciar a importância da implantação de sítios de memória que referenciem os períodos de exceção e autoritarismo para contribuir no processo de democratização e da não repetição de graves violações de direitos humanos que marcaram determinados períodos da história nacional.

20 A previsão para a inauguração é 2019. Embora a Comissão já esteja realizando algumas ações, a exemplo do I Seminário de Pesquisa e Documentação em Sítios de Memória, ocorrido nos dias 23 e 24 de julho de 2018, na Fundação Casa de José Américo, tendo como facilitadora a doutoranda Ana Paula Brito Ferreira, e integrando o seu estágio profissional do Programa de Formação e Capacitação do Ibermuseos (Edital de 2017), realizado no Museo de la Memoria y los Derechos Humanos do Chile.

Tem se ampliado o movimento para a ressignificação de locais que serviram para a repressão e tortura nos regimes ditatoriais, de forma oficial ou clandestina, com a instalação de memoriais que contribuam para manter viva as marcas da história, a exemplo do Parque pela Paz Villa Grimaldi, centro clandestino de detenção no Chile, e o Memorial da Resistência de São Paulo, antigo Departamento de Ordem Política e Social – DOPS no Brasil. Contudo, os chamados sítios de memória estão surgindo também em outros espaços sem essas marcas sombrias, mas com o mesmo objetivo do direito à memória. A criação de um sítio de memória está vinculada ao trabalho de preservação e ressignificação de uma determinada memória, não sendo requisito que seja instalado em um lugar onde ocorreram tais violações de direitos humanos. O historiador Ricard Vinyes (2009), em reiteradas publicações tem afirmado que no caso das instituições que trabalham com memórias de passados traumáticos, o espaço físico em si, não é o mais importante. Interessa mais, como nesses lugares foram disponibilizados elementos e recursos para interpretações das memórias ali expostas/compartilhadas, num diálogo contínuo com as novas gerações.

A democracia no Brasil ainda é recente e o país enfrentou um longo silêncio institucionalizado até enfrentar o passado traumático da ditadura civil-militar (BRITO, 2017). Sendo fundamental que os estados e municípios fortaleçam as iniciativas de preservação da memória desse passado, para que as novas gerações conheçam a história e valorizem a democracia e o respeito aos direitos humanos. Nessa perspectiva, a implementação da política nacional do Direito à Memória e à Verdade, preconizada no PNDH-3, considerando as especificidades do processo histórico local de cada região do país, poderá impulsionar a consolidação dos memoriais já existentes, bem como o surgimento de novos.

O estado da Paraíba se destaca no cenário nacional por dispor de três sítios vinculados a preservação dessas memórias traumáticas. Sendo fundamental que o poder público fortaleça essas iniciativas, para que o "Nunca Mais" tão preconizado internacionalmente seja uma realidade efetiva.

Referências

ALVES, Janicleide Martins de Morais. **Memorial das Ligas Camponesas**: preservação da memória e promoção dos direitos humanos. Dissertação de Mestrado. PPGDH, João Pessoa, 2014.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório Final**. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas. gov.br/images/pdf/relatorio/Capitulo%2018.pdf

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos** - PNDH 3. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: http://pndh3.sdh.gov.br/public/ download/PNDH-3.pdf

BRITO, Ana Paula. **Escracho aos torturadores da Ditadura**. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2017.

_____. Compartilhando metodologias de preservação de memórias do passado recente: os arquivos de história oral em sítios de memórias do Cone Sul. In: ANPUH. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos**: história e democracia. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/ resources/anais/54/1488733703_ARQUIVO_BRITO_AnaPaula.pdf>

_____. Rompiendo el silencio institucionalizado en Brasil: los memoriales sobre la dictadura y las políticas públicas de memoria. In: **Aletheia**, volumen 8, número 16, junio 2018. Disponível em: http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-16/dossier/Brasil-AnaPaulaBrito-ok.doc.pdf

CRIVELENTE, Mariana Ramos; JATENE, Caio Vargas; KOBASHI, Nair Yumiko. **Sítios de memória e direitos humanos da América Latina**: arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação. Disponível em: <https://mussi2018.sciencesconf.org/data/ 13_BR.pdf >. Acesso em: 5 set, 2018.

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **Margarida, Margaridas**. Memória de Margarida Maria Alves (1933-1983) através das práticas educativas das Margaridas. João Pessoa: UFPB, 2017.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **Direito à Memória e à Verdade**: saberes e práticas docentes. João Pessoa: CCTA, 2016.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Ditaduras militares e transição democrática na América Latina. In: NADER, A. A. G.; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. (Orgs.) **Diversidades e Cidadania**: a educação em direitos humanos na escola. João Pessoa: CCTA, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ed. Campinas: Unicamp, 1996.

MUNIZ, Iranice Gonçalves. **História e memória no meio rural brasileiro**. In: HOGEMANN, Edna Raquel Rodrigues Santos; SIQUEIRA, Gustavo Silveira. (Orgs.) História do Direito. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez.1993.

NÚCLEO MEMÓRIA. **Memorial da Luta pela Justiça**: histórico da retomada do prédio e resultados preliminares do projeto de implantação. Org: Ana Paula Brito. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PARAÍBA. Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba. **Lei nº 10.086, de 15 de agosto de 2013**. Dispõe sobre a denominação de prédios, bens, rodovias e equipamentos públicos do Estado da Paraíba e dá outras providências. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/08/Diário-Oficial-16.08.2013.pdf>. Acesso em: 1 out. 2018.

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

_____. Comissão para a Instalação do Memorial da Democracia. **Projeto do Memorial da Democracia na Paraíba.** 2018.

PESSOA, Victor Gadelha. **As ligas camponesas da Paraíba**: história e memória. João Pessoa, 2015. (Dissertação UFPB/PPGH)

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. In: **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989.

ROCHA, Ayala A. **Elizabeth Teixeira**: Mulher da Terra. 2ed. João Pessoa: CCTA, 2016.

VINYES, Ricard (Ed.) **El Estado y la Memoria**. Buenos Aires: Del Nuevo extremo: RBA (España), 2009.

8 - Dos Direitos e seus Limites: a Questão dos Direitos Sociais na Ditadura Civil Militar Brasileira

Monique Cittadino

Introdução

A ditadura civil militar estabelecida no Brasil a partir de golpe de 1964 e vigente até 1984 caracterizou-se, indiscutivelmente, pela subversão do estado de direito, imposição de um "estado de exceção" e pelas violações sistemáticas aos direitos civis e políticos dos cidadãos. O suporte ideológico a fundamentar as ações do Estado Autoritário então implantado seria encontrado na Ideologia de Segurança Nacional e Desenvolvimento (ISND), elaborada no interior da Escola Superior de Guerra, e que tinha como pressuposto o binômio Segurança e Desenvolvimento. A partir destas premissas, estabeleceu-se no país um modelo político-econômico baseado na repressão às mais diversas formas de manifestações política e social e no desenvolvimento capitalista associado ao capital internacional e dele dependente. Assim, paralelamente ao retrocesso dos direitos civis e políticos, verificou-se um quadro de aprofundamento da concentração de renda, ampliação das desigualdades sociais e regionais e acentuação dos índices de exclusão social existentes no país.

Entretanto, em uma aparente contradição, o período em que os militares estiveram à frente do poder caracterizou-se pela adoção de diversos programas sociais, implementados em diversas áreas e setores, permitindo um importante avanço no estabelecimento de direitos sociais, avanço este visto apenas durante a ditadura varguista do Estado Novo. É evidente que as políticas públicas adotadas pelos militares, e que permitiram o referido incremento dos direitos sociais, exerciam um determinado papel no jogo político então em curso, assim como apresentavam inúmeras limitações e distorções que suscitam uma série de críticas

e questionamentos. É à esta dinâmica envolvendo a questão dos direitos humanos no regime militar que pretendemos nos prender neste texto.

Repressão e Ataque aos Direitos Civis e Políticos

De acordo com a Ideologia de Segurança Nacional, era mister ao Estado implantado com a ditadura civil militar a busca da segurança interna ameaçada pela infiltração comunista. Os agentes subversivos então infiltrados no país estariam prontos para promover uma "guerra interna revolucionária", responsável pela implantação do comunismo, cabendo aos novos dirigentes o combate e a erradicação de tal ameaça. Dentro da elaboração teórica da ISND, a criação da figura do "inimigo interno" tornou-se fundamental: na perspectiva dos novos ideólogos, o "inimigo interno" poderia ser qualquer membro da população, transformando, assim, qualquer cidadão em um potencial inimigo a ser perseguido. Em consequência da necessidade sistemática de combate a estes supostos agentes da subversão, estruturou-se progressivamente no interior do Estado um hipertrofiado aparato de informações e de repressão responsável pela identificação e perseguição do "inimigo interno" (ALVES, 1989; GERMANO, 1993; FICO, 2001).

Assim, imediatamente após o golpe, iniciaram-se as "operações limpeza", voltadas para a busca e apreensão dos agentes inimigos. As prisões sucederam-se em larga escala, promovidas, sobretudo, pelas operações "arrastão" e "pente fino", atingindo não só os militantes de esquerda, bem como qualquer indivíduo suspeito de "atividades subversivas". A prática da tortura aos presos políticos foi estabelecida e as garantias individuais foram abolidas, em um primeiro momento de uma escalada de desrespeito aos direitos civis da população.

Inquéritos policial-militares (IPMs), instaurados nas instituições públicas a partir do final de abril de 1964 e chefiados por coronéis das Forças Armadas, pelo fato de não estarem submetidos a estrutura jurídica legal, foram fundamentais no processo de implantação e fortalecimento do aparato de informação e repressão. Através de tais inquéritos, que atingiram não apenas civis como militares, investigavam-se os funcionários públicos, que poderiam, assim, ser acusados de atividades subversivas e, conseqüentemente, perseguidos e expurgados de seus cargos.

Na perspectiva dos novos detentores do poder, a figura do "inimigo interno" estava indissociavelmente ligada às lideranças políticas e sociais vinculadas não apenas ao governo deposto de João Goulart, como também à experiência populista em curso entre os anos 1945-1964.[1] Sob a acusação de tentarem implantar uma "República Comuno-Sindical" no país, lideranças vinculadas às propostas nacionalistas e de esquerda, que exerceram importante papel no período que antecedeu o golpe, tiveram seus mandatos cassados (só no ano de 1964, 50 parlamentares perderam seus mandatos) ou tiveram seus direitos políticos suspensos por 10 anos. Ao mesmo tempo, iniciou-se a perseguição aos setores organizados ligados às esquerdas, em uma busca da desmobilização da sociedade civil. Desta forma, sindicatos sofreram intervenção; instituições como a União Nacional dos Estudantes e o Comando Geral dos Trabalhadores foram extintos; universidades foram invadidas, professores e alunos, perseguidos; as Ligas Camponesas foram desmanteladas vítimas de uma feroz perseguição no campo.

As medidas persecutórias então implementadas tiveram respaldo jurídico não na Constituição de 1946, que inicialmente foi mantida, e sim, no Ato Institucional Nº 1 (AI-1), editado em 9 de abril de 1964. Os Atos Institucionais foram os instrumentos através dos quais o governo federal prescindia da participação do Poder Legislativo (muito embora o Congresso Nacional tenha sido preservado) e passava ele próprio a legislar, editando normas que ultrapassavam os preceitos constitucionais, em uma franca demonstração de autoritarismo e violação das bases de um Estado de Direito. Através de tais Atos, estabelecia-se o novo ordenamento jurídico-político do país.

De acordo com o AI-1, além da prerrogativa de legislar, introduzindo, inclusive, emendas constitucionais, ficava facultada ao Executivo a possibilidade de decretar estado de sítio e cassar mandatos de representantes governamentais, bem como de membros do Legislativo, assim como suspender direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos. As garantias de vitaliciedade e estabilidade no emprego foram suspensas por 6 meses, o que permitiu os expurgos de funcionários públicos. Finalmente, o Ato instituiu a eleição indireta para Presidente da República através de consulta ao Colégio Eleitoral.

1 Existe um intenso e denso debate acerca da inadequação do uso do conceito de populismo e da sua substituição pelo conceito de trabalhismo, o que foge completamente às dimensões deste trabalho. A respeito, cf, basicamente, GOMES (1994) e FERREIRA (2001).

A violação dos pilares de um Estado de Direito continuou com a edição, em 25 de outubro de 1965, do AI-2. Em decorrência da vitória da oposição, ocorrida nas eleições de 02 de outubro daquele ano em 11 estados da federação, o governo decretou um novo Ato que, além de facultar ao executivo a prerrogativa de fechar o Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais e de permitir a continuidade das cassações e perseguições estabelecidas pelo AI-1, determinava a extinção dos partidos políticos.[2] Em seguida, em fevereiro de 1966, foi decretado o AI-3 que estabelecia eleições indiretas para governador de estado e nomeação, pelos governadores, dos prefeitos de capitais e de municípios considerados de segurança nacional.

No segundo semestre de 1966, em decorrência da elaboração, por parte do governo, de uma nova Constituição destinada a substituir o texto liberal de 1945, eclodiu um conflito envolvendo o Executivo e o Congresso Nacional que culminou no fechamento desta Casa por um mês, período que coincidiu com a ocorrência de eleições parlamentares. Ao final do período, o Congresso, com parte substancial dos seus parlamentares renovada, foi reaberto com a incumbência de discutir o novo texto constitucional. Em janeiro de 1967, a nova Constituição foi aprovada, ficando, a partir de então, incorporados de forma permanente ao corpo constitucional os instrumentos coercitivos estabelecidos pelos Atos Institucionais e Complementares editados anteriormente. Ainda, o conceito de Segurança Nacional, que na Constituição de 1946 se referia à defesa contra ameaças externas, incorporou as ideias presentes na Ideologia de Segurança Nacional, passando a significar a defesa contra o "inimigo interno". Apesar de tudo, alguns espaços mínimos de liberdade e algumas garantias individuais foram preservados, a exemplo da manutenção do *habeas-corpus*.

Os escassos traços democráticos preservados na Constituição de 1967 teriam vida curta: em dezembro de 1968, após um período de reorganização e rearticulação de setores combativos da sociedade, registrou-se um novo conflito envolvendo os poderes Executivo e Legislativo, que culminou com novo fechamento do Congresso e com a edição do AI-5, através do qual os setores da linha dura assumiram, de forma praticamente absoluta, seu domínio sobre o aparelho

2 A regras para a criação dos novos partidos políticos foram estabelecidas através do Ato Complementar Nº 4, de 20/11/1965, tendo sido criados o MDB – Movimento Democrático Brasileiro e ARENA – Aliança Revolucionária Nacional.

de Estado. O AI-5 que, dentre outras determinações, impunha modificações na Constituição de 1967, eliminando os resquícios liberais ainda existentes, e que, ao contrário dos Atos anteriores, não tinha um período limitado de existência, representou a completa liquidação das garantias e direitos individuais e coletivos, assim como significou a conquista por parte do Estado de uma ampla e inquestionável autonomia. A suspensão do habeas corpus possibilitou ao aparato repressor o aprofundamento da sua atuação, fazendo com que a tortura, a partir daí, fosse institucionalizada como política de Estado. Simultaneamente, a censura prévia aos meios de comunicação e às atividades artísticas e culturais tornou-se sistemática e permanente, violando o direito de livre expressão.

Após a edição do AI-5, o Congresso ainda permaneceu fechado até outubro de 1969; nova onda de cassações de mandatos parlamentares e de suspensão de direitos políticos se verificou, consolidando-se o expurgo de indesejáveis membros da oposição. A reação encetada por alguns setores que partiram para a luta armada resultou na edição de mais dois Atos Institucionais (Nos 13 e 14) que estabeleciam a pena de morte, prisão perpétua ou o banimento aos acusados de crimes políticos. Tortura, morte e desaparecimento de militantes da oposição passaram a ser a regra do período, muito embora a divulgação de tais ocorrências fosse impedida pela censura. O medo e o silêncio tornaram-se os elementos que caracterizaram o comportamento da sociedade brasileira da época.

Política Econômica: Crescimento, Desigualdades e Exclusão Social

O desenvolvimento econômico do país constituía-se no segundo pilar da ISND, ao lado da segurança interna. Na perspectiva dos ideólogos do regime, havia uma relação dialética entre os dois termos, de forma que a segurança interna e a estabilidade política eram tidas como fundamentais para a atração do investidor estrangeiro e, portanto, para a garantia de um pleno desenvolvimento econômico, assim como tal desenvolvimento era necessário para a conquista da legitimidade pelo governo e, assim, para a existência de um clima interno de paz social.

Após os anos iniciais da ditadura militar, marcados pela adoção de uma política econômica recessiva, voltada para o controle inflacionário, redução do dé-

ficit público, controle do crédito e ajuste financeiro, iniciou-se, a partir de 1968, um ciclo de crescimento econômico denominado "milagre brasileiro". A política econômica adotada no período do "milagre brasileiro" tinha como objetivo fundamental a ampliação da acumulação de capital e, portanto, a inserção do Brasil no sistema capitalista plenamente desenvolvido, estando baseada no aumento da participação do capital estrangeiro e dos investimentos estatais. Assim, o desenvolvimento econômico do país deveria estar assentado num tripé constituído pelo Estado, capital estrangeiro (através das empresas multinacionais) e grande capital nacional associado (SINGER, 1989).

O Estado, na ótica dos gestores econômicos, deveria aprofundar a sua participação não só nas tarefas de planejamento e regulamentação da economia, mas, sobretudo, na sua atuação empresarial. Com relação ao primeiro item (planejamento econômico), o Estado beneficiou-se da reforma tributária de 1966, que ampliou os recursos financeiros disponíveis para investimentos e centralizou a arrecadação nas mãos da União, impondo aos estados e municípios uma situação de dependência frente ao Executivo Federal. Beneficiou-se, ainda, dos mecanismos implantados a partir de 1964 e voltados para a criação de uma poupança interna à disposição dos investimentos estatais. Neste aspecto, foram relevantes a instituição da correção monetária através das Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional (ORTN) e a criação das cadernetas de poupança; a utilização de recursos oriundos das Loterias Esportiva e Federal e a criação de fundos sociais como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e o Programa de Integração Social – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS-PASEP). Ainda, o Estado ampliou o controle exercido sobre a força de trabalho, tarefa que lhe foi facilitada pelos mecanismos coercitivos e repressivos de que dispunha. Em decorrência, adotou-se uma política de arrocho salarial, sobretudo para os setores mais modestos e menos qualificados, garantindo, por um lado, a ampliação da acumulação de capital e, por outro, o empobrecimento da população assalariada que não via incorporados os seus ganhos de produtividade e nem tinha seus salários corrigidos pelo índice da inflação (ALVES, 1989).

Com relação à atuação empresarial, o Estado voltou-se para a indústria de base e para infra-estrutura, setores considerados prioritários ao desenvolvimento econômico. Assim, as empresas estatais (entre 1968 e 1974 foram criadas 231 novas empresas públicas) passaram a controlar a geração de energia elétrica, a

produção siderúrgica, a exploração e exportação do minério de ferro, a exploração do petróleo e a indústria petroquímica, o setor das telecomunicações, de forma que o Estado se tornou o principal empregador do país.

Ao capital estrangeiro estava reservado um duplo papel: de um lado, em decorrência da incapacidade do país em bancar um crescimento auto-sustentado, o governo teve de recorrer ao endividamento externo para financiar os investimentos estatais; assim, coube ao capital externo a função de financiar o desenvolvimento interno do país, de forma que os investimentos estrangeiros passaram de US$ 11,4 milhões para mais de 4,5 bilhões entre 1968 e 1973. Em conseqüência, a dívida externa expandiu-se de US$ 3,9 bilhões em 1968 para mais de US$ 12,5 bilhões em 1973 (ALVES, 1989, pp. 146 e 148). Por outro lado, o capital estrangeiro exerceu o papel de investidor direto no setor da indústria de bens de consumo duráveis, setor prioritário no modelo econômico de desenvolvimento adotado pelos militares. Com isto, o nicho representado pelo mercado consumidor de alto poder aquisitivo, que se desenvolvia em decorrência do processo de concentração de renda então em curso, ficou nas mãos do capital externo. Por fim, nesta divisão de tarefas existente no tripé que sustentava a economia brasileira, o capital nacional que conseguiu não sucumbir à entrada dos investimentos estrangeiros limitou-se a se associar, de forma dependente, ao capital internacional ingresso no país, ou a manter-se no setor de bens intermediários ou de bens de consumo não-duráveis.

O levantamento de alguns dados mostra o sucesso alcançado pelo "milagre econômico" em diversas das metas estabelecidas. Com relação ao crescimento econômico, entre 1968 e 1975, o PNB registrou um crescimento médio de 9% ao ano, chegando ao índice de 11,4% em 1974. A indústria foi a principal responsável por estes números, crescendo anualmente a uma média de 12,6%; no setor industrial, o desempenho de ponta coube ao setor da indústria automobilística. Os resultados obtidos no setor de infra-estrutura e indústria de base também foram extremamente positivos: a produção de energia elétrica e a produção de aço quase que dobraram. No comércio externo registrou-se um crescimento das exportações da ordem de US$ 1,9 bilhões em 1968 para US$ 8,7 bilhões em 1975. O controle da inflação também foi satisfatório, ficando a taxa de inflação anual na casa dos 17-20% (REZENDE, 1992, p. 138).

Apesar dos índices alcançados, significativos do sucesso obtido em diversas áreas pela política econômica adotada durante os anos 1968-1973, o "milagre econômico" fez-se acompanhar por um quadro marcado pelo agravamento das condições sociais do país, sobretudo no que se refere ao aumento da concentração de renda e da exclusão social.

Como já foi afirmado anteriormente, o padrão de desenvolvimento econômico adotado, pautado em larga medida no ingresso do capital externo a ser investido na indústria de bens de consumo duráveis, exigia uma ampliação do mercado interno consumidor de alta renda, o que só poderia ser conseguido mediante o aprofundamento da concentração de renda. Em outras palavras, a política econômica adotada estava voltada sobremaneira para atender aos interesses do capital externo em detrimento das necessidades da população local. Vários são os dados indicativos do aprofundamento da concentração de renda, mas tomando-se como base o percentual da renda total do país apropriada pela proporção da população, verificamos que, em 1960, os 10% mais ricos apropriavam-se de 39,6% da renda total, enquanto os 60% mais pobres faziam jus a 24,9% da mesma renda. Em 1970/72, o percentual da renda total apropriado pelos 10% mais ricos da população subiu para 52,6%, enquanto que este percentual caiu para 16,8%, quando se refere ao montante apropriado pelos 60% mais pobres (REZENDE, 1992, p. 140).

A exploração do trabalhador foi um dos elementos fundamentais para o aumento da concentração de renda, percebendo-se, ao longo do período, um empobrecimento progressivo da massa assalariada. Analisando-se a participação da massa salarial na composição da renda industrial, percebe-se uma queda significativa deste indicador: em 1961, os salários perfaziam 29% da renda industrial, enquanto que, em 1973, este índice cai para 23%. Por outro lado, verificou-se uma queda do salário mínimo real acompanhada de uma diminuição do poder aquisitivo do salário mínimo: segundo o DIEESE, em 1960, o salário mínimo real valia CR$ 1.204,03, enquanto que, em 1973, cai para CR$ 681,37, um pouco mais da metade (DIEESE, 1976, p. 10, apud ALVES, 1989, p. 114); quanto ao poder aquisitivo do salário mínimo, em 1960 eram necessárias 81:30 horas de trabalho para se adquirir uma quantidade mínima de alimentos diária ao passo que, em 1973, o trabalhador precisava de 147:04 horas de trabalho para conseguir a mesma quantidade de alimentos (DIEESE, 1979, apud ALVES, 1989, p.

153). A exploração do trabalhador também pode ser verificada pelo aumento imposto da jornada de trabalho: segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), entre 1968 e 1972 a percentagem dos que trabalhavam mais de 49 horas semanais aumentou de 24,2% para 28,2% em São Paulo e de 23,2% para 31,8% no Rio de Janeiro e Guanabara (SINGER, 1989, p. 81).

O aumento da exploração do trabalhador era acompanhado da queda na qualidade de vida e do aumento da exclusão social. O número de acidentes de trabalho, verificados pela fadiga decorrente do aumento do ritmo e da jornada de trabalho, atingiu, em 1975, um dos maiores índices do mundo segundo a OIT (Organização Internacional do Trabalho). Extensa pesquisa realizada pela historiadora Ana Beatriz Barros Silva mostra que apesar da subnotificação dos acidentes, sobretudo no meio rural, onde a informalidade preponderava, os índices de crescimento dos acidentes de trabalho se ampliaram progressivamente ao longo do "milagre econômico" em uma demonstração da absoluta ausência de preocupação por parte do Estado ou dos empregadores com as condições de segurança, com a saúde ou mesmo com a existência dos trabalhadores:

> Tal qual se faz com uma máquina, era muito mais barato repor um operário acidentado, incapacitado para o trabalho, "defeituoso" tal qual um objeto, por outro saudável, em perfeitas condições de "uso". E como vimos anteriormente, com a grande disponibilidade de mão-de-obra barata e disposta a aceitar salários de fome e péssimas condições de trabalho, a substituição do trabalhador incapacitado era feita com grande facilidade. (SILVA, 2016, p. 138)

Além dos acidentes de trabalho em si, a superexploração do trabalhador levava a um quadro de progressiva dilapidação do trabalhador. Pesquisa realizada pelo DIEESE mostrou queda do nível de nutrição do assalariado paulistano. E as consequências deste funesto processo não se davam apenas sobre a vida do trabalhador, mas sobre as condições de sobrevivência de sua família. Assim, os dados relativos à mortalidade infantil, importante indicador do padrão de vida, demonstraram aumento progressivo na maioria das capitais levantadas. (SINGER, 1989, pp. 82-83) Ao mesmo tempo, elevou-se o número de crianças abandonadas ou carentes, vivendo numa situação de pobreza absoluta, assim como ampliou-se a exploração do trabalho infantil. A população carente e marginalizada, excluída do acesso à moradia digna, viu-se obrigada a recorrer às favelas que registraram

substancial incremento nas principais capitais do país ao longo da década de 70. O êxodo rural, fruto da deterioração das condições de vida dos trabalhadores do campo e da ampliação das desigualdades regionais também acentuadas pela política econômica do "milagre brasileiro", contribuiu substancialmente para o aumento da população favelada.

Ampliação, Limites e Distorções dos Direitos Sociais

Do que foi apresentado até este momento, é indiscutível a percepção de que o regime militar caracterizou-se, seja no tocante às medidas políticas impostas, seja no que se refere à condução da política econômica, pela associação entre a imposição de regras antidemocráticas e coercitivas frente à sociedade e adoção de um modelo econômico responsável pelo aprofundamento das relações capitalistas, pelo estabelecimento de um perfil modernizante ao país e pelo profundo grau de exclusão e distorções sociais imposto à população. É certo, portanto, que a preocupação central do Estado estava voltada para a promoção do processo de acumulação e crescimento e não para as questões de caráter social. Contudo, constitui-se em um severo equívoco a afirmação da inexistência de políticas públicas ou de programas sociais ao longo do regime militar. Ao contrário, conforme análise de Sônia Draibe (1994, p. 272), "*...foi sob o regime militar que se consolidou e expandiu o sistema brasileiro de proteção social*". Tal perspectiva é compartilhada por José Murilo de Carvalho (2001, p. 170), ao afirmar que "*...ao mesmo tempo em que cerceavam os direitos políticos e civis, os governos militares investiam na expansão dos direitos sociais*". Assim, a organização de um sistema de proteção social iniciada no Brasil a partir dos anos 30 é completada com o regime militar de 1964, e, ao final da década de 70, tal sistema entra numa fase de esgotamento e crise. Na avaliação de Sonia Draibe, é neste período que

> ...se completa o sistema de *welfare* no Brasil; define-se o núcleo duro da intervenção social do Estado, arma-se o aparelho centralizador que suporta tal intervenção, são identificados os fundos e recursos que apoiarão financeiramente os esquemas de políticas sociais, definem-se os princípios e mecanismos da operação e, finalmente, as regras de inclusão/exclusão social que marcam definitivamente o sistema. (DRAIBE, 1994, 276).

Torna-se importante, portanto, o levantamento e entendimento das principais políticas públicas adotadas no regime militar e a discussão do caráter, das limitações e das distorções inerentes a elas. Neste processo, deve-se ter em mente que a política social resulta dos desequilíbrios gestados a partir da desigual distribuição dos recursos em uma sociedade, sobretudo em fases de acumulação, nas quais as necessidades populacionais são relegadas a segundo plano, e tem como finalidade compensar os custos e contribuir para corrigir os efeitos deletérios da concentração de capital. Os grupos sociais que são colocados em uma posição de fragilidade sócio-econômica e que se vêem em uma situação de dependência frente às ações do Estado constituem-se nos alvos por excelência das políticas públicas de proteção (ABRANCHES, 1986, pp. 49-52).

Política Educacional – Qualquer análise a respeito dos possíveis avanços no setor educacional obtidos durante os governos militares exige que se aborde a reforma universitária instituída em 1968 e a reforma na educação básica aprovada em 1971. A Lei da Reforma Universitária, de novembro de 1968, mas regulamentada pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, vinha sendo gestada desde os primórdios da tomada do poder em 1964 não só como resposta às propostas de reforma no campo educacional postuladas já do início da década de 1960, mas, sobretudo, em decorrência da crise que acometia o setor e das demandas trazidas pelos movimentos estudantis ao longo do ano de 1968. Já em 1971, outra alteração, desta feita no ensino básico e médio, é implementada pelos militares. Assim, os cursos primário e ginasial então existentes foram unificados no curso de 1º. grau, com 08 anos de duração, enquanto que o ciclo colegial do ensino médio foi transformado no curso de 2º. grau, de perfil profissionalizante obrigatório, voltado fundamentalmente para preparar uma mão-de-obra qualificada para ingresso no mercado de trabalho. (Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971). No seu conjunto, em linhas gerais as duas reformas implementadas voltavam-se para três direções: 1. Garantir a formação de quadros destinados às novas exigências do mercado capitalista em expansão no país; 2. Assegurar o desmonte da estrutura pública e gratuita da educação até então existente; 3. Proporcionar condições para o controle do sistema educacional pelos grupos privados de ensino (GERMANO, 1993; SAVIANI, 2008).

Com relação à reforma universitária, muito embora tenha assegurado o atendimento de algumas demandas existentes, como a modernização da estru-

tura anterior e o fim do sistema elitista e autoritário das cátedras, gerou inúmeras críticas e protestos, sobretudo pelo seu caráter político, ao atingir e contribuir para a desestruturação do movimento estudantil, além de estar relacionada a todo processo repressivo direcionado contra as universidades:

> ...a se revestir de legalidade, [a reforma] possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e políticos dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informação (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o ensino. (GERMANO, 1993, p. 133)

Uma outra questão a ser levantada com relação às alterações impostas à estrutura educacional brasileira foi a eliminação da vinculação orçamentária determinada pela Constituição de 1967, que, até então, obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. Com o fim da vinculação orçamentária, observou-se uma progressiva queda nos recursos aplicados ao setor. Tomando-se por base os valores destinados à educação no orçamento nacional entre os anos 1965 e 1974, observa-se que eles caem de 11,07% do total do orçamento para 4,95% ao final do período (ALVES, 1989, p. 155). Entretanto, apesar destes dados financeiros, verificou-se uma importante expansão do ensino superior, marcada pela participação crescente das universidades privadas, mas também pelo reforço das universidades públicas federais. As matrículas no ensino superior, que em 1964 são de apenas 100 mil, atingem 1,3 milhão em 1981 (DRAIBE, 1994, p. 292). De acordo com Vieira, o ensino superior como um todo, no período compreendido entre 1964 e 1973, registrou um crescimento de 744,7%. Em termos de instituições públicas de ensino superior, este número sobe de 129 para 222 entre 1968 e 1976. Contudo, tal crescimento é ainda mais significativo em se tratando de instituições privadas, que crescem de 243 para 663 no mesmo período (VIEIRA, apud SAVIANI, 2008, p. 300).

A reforma universitária também trouxe uma das mais importantes medidas visando ao fortalecimento do ensino superior, qual seja, a adoção do pressuposto da indissociabilidade entre atividades de ensino e pesquisa no âmbito universitário, o que se tornou o pilar fundamental para a estruturação e expansão do sistema nacional de pós-graduação. Além disso, era corrente a perspectiva de que a pós-graduação tinha um papel essencial para a melhoria do nível dos cursos de graduação, ao melhor qualificar seus quadros docentes. Evidentemente que o fomento à pós-graduação tinha como mola propulsora a preocupação com o desenvolvimento de atividades de pesquisas em áreas consideradas estratégicas para um Estado pautado no conceito de Segurança Nacional e Desenvolvimento, em que a produção científica e tecnológica endógena era vista como fundamental pela sua elite dirigente militar. Se a estruturação da pós-graduação no Brasil foi acompanhada de uma série de vícios e distorções, como bem apontam Germano (1993) e Saviani (2008), não se pode deixar de reconhecer que, a partir de então, ela expandiu-se significativamente, deixando de ser algo extremamente pontual no sistema de ensino nacional. Germano aponta para alguns dados: os cursos de mestrado têm seu número elevado de 442, em 1974, para 816, em 1985, enquanto que os de doutorado ampliam-se de 152 para 337 no mesmo período. Já o número de alunos matriculados em cursos de mestrado amplia-se de 14.158 para 38.675, e os de doutorado, de 756 para 7.400. (GERMANO, 1993, p. 155)

Os militares também foram os responsáveis pela definição de um elemento fundamental para a existência e manutenção dos cursos de pós-graduação e para a realização das respectivas pesquisas: a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criados no início da década de 1950 com a função de promover a pesquisa científica e tecnológica no país e fornecer pessoal especializado para atuação no ambiente público e privado na fase de expansão da industrialização e desenvolvimento econômico, no sistema CNPq-Capes-Finep, em que esses órgãos passam a assumir o papel de agências de fomento voltadas para o financiamento da pesquisa e da pós-graduação. Além disso, a Capes, agora denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,

> ...passou a desempenhar um papel importante na implantação da política de pós-graduação delineada pelo I PNPG [Plano Nacional de Pós-Graduação], ao assumir a responsabilidade de organizar o Programa

> Institucional de Capacitação Docente (PICD), cujo objetivo era estimular as instituições de ensino superior a desenvolver seus recursos humanos por meio de cursos de pós-graduação stricto sensu (MARTINS, 2003, p.302).

Em relação à educação primária e secundária, se por um lado o governo ampliou a educação básica de 4 para 8 anos, atingindo a faixa etária de 7 aos 14 anos, além de reafirmar a sua obrigatoriedade e gratuidade, por outro, transferiu a responsabilidade do ensino primário para os estados, despreparados para a tarefa e onerados financeiramente pela perda de arrecadação decorrente da reforma tributária de 1966, o que terminou por provocar uma desorganização e um retrocesso do setor. Em decorrência, o país continuou a registrar elevados índices de analfabetismo, evasão escolar e existência de crianças em idade escolar fora das escolas. Mesmo assim, entre 1964 e 1973, o ensino primário cresceu 70,3%; o ginasial, 332% e o colegial, 391% (VIEIRA, apud SAVIANI, 2008, p. 300) e a taxa de escolarização naquela faixa etária, que era de 67% em 1970, passa para 83,7% em 1984 (DRAIBE, 1994, p. 292).

Previdência Social e Assistência à Saúde – No governo Castelo Branco, o modelo anterior de previdência social, criado no período Vargas e constituído por sete Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs) independentes e organizados por categorias profissionais[3], foi substituído por um novo modelo que unificava em um só sistema todas as ações relacionadas à assistência e previdência social. Assim, em 1966 foi criado o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), ao mesmo tempo em que foram extintos todos os IAPs, de forma que os trabalhadores urbanos passaram a usufruir do mesmo padrão de proteção. Ao unificar o sistema, o INPS garantia a correção de importante distorção presente no sistema previdenciário anterior, qual seja, a de que os benefícios oferecidos pelos IAPs aos seus segurados variavam em função da categoria profissional a que estes segurados pertencessem. Em outras palavras, os institutos ligados a trabalhadores que percebiam maiores salários, e, portanto, que tinham maior capacidade de contribuição, acumulavam maiores recursos e, assim, conseguiam prestar melhor atendimento aos seus segurados. Com o INPS, os benefícios foram homogeneizados e a histó-

3 Os sete IAPs eram o de trabalhadores em ferrovias e serviços públicos (IAPFESP), de trabalhadores bancários (IAPB), do comércio (IAPC), da indústria (IAPI), da marinha (IAPM), do transporte de cargas (IAPTC), e dos serviços civis (IPASE). Eles eram financiados pelas contribuições compulsórias de empregadores e empregados, sem a participação do Estado.

rica fragmentação do sistema previdenciário brasileiro foi suprimida.[4] Contudo, como afirma SILVA, no processo de criação do órgão prevaleceu a lógica política da desmobilização dos trabalhadores e do controle que passa a ser exercido sobre um direito intrínseco àquela categoria:

> A Previdência, até então controlada pelos sindicatos e seguradoras privadas, passava para as mãos da burocracia estatal. (...) ainda que a cobertura previdenciária tenha se ampliado neste período, ela teve caráter marcadamente limitado e serviu muito mais como um mecanismo de cooptação política e controle social do que como a garantia efetiva de direitos básicos dos cidadãos. (...) Portanto, (...) a ampliação da Previdência, em termos minuciosamente controlados pela burocracia estatal, era parte fundamental da Ideologia de Segurança Nacional, do franco desenvolvimento capitalista, e do projeto de poder dos setores dominantes alinhados aos militares golpistas (SILVA, 2016, pp. 243-245)

Entretanto, continuavam fora do sistema os trabalhadores informais, os trabalhadores domésticos e os desempregados, o que seria corrigido nos anos seguintes, durante o governo Médici. Assim, os benefícios da previdência ampliaram-se pois, em 1972, foram incorporados ao INPS os empregados domésticos e, em 1973, os empregados autônomos. Segundo dados do INPS coletados por Wanderley Guilherme dos Santos, o total de trabalhadores segurados pela previdência, em 1968, era de cerca de 3,6 milhões, passando, em 1980, para 23,7 milhões. (SANTOS, 1987, p. 35)

Se os benefícios da previdência destinados ao trabalhador urbano se estabeleceram no Brasil a partir dos anos 1930, sendo ampliados na década de 1960, os trabalhadores rurais, até 1971, continuavam excluídos de qualquer proteção previdenciária. Nesta data, foi criado o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL), através do qual o governo estendeu os benefícios da previdência a esta categoria de trabalhadores. O FUNRURAL distingue-se do sistema previdenciário urbano por ser um programa eminentemente redistributivo, ou seja, pelo fato de proporcionar benefícios independentemente da contribuição por parte dos beneficiários. Na medida em que não podia contar com o financiamento oriundo das contribuições, o FUNRURAL foi projetado para ser financia-

4 Permaneceram com regimes previdenciários próprios os funcionários públicos civis e militares, assim como subsistiram algumas modalidades de aposentadorias especiais.

do em parte por imposto auferido da renda proveniente da comercialização dos produtos rurais e em parte pela contribuição fiscal das empresas urbanas. O caráter da eqüidade e o perfil redistributivo no sentido urbano-rural e entre regiões, inerentes ao FUNRURAL, são salientados por Wanderley Guilherme dos Santos:

> Do ponto de vista da eqüidade, é inegável tratar-se de um programa redistributivo que transfere renda das áreas urbanas para as áreas rurais, visto que a tributação que dá origem aos recursos para o programa termina sendo incorporada ao preço dos produtos, consumidos majoritariamente nas áreas urbanas. Mas também se trata de um programa redistributivo entre regiões. Os gastos do programa, por estado, são consistentemente superiores à arrecadação em todos, com exceção de São Paulo, Paraná, da ex-Guanabara, do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal (SANTOS, 1987, p. 84).

Ainda, na medida em que o benefício proporcionado pelo FUNRURAL origina-se não de uma contribuição financeira pretérita do trabalhador e sim, do fato dele ter contribuído, através do seu trabalho e esforço, para a sociedade, o FUNRURAL constitui-se no exemplo mais bem acabado da promoção de direitos e proteção social em decorrência de um direito social ao qual faz jus o trabalhador (SANTOS, 1987, p. 85).

Entretanto, Tulia Falleti busca destacar as razões pelas quais o governo mais violento e repressor da ditadura militar preocupou-se em assegurar a ampliação deste importante direito social para ampla parcela da população brasileira, fato este que ainda não havia sido enfrentado com sucesso por nenhum governo anterior. Segundo a autora, o papel desmobilizador exercido sobre a população rural e suas lideranças organizacionais, a exemplo da CONTAG (Confederação dos Trabalhadores da Agricultura), assim como a possibilidade de ampliar a penetração do Estado em áreas ainda distantes, fizeram com que a implantação do FUNRURAL tivesse um papel estratégico nos planos de controle social por parte dos governos militares:

> Por um lado, o regime militar implantou essa reforma como meio de domesticar e cooptar o ativismo rural. (...) O FUNRURAL tinha o propósito de diluir o descontentamento social que graçava entre a população rural e de diminuir a preocupante tendência de migração rural-urbana (...) Por outro lado, os militares procuraram usar o FUNRURAL para estender a presença do Estado nas áreas rurais remotas do Norte e Nordeste, por ra-

> zões de segurança nacional. (...) Ao criar o sistema de cobertura de seguro social para a população agrícola, e conferir o controle de sua administração a uma organização civil (CONTAG), os militares objetivavam estender o alcance do Estado ao Norte e Nordeste e ao mesmo tempo penetrar e cooptar as organizações de trabalhadores rurais (FALLETI, 2010, p. 351).

Com relação às políticas de atendimento à saúde, convém informar que elas estiveram ligadas ao sistema de previdência social desde seu nascedouro, na década de 1920, com as Caixas de Aposentadoria e Pensões (CAPs), instituídas pela Lei Elói Chaves, de 1923, que além da concessão de benefícios previdenciários, também tinham como atribuição prestar socorros médicos aos seus contribuintes e familiares. A criação dos IAPs na década de 1930 não alterou tal vinculação, muito embora tenha significado uma importante transformação frente ao modelo das Caixas, já que o Estado, entendendo que a proteção social nestes aspectos também era uma atribuição sua, assumia tal responsabilidade ao lado das próprias entidades profissionais. De forma geral, o sistema caracterizava-se por três aspectos: 1. Diferenciação entre os Institutos da modalidade de atendimento médico oferecido (alguns Institutos recorriam aos serviços privados, enquanto que outros desenvolveram uma rede própria de assistência à saúde); 2. Não universalização do atendimento, com a exclusão de significativa parcela da população não coberta pelo sistema e 3. Ênfase no aspecto curativo e não preventivo da assistência à saúde. A criação do INPS, em 1966, corrigiu o primeiro destes três aspectos, unificando a atenção previdenciária oferecida, ao mesmo tempo em que garantiu a massificação do recurso aos setores privados de saúde em detrimento das redes próprias de atendimento então existentes. Ao mesmo tempo, consolidou-se a tendência da oferta de uma medicina curativa e não preventiva.[5]

Quanto ao processo de universalização do atendimento à saúde, segundo Tulia Falleti, este não foi decorrente das transformações impostas com a reconstitucionalização do país em 1988, conforme apontam diversos autores. De acordo com a pesquisadora, ele remonta à atuação dos governos militares na década de 1970, responsáveis pela ampliação do contingente da população

5 Cf. FLEURY, Sônia; CARVALHO, Antônio Ivo de. **Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS)**. http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-assistencia-medica-da-previdencia-social-inamps. Acesso em 18/04/2019.

brasileira atendida pelo sistema público de proteção à saúde, tal como foi visto anteriormente em relação ao sistema previdenciário. Assim, para a autora, a universalização da cobertura à saúde foi

> ...oferecida pelos militares, que nos anos de 1970 introduziram reformas no sistema de saúde que foram projetadas para solidificar o regime autoritário através da extensão da presença do Estado na zona rural. Os militares estavam interessados na expansão da presença estatal nas áreas periféricas do Norte e Nordeste, onde estava praticamente ausente. O regime também estava interessado na domesticação das demandas políticas de movimentos sociais rurais crescentemente ativos. No esforço de legitimar sua dominação e cooptar ativistas rurais, o governo militar gradativamente estendeu a atenção à saúde aos trabalhadores autônomos, rurais e, pelo menos para atendimentos de urgência, aos desempregados (FALLETI, 2010, p. 347).

Em 1974, foi criado o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), gerido pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), com duas atribuições: a promoção da saúde, via Sistema Nacional de Saúde (SNS), e as ações relacionadas à previdência social. Em 1977, o sistema é ampliado e tornado mais complexo com a criação do INAMPS, órgão que substitui o INPS, e através do qual separam-se estas duas atribuições, cabendo ao novo órgão a responsabilidade pelos serviços de saúde. Ao mesmo tempo, o INAMPS também passa a ser o elemento de interseção entre as atribuições citadas:

> A criação do INAMPS, em 1977, deu-se num contexto de aguçamento de contradições do sistema previdenciário, cada vez mais pressionado pela crescente ampliação da cobertura e pelas dificuldades de reduzir os custos da atenção médica, em face do modelo privatista e curativo vigente. A nova autarquia representou, assim como o conjunto do Sinpas, um projeto modernizante, racionalizador, de reformatação institucional de políticas públicas. Através de uma lógica sistêmica, pretendeu-se simultaneamente articular as ações de saúde entre si e estas com o conjunto das políticas de proteção social. No primeiro caso, através do Sistema Nacional de Saúde; no segundo caso, através do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social. Como componente simultâneo do SNS e do Sinpas, esperava-se do INAMPS o cumprimento do papel de braço assistencial do sistema de saúde e de braço da saúde do sistema de proteção social.[6]

6 Cf. FLEURY, Sônia; CARVALHO, Antônio Ivo de. **Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS)**. http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-assistencia-medica-da-previdencia-social-inamps. Acesso em 18/04/2019.

Com a criação do INAMPS, estabelece-se um sistema dual e não integrado, envolvendo a estrutura de saúde pública do país, em uma clara distorção da noção de saúde integral: ao Ministério da Saúde caberia a execução das políticas relativas à medicina preventiva, enquanto que a atribuição do atendimento médico-hospitalar ficaria ao encargo do sistema MPAS/INAMPS. Em outras palavras, no que se refere à responsabilidade e ao custeio da assistência médica, estes ficaram a cargo do sistema previdenciário e de suas contribuições, haja vista que o INAMPS passou a centralizar as políticas de saúde no país e a administrar os recursos financeiros do sistema.

Algumas conseqüências importantes advém desta dicotomia. Inicialmente, verifica-se a opção pela predominância da assistência médica curativa em detrimento da medicina preventiva. Ao mesmo tempo, a assistência médica é transferida para a iniciativa privada, que se torna responsável pelas admissões hospitalares e pela expansão na oferta de leitos e serviços, o que já se desenhava desde 1966 com a criação do INPS e a unificação do sistema previdenciário. Configura-se, assim, a plena privatização do atendimento à saúde no país, com a conseqüente ampliação dos seus custos operacionais.

> Essa modalidade de privatização tende a alimentar uma série de distorções e deformações na assistência médica, reduzindo sua eficácia social e aumentando desproporcionalmente os seus custos. De um lado, [...] impede a efetiva regulação da produção e distribuição dos serviços. De outro, estimula o uso excessivo de altas e caras tecnologias; eleva os gastos com medicamentos; incentiva a utilização desnecessária de exames complementares (ABRANCHES, 1986, p.74).

A relevância que o setor privado assume para a assistência à saúde no modelo instituído pelos militares é também objeto de análise de Tulia Falleti que constata:

> Entretanto, nesse movimento de integrar e expandir o sistema de saúde, o regime militar privilegiava o setor privado de saúde. A ampla extensão da cobertura de saúde aconteceu através da expansão dos serviços privados de saúde. Enquanto que em 1960, 14% de todos os leitos de hospitais pertenciam ao setor privado, em 1976 essa porcentagem tinha crescido para 73%. Além disso, quando o atendimento de emergência foi estendido para não-segurados em 1974, o número de "emergências" tratadas por hospitais privados cresceu além das expectativas (...) O Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) foi criado para coordenar os serviços de saúde do sistema de previdência social, automati-

> camente tornando essa organização um dos principais canais para a transferência de recursos públicos ao setor privado. Além de tudo, o INAMPS institucionalizou um sistema de saúde de alto custo, especializado, curativo e hospitalar concentrado nas regiões lucrativas do país (FALLETI, 2010, p.352).

Contudo, apesar de todas estas distorções, não se pode negar que a criação do INAMPS representou significativa expansão dos direitos sociais no Brasil, na medida em que o órgão ampliou a cobertura fornecida e universalizou o acesso à saúde no país. Tal processo de expansão dos direitos sociais foi aprofundado com a legislação específica da qual se fez acompanhar: em novembro de 1974 foi aprovada a lei que implantava o salário maternidade; em dezembro daquele ano foi instituído o amparo previdenciário, pensões e assistência médica aos maiores de 70 anos, inválidos, que tenham contribuído com pelo menos 12 meses para a previdência; e também, em dezembro, o seguro de acidentes de trabalho foi estendido para a área rural (SANTOS, 1999, p.34).

Política Habitacional – O importante déficit habitacional registrado na década de 1960, decorrente dos processos de industrialização e urbanização vivido pelo país ao longo da primeira metade do século XX, sobretudo com os elevados índices de êxodo rural, foi o motor que levou o Estado, a partir de 1964, a procurar implementar uma política habitacional sistemática no Brasil. Além do déficit habitacional propriamente dito, a expansão das habitações irregulares com a ampliação da constituição de favelas espalhadas pelos diversos centros urbanos surgia como um dos graves problemas sociais do país. Segundo DOERR (2017, p. 166), entre 1950 e 1960, no país, o número de pessoas morando em favelas dobrou no período; na cidade do Rio de Janeiro, em 1948, 7% da população habitava em favelas, número este que se expandiu para 10,2% em 1960. A implementação de uma política pública voltada para solucionar esta situação, atraindo para o Estado o apoio da população de baixa renda a ser beneficiada pelas medidas implementadas, se apresentou como uma proposta imediatamente posta em execução através do Sistema Financeiro de Habitação (SFH), criado ainda em 1964, através do qual o governo estimularia a poupança por parte da população que, captada pelo sistema bancário, seria direcionada para investimentos no setor habitacional.

Contudo, a preocupação com a política habitacional não era a única atribuição do sistema, haja vista que o SFH tinha como pressuposto teórico não apenas estar voltado para o financiamento da casa própria para a população de baixa renda, mas também para garantir recursos para investimentos em obras de infraestrutura e saneamento básico, o que ampliava o escopo de suas atribuições. Valia-se do Banco Nacional de Habitação, criado para, através da imposição de uma política centralizadora, promover a administração financeira e decisória do sistema. Já a parte operacional do Sistema, qual seja, a execução das moradias, foi transferida para o setor privado, em um processo que contribuiu para o aquecimento e movimentação da economia. A base de financiamento do sistema, seja no que se refere aos investimentos das empresas construtoras, seja no concernente aos empréstimos destinados ao comprador do imóvel, ficou a cargo de dois mecanismos financeiros criados para a captação da poupança dos trabalhadores e da sociedade: o Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimos (SBPE) – a chamada "caderneta de poupança" - e os recursos oriundos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), criado em 1966. Apesar da existência destas fontes de aporte, o sistema tinha como fundamento o autofinanciamento, ou seja, o retorno do capital investido através do pagamento, pelos mutuários, de prestações mensais corrigidas pelos índices inflacionários. Em uma conjuntura econômica de arrocho salarial, em que os valores das prestações da casa própria eram corrigidos trimestralmente, enquanto que os salários eram corrigidos anualmente, a inadimplência por parte da população de baixa renda cresceu significativamente e, com isto, a ideia original de uma política habitacional de proteção à esta população foi, progressivamente, sendo abandonada (SANTOS, 1999, p. 13). Sérgio Abranches sintetiza a mudança de rota imposta à política habitacional naquele período:

> Diante dos sérios problemas de inadimplência enfrentados pelo sistema, optou-se por abandonar aqueles que seriam, na origem, seus clientes preferências. Além disso, grupos com melhores rendimentos, pressionados pela elevação dos preços dos imóveis e das prestações da casa própria, foram forçados a buscar o mercado popular, elevando-se, também, a recompra de unidades até então de propriedade das famílias de mais baixa renda. O mercado mudou seu perfil, passando a constituir-se por assalariados do setor de serviços mais especializados e operários qualificados (ABRANCHES, 1986, pp. 76-77).

Desta forma, o perfil da política habitacional de atendimento às necessidades sociais ficou sacrificado em função da sua submissão à lógica financeira do mercado. Na avaliação de Sonia Draibe, ficou afastada

> ...qualquer outra forma que supusesse subsídios aos extratos de menor capacidade de pagamento. Essa estrutura e essa lógica fizeram com que o sistema se afastasse dos programas destinados às camadas populares, reforçando aqueles para a classe média, com maiores garantias de retorno (DRAIBE, 1994, p. 288).

Sérgio Abranches apresenta alguns números indicativos da distorção do sistema, que terminou por privilegiar o financiamento de unidades habitacionais para população de renda média e alta, com maior capacidade de honrar suas dívidas com o fundo: das 440 mil unidades financiadas entre 1964 e 1969, 40% estava voltado para o setor popular, enquanto 60% destinou-se às camadas mais altas. O quadro acentuou-se entre 1970 e 1974, período em que apenas 12% das moradias financiadas eram casas populares (ABRANCHES, 1986, p. 76).

A população de baixa renda, além de progressivamente se ver excluída do acesso às linhas de financiamento, que passaram a ser direcionadas para as parcelas da população com renda mais alta, também foi atingida pela precariedade das construções disponibilizadas, normalmente localizadas em áreas sem acesso a outros serviços básicos. Na concepção de Doerr, o problema do déficit habitacional do país e da ocupação desordenada de áreas urbanas agravou-se ainda mais:

> Por outra parte, os conjuntos habitacionais produzidos pelo BNH para a população de baixa renda se resumiram em grandes conjuntos na periferia, sem os serviços essenciais. Muitas famílias preferiram vender e voltar para as favelas, já que os custos de vida aumentaram consideravelmente. A implementação desta política não melhorou a situação do déficit habitacional brasileiro, principalmente a situação da população de baixa renda e os problemas de assentamentos irregulares se agravou (DOERR, 2017, p. 173).

Conclusão

A despeito dos números indicativos da ampliação dos direitos sociais verificada ao longo do regime militar, percebe-se tanto no plano quantitativo como no qualitativo, os limites, distorções e problemas envolvendo o sistema de

proteção social então implantado no país. Ao cabo do período, ainda se verificavam altas taxas de analfabetismo, evasão escolar e repetência entre crianças em idade escolar. O percentual de alunos que haviam atingido 8 anos de escolaridade era bastante minoritário. No que se refere à habitação, o país iniciou os anos 80 apresentando um importante déficit habitacional, associado a uma ocupação desordenada do espaço urbano, com uma explosão no número e extensão das favelas. A previdência social, por mais que tenha ampliado o seu número de segurados, ainda mantinha fora de qualquer proteção a maior parte da população trabalhadora do país, desvinculada do mercado formal de trabalho. Ao mesmo tempo, a assistência médica demonstrava ser incapaz de atender, dentro de condições mínimas, a população sob proteção do sistema público de saúde. Os dados indicativos da qualidade de vida continuavam a demonstrar a exclusão social vigente na sociedade brasileira: elevado índice de mortalidade infantil, precariedade do saneamento básico e do fornecimento de água tratada.

Estes dados reveladores de uma complexa e desigual estrutura social não podem ser atribuídos ao descaso ou à inexistência de políticas sociais ao longo do período militar. Na verdade, conforme visto anteriormente, o país assistiu à implantação de diversos e numerosos programas destinados à inclusão social que chegaram a apresentar importantes resultados, muito embora, no cômputo final, tenham sido derrotados pela permanência das distorções e problemas acima aludidos. Sendo assim, deve-se buscar nas características específicas de tais políticas e nos objetivos últimos a que elas se destinavam, a responsabilidade pelos limites por elas apresentadas.

Na verdade, conforme afirma Sérgio Abranches, no regime militar "*... não houve o reconhecimento da cobertura social como direito de todos, responsabilidade coletiva e obrigação irrecusável da função pública*." (ABRANCHES, 1986, p. 52). Os direitos sociais continuaram a ser vistos como privilégios de alguns, e os programas sociais passaram a obedecer a duas lógicas: o uso político e clientelístico dos benefícios e serviços concedidos, que passaram a ser trocados por votos ou apoio político, e o atendimento de interesses privados. Ao serem definidos a partir de critérios autoritários e centralizadores, os programas sociais excluíram da sua elaboração a participação da sociedade, seja nas tomadas de decisões e definições de prioridades, seja no acompanhamento e fiscalização de suas realizações. Com isto, abriu-se espaço para o processo de privatização das políticas públicas,

onerando os gastos, favorecendo a iniciativa privada e excluindo a verdadeira população carente do seu acesso. Assim, ao invés de corrigir situações de exclusão social, a utilização distorcida de tais programas terminou por reforçar as históricas desigualdades da sociedade brasileira.

Referências

ABRANCHES, Sérgio Henrique. **Os despossuídos**. Crescimento e pobreza no país do Milagre. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DOERR, Marisol Brito. "Política habitacional e ditadura militar. Uma análise comparada entre Chile e Brasil." In Adauto Lúcio Cardoso, Thêmis Amorim Aragão e Samuel Thomas Jaenisch. (Orgs.) **Vinte e dois anos de política habitacional no Brasil.** Da euforia à crise. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópolis, 2017, pp. 155-177

DRAIBE, Sonia, "As políticas sociais do regime militar brasileiro: 1964-84". In Gláucio Soares e Maria Celina D´Araújo (Orgs.) **21 anos de regime militar**. Balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994, pp. 271-309.

FALLETI, Tulia G. (autora) e Alan César Belo Angeluci (tradutor). **Infiltrando o Estado**: A evolução da reforma da saúde no Brasil, (1964 – 1988). Revista Estudos de Sociologia. Araraquara, v.15, n.29, pp.345-368, 2010.

FERREIRA, Jorge. (Org.) **O populismo e sua história**. Debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

FLEURY, Sônia; CARVALHO, Antônio Ivo de. **Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS)**. http://

www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/
instituto-nacional-de-assistencia-medica-da-previdencia-social-inamps.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos:** depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2003. pp. 294- 309.

REZENDE, Cyro. **Economia brasileira contemporânea**. São Paulo: Contexto, 1992.

SANTOS, Cláudio Hamilton M. IPEA - TEXTO PARA DISCUSSÃO NO 654. **Políticas federais de habitação no Brasil**: 1964/1998. Brasília: IPEA, 1999. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2814/1/td_0654.pdf. Acesso em 17/04/2019.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça.** A política social na ordem brasileira. 2ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17/04/2019.

SILVA, Ana Beatriz Ribeiro Barros. **O desgaste e a recuperação dos corpos para o capital**: acidentes de trabalho, prevencionismo e reabilitação profissional durante a ditadura militar brasileira (1964-1985). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SINGER, Paul. **A crise do "milagre"**. Interpretação crítica da economia brasileira. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

VIEIRA, S.L. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: UFC; PROED, 1982.

9 - A Civilização da Barbárie: Literatura e Violência no Brasil Colonial

Wilma Martins de Mendonça

1. Os Inconfidentes

Aqui vem a árvore, a árvore
nutrida por mortos desnudos,
mortos açoitados e feridos,
mortos de rostos impossíveis,
empalados sobre uma lança,
esfarelados na fogueira,
decapitados pela acha,
esquartejados a cavalo,
crucificados na igreja.
Pablo Neruda[1]

Desde os inícios das letras no Brasil, período que demarcamos como o das produções arcádicas em nosso país, como estabelece Antonio Candido, a tematização das aflições, dos abusos que assolam e flagelam nossas populações – historicamente à mercê do despotismo, da arbitrariedade, do ódio e da brutalidade de seus mandatários – frequenta a nossa nascente poesia, num estreito conúbio entre a literatura e vida social.

Ilustrativa dessa conexão, constituem os dizeres poéticos do arcadismo no Brasil, notadamente a poesia dos Inconfidentes, repleta de alusões ao duro contexto colonial, menções, estas, nem sempre camufladas ou asiladas, em recôn-

1 NERUDA, Pablo. Os Libertadores. In: *Canto geral*. Trad. Paulo Mendes Campos. 8. ed. São Paulo: Bertrand, 1987, p 75.

ditos inescrutáveis de suas tessituras textuais, como se vê na poética de Cláudio Manuel da Costa (1729-1789); de Inácio José de Alvarenga Peixoto (1744[?]-1793); de Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810); e no poema atribuído à Bárbara Heliodora Guilhermina da Silveira (1758-1819).

A relação de correspondência entre o dizer e o viver da *terra-pátria*, inaugurado pelos árcades, instituiria um dos traços mais gritantes da nossa discursividade artística, conforme expressa Antonio Candido, ao discutir o caráter *empenhado* da literatura brasileira, que se apresenta, assim, como uma "certa encarnação literária do espírito nacional."[2]

Desse ângulo, podemos considerar que, a exemplo dos textos de Jean Jacques-Rousseau (1712-1778) para o romantismo europeu, os escritos árcades constituem a gênese da nossa discursividade romântica e, de maneira mais geral, abalizam os seus poetas, como instauradores do engajamento entre o nosso discurso estético e a nossa experiência nacional.

Vivendo o momento histórico do surgimento e do desenvolvimento de importantes cidades na região de Minas Gerais, então centro da extração de ouro e de pedras preciosas, atividades que avultavam como as mais lucrativas de Portugal, os árcades brasileiros flagrariam uma ambiência marcada pela expropriação portuguesa das riquezas naturais da Colônia. A essa desapropriação somava-se o mando arbitrário e exacerbado das autoridades lusas entre nós, que se contrapunham, intensamente, à penúria ao medo e à submissão infligidas com rigores, à ampla maioria da população.

Os letrados nascidos no Brasil, embora já desempenhassem importantes funções na rede burocrática do reino lusitano, sentiam na própria pele o ar pesado da exprobração e da discriminação. Nesse clima, os poetas, da segunda metade do século XVIII, operavam uma curiosa interação. Em meio ao cultivo dos padrões neoclássicos, alinhavavam, afoita e subversivamente, as ideias iluministas, notadamente o pensamento de Rousseau e o de Voltaire, cujas obras, sob as malhas da censura da Real Mesa, são interditadas na Colônia e sujeitas à pena do fogo público.

2 CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*: momentos decisivos. 7. ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Itatiaia, 1993, p. 26, v. 1.

Nesse cerzimento escritural, os árcades se voltaram para o ambiente brasileiro da extração das minas e do ouro, delineando-o com as cores sombrias e tumultuadas da violência brutal do colonialismo, como exemplificam o poema *Vila Rica* (1773), de Cláudio Manuel da Costa; as *Cartas chilenas* (1787-1788), de Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810); o "Canto genetlíaco" (1782), de Inácio José de Alvarenga Peixoto (1744-1792) e os versos de *Conselhos a meus filhos* (fins do séc. XVIII), de Bárbara Heliodora (1758-1819).

A participação ativa de Cláudio Manoel da Costa, de Tomás Antônio Gonzaga, de Alvarenga Peixoto e de Bárbara Heliodora, na Inconfidência Mineira (1788-1789), demonstra que, mesmo *fora de lugar*, as premissas da ilustração germinavam em nossa terra, como sementes em solo adubado, estabelecendo um angustiante antagonismo com a realidade na qual se inseriam os nossos poetas e inconfidentes. Seria, pois, da profunda incompatibilidade, entre os mandatários e as necessidades da maioria da população da Colônia, que resultariam as mais diversas rebeliões que se alastram por Minas Gerais, desde a segunda metade do século, como ilustra a Revolta de Vila Rica (1720), também conhecida pelo nome Revolta de Felipe dos Santos, rebelião dos mineradores contra a política fiscal lusitana.

Na verdade, erguidos pela força e brutalidade, os povoamentos da região mineira se processam num ambiente de profunda crueldade e extermínio, mas, também, de uma aguerrida resistência indígena e negra, como ainda pelas crescentes rebeliões dos descendentes europeus, nascidos em nossa terra. As populações indígenas da região, em sua maioria pertencentes ao grupo linguístico Macro-Jê, lutavam com denodo, contra a escravização e os massacres. Os negros, por sua vez, fugiam, mesmo tendo como punição o flagelo do pelourinho e, em casos de recidiva, a morte na forca:

> Quando não era morto pelo capitão do mato, o escravo recapturado era largado na prisão por um bom tempo. Depois, no pelourinho, era submetido a sessões de chibatadas por dez dias. Terminada essa fase de punição, o escravo era marcado a ferro quente com a letra F (fugitivo) e podia ter a orelha cortada. No caso de reincidência, a pena de morte era aplicada – após a execução, a cabeça do escravo era cortada e exposta em local públi-

> co. Eis o preço pago por muitos daqueles que insistiam no 'louco desejo de liberdade': a cabeça dependurada em um poste.[3]

Apesar dos perigos, os negros obstinavam-se na busca pela liberdade e criavam quilombos, numa estratégia de defesa mais plural e organizada. Estima-se que, à época de Tiradentes, havia cerca de 160 quilombos. Não raro, os indígenas se juntavam aos negros, para desespero e para a ira assassina dos colonialistas. Esses quilombos mistos eram, invariável e implacavelmente, destruídos e suas populações completamente dizimadas.

Nesse cenário, irrompe a Inconfidência Mineira. O envolvimentos dos poetas árcades, certamente, contribuiu para a notoriedade dessa insurreição, que se sobressairia, em meio às várias turbulências, aos diversos motins e insurgências ocorridas, nos Setecentos, conforme anota Luiz Carlos Villalta: "Elas ocorreram em Curvelo (1760-1763), Mariana (1768, Sabará (1775), novamente Curvelo (1776) e, por fim, a chamada Inconfidência Mineira (1788-1789), de irradiação territorial mais ampla."[4]

Numa notória aproximação às ideias europeias do século das Luzes, os poetas do arcadismo brasileiro pontilham, em seus versos, seja de forma velada ou francamente explícita, o ideário libertário e humanista que anima a discursividade do iluminismo. Dessa forma, os nossos trovadores-inconfidentes instituíam uma curiosa relação entre a universalidade e a particularidade, entre a literatura e o humanismo da ilustração, entre a poesia e a memória, entre a palavra e suas práxis, em meio ao sentimento de um nascente nacionalismo, como exalta Alvarenga Peixoto: "Peitos que o amor da pátria predomina,/ Vêde o consórcio que a virtude traça."[5]

Esse sentimento de afetuoso apego a nossa terra se espraiaria pelas letras do século seguinte, dando esteio à modalidade nacionalista do nosso romantis-

3 FIGUEIREDO, Lucas. *O Tiradentes*: uma biografia de Joaquim José da Silva Xavier. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

4 VILLALTA, Luiz Carlos. Inconfidência Mineira e inconfidentes. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Org.). *História de Minas Gerais*: as minas setecentistas. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2007, p. 551, v. 2.

5 PEIXOTO, Alvarenga. In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *A poesia dos inconfidentes*: poesia completa de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. 975.

mo. Desse modo, os árcades brasileiros se afirmam como predecessores da nossa modalidade literária romântica e, consequentemente, dos cancioneiros da nação brasileira.

No que tange ao intercâmbio entre o arcadismo brasileiro e o iluminismo europeu, a epopeia de Cláudio Manuel da Costa, *Vila Rica*, se mostra como um exemplar privilegiado desse consórcio e diálogo, conforme se afere em seu Canto IV. Em completo reverso à realidade vivida pelo autor, os versos de Manuel da Costa tecem uma notável defesa da liberdade e da igualdade humanas: "Que tormento maior a um livre peito/ Que a um homem, a um igual viver sujeito?/ A liberdade a todos é comua;/ Ninguém tão louco renuncia à sua."[6]

No Canto VII, a interação entre poesia e ação política tornam os versos claudianos em verdadeiros socares contra a violência, que se alastra sobre a emergente cidade. Numa espécie de aconselhamento lírico, versificado sinuosamente, Costa sinaliza para aguda brutalidade que marca o processo de povoamento de sua região. De sua melodia poética desponta, então, um semblante áspero, rigoroso e cruel do contexto mineiro da época, encaixilhado pela insana procura de ouro e de pedras preciosas:

> Estamos, disse em uns países novos,/ Onde a polícia não tem inda entrado;/
> Pode o rigor deixar desconcertado/O bom prelúdio desta grande empresa./
> Convém que antes que os meios da aspereza/ Se tente todo o esforço da brandura./
> Não é destro cultor o que procura/ Decepar aquela árvore que pode/
> Sanar, cortando um ramo, se lhe acode/ Com sábia mão a reparar o dano./
> Para se radicar do Soberano/ O conceito, que pede a autoridade,/
> Necessária se faz uma igualdade/ De razão e discurso; quem duvida/
> Que de um cego furor corre impelida/ A fanática ideia desta gente?[7]

Nesse tracejado rítmico, Manuel da Costa insere, pela primeira vez, em discurso erudito, a concepção político-filosófica do povo tupinambá, manifestada por Japi-Açu, morubixaba do Maranhão, por ocasião da chegada dos

6 COSTA, Cláudio Manuel da. In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *Op. cit.*, p. 403.

7 Idem, *ibidem*, p. 420.

franceses ao Nordeste. Numa cadência marcada pela transgressão, insinuação e pela submissão, traços explicitadores das contradições desse período, Japi-Açu discorre, elogiosamente, sobre o exercício do poder político indígena, afiançado pela brandura e amabilidade humanas, em contrapelo ao poder político europeu, cujo maior atributo é a violência, como se verifica na saudação do líder indígena aos comandantes franceses:

> Aliás tenho grandes esperanças em tua bondade e em tua brandura, pois parece-me que em teus modos guerreiros há uma maneira amável, própria a um personagem que nos governará com sabedoria; e te direi a esse propósito que quanto mais um homem é grande de nascença e quanto maior autoridade tem sobre os outros, mais brando, obsequioso e clemente deve ser. Pois os homens, especialmente os desta nação, mais facilmente se levam pela brandura do que pela violência. Quanto a mim, sempre pratiquei essa máxima com aqueles que tive sob o meu comando e sempre me dei bem. Sempre observei também essa brandura entre os franceses.[8]

Num assemelhado pendor, Tomás Antônio Gonzaga redige as suas *Cartas Chilenas*, escritas num período de um ano. Texto satírico, ou *poesia de opinião*, as *Cartas* de Gonzaga denunciam o poder infindo e nefasto de Dom Luís da Cunha Meneses, alcunhado pelo poeta de Fanfarrão Minésio.

Nascido em Lisboa, Cunha Meneses foi governador e capitão-general de Minas Gerais, entre os anos de 1783 a 1788, período no qual não se cansava em demonstrar uma aguda repulsa pelos luso-brasileiros, sentimento que lhe era recíproco. Através das frestas discursivas de sua poética epistolar, Gonzaga apreende, aponta e denuncia a ganância e a brutalidade portuguesas, que se abatem sobre os mais pobres, em especial sobre os escravos, os indígenas ("raça do país"), os quilombolas e os desprovidos provenientes de Portugal que, não logrando acumular riquezas ou cargos na burocracia colonial, são catalogados como vadios:

> Não pede, Doroteu, a pobre aldeia/ os soberbos palácios, nem a corte/
> pode também sofrer as toscas choças./ Para haver de suprir o nosso chefe/
> das obras meditadas as despesas,/ consome do senado os rendimentos/
> e passa a maltratar ao triste povo/ com estas nunca usadas violências:/
> quer cópia de forçados, que trabalhem/ sem outro algum jornal mais que

8 MENDONÇA, Wilma Martins de. *Memórias de nós*: o Brasil no redemoinho do capital. 4. ed. São Paulo: Porto de Idéias, 2017, p. 84-85.

> o sustento,/
> e manda a um bom cabo que lhe traga/ a quantos quilombolas se apanharem,/
> em duras gargalheiras. Voa o cabo,/ agarra a um e outro, e num instante/
> enche a cadeia de alentados negros./ Não se contenta o cabo em trazer-lhe/
> os negros que têm culpas, prende e manda/ também, nas grandes levas, os escravos,/
> que não têm mais delitos que fugirem/ às fomes e castigos, que padecem/
> no poder de senhores desumanos.// Ao bando de cativos se acrescentam/
> muitos pretos já livres e outros homens/ da raça do país e da europeia,/
> que, diz o grande chefe, são vadios/ que perturbam dos povos o sossego.[9]

As crueldades subsequentes às do século XVI prosseguiam, vorazmente, tornando-se alicerces fundadores do nosso país. Em seu desvendamento das atrocidades que garroteiam as gentes mineiras, Gonzaga terminaria por desconstruir um dos mais disseminados discursos ideológicos dos lusitanos: o de que não houvera, entre nós, as brutalidades praticadas pelos espanhóis contra os indígenas da América espanhola, como a de utilizar o corpo ameríndio como alimento destinado aos seus cães.

Na realidade, tanto na América portuguesa, quanto na América espanhola, a barbárie guia os atos colonialistas, como demonstra o poeta, ao se referir à torpeza inominável, numa curiosa, mas expressiva artimanha linguística, na qual substitui o termo "lusitano", pelo genérico "europeu", numa vã tentativa de ocultar o pulsar de um certo remorso:

> Talvez, prezado amigo, que nós, hoje,/ sintamos o castigo dos insultos/
> que nossos pais fizeram: estes campos/ estão cobertos de insepultos ossos/
> de inumeráveis homens que mataram./ Aqui os europeus se divertiam/
> em andanças à caça dos gentios,/ como à caça das feras pelos matos./
> Havia tal que dava aos seus cachorros,/ por diário sustento, humana carne,/
> Querendo desculpar tão grave culpa/ com dizer que os gentios, bem que tinham/
> A nossa semelhança enquanto aos corpos,/ não eram como nós enquanto às almas.[10]

9 GONZAGA, Tomás Antônio. Cartas chilenas. In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *Op. cit.* 2002, p. 815.

10 GONZAGA, Tomás Antônio. *Op. cit.*, p. 876.

Assegurados pelo uso repressivo das armas, conforme tracejam as cadências rítmicas, que *enformam* e *informam* a poesia satírica mais importante do arcadismo, os portugueses também lançariam mão dos recursos coercitivos propiciados pela instituição judiciária. Antes, como hoje, as leis no Brasil se exibem através de duas fisionomias: uma face sinistra e intolerante que abarca, de forma criminosa, os pobres e os desvalidos e uma outra – dócil, cordata e acolhedora – destinada aos ricos, como se atesta das ordens jurídicas instituídas, em 1731, e as resoluções do ano de 1769:

> A seletividade da Justiça não era apenas escancarada; era prevista na lei. Em 1731, foi criada em Vila Rica uma Junta da Justiça dedicada exclusivamente aos 'delinquentes bastardos, carijós, mulatos e negros' [...] Trinta e oito anos depois, o Governador de Minas Gerais baixou novas instruções determinando a prisão imediata dos 'vadios e facinorosos' sem que fosse preciso cumprir nenhuma formalidade. Já os 'homens bons', os 'bem reputados' e as 'pessoas bem morigeradas', esses não deveriam ser incomodados com processos judiciais e muito menos com prisão, mesmo que por algum 'caso acidental' tivessem cometido crimes.[11]

O reverso, ou seja, a cálida e infindável proteção aos ricos e aos poderosos que se se aplica no tempo do colonialismo, alcançando os dias atuais, tomou ares de profissão de fé para o Judiciário português no Brasil, como ilustra as vistas grossa da Justiça que não vê o envolvimento do governador de Minas Gerais, Luís da Cunha Meneses, com o banditismo local, juntamente com os seus salteadores milicianos, nome que também designava os Dragões de Minas.

Como se sabe, nessa fase sugiram inúmeros grupos de facínoras, se destacando, entre eles, o bando dirigido por Mão de Luva, homem branco que mantinha ocultas ligações com o governador e com parte dos Dragões.

Responsáveis pelos latrocínios de grandes fazendeiros, o bando contava com o auxílio do governador, conforme demonstram os documentos colhidos por Lucas Figueiredo. O Fanfarrão Minésio acumulava, assim, o cargo governamental e as atividades de banditismo, com o apoio da justiça. Não sofreria nenhum processo, não seria incomodado, fato que demonstra a interminável desfaçatez da justiça portuguesa na colônia que, ao se abrasileirar, alonga seus braços se estendendo à nossa contemporaneidade:

11 FIGUEIREDO, Lucas, *op. cit.*, p. 104.

> O banditismo na Mantiqueira havia crescido muito, tornando-se um estorvo para os negócios. O próprio Tiradentes constatara o problema e avisara ao governador [...] Fanfarrão Minésio, contudo, não tinha pressa [...] O vice-rei se enfureceu com o imobilismo do governador [...] O governador de Minas Gerais deu permissão para o ataque. Luís da Cunha mandou então que o sargento mor Pedro Afonso voltasse à Mantiqueira para chefiar o cerco [...] mas dessa vez sem Tiradentes. Um exame acurado na documentação apontou que nada menos que dez homens do sargento mor Pedro Afonso tinham ligações estreitas com a quadrilha de Mão de Luva [...] Revelada a perfídia, o vice-rei não ficou calado. Mandou prender e processar os dez subordinados do sargento mor que agiam em conluio com Mão de Luva. E acusou diretamente o governador de Minas Gerais de 'levar por fora' parte dos ganhos espúrios obtidos pela quadrilha – em outras palavras, o Fanfarrão Minésio e Mão de Luva eram sócios. O governador de Minas não se rendeu. Reconheceu que alguns dos homens que haviam participado da ação [...] tinham de fato estabelecido uma parceria com Mão de Luva. Na verdade, tudo não teria passado de uma jogada – elaborada por ele, Luís da Cunha, e operacionalizada pelo sargento mor Pedro Afonso – para atrair Mão de Luva para uma armadilha [...] só não explicou por que deixara de fora, na segunda e decisiva fase da ação, o dragão mais qualificado da Mantiqueira, Tiradentes.[12]

Por sua vez, a Tomás Antônio Gonzaga caberia resumir, de forma fidedigna e cabal, em sua Carta Oitava, o preceito que orienta a Justiça e nossa organização social, até os dias de hoje: "O pobre, porque é pobre, pague tudo."[13] A consigna criada por Antônio Gonzaga nos comove pela tragédia do nosso passado e por sua inquietante ininterrupção, que nos infelicita na atualidade.

Alvarenga Peixoto se encarregaria, numa poética marcada pela sinuosidade, à contínua reafirmação da nascente ternura pela pátria-terra, revelando o anseio, que seria abalizado e legitimado pelo destino no porvir, de ver a sua terra ser governada por um brasileiro, como se lê em seu *Canto genetlíaco*, declamado em 1782, por ocasião do batismo de José Tomás Meneses, nascido em Minas Gerais, filho do então Governador da região mineira, D. Rodrigo de Meneses:

> Isto, que Europa barbaria chama,/ Do seio de delícias, tão diverso,/
> Quão diferente é para quem ama/Os ternos laços de seu pátrio berço!//
> Feliz governo, queira o céu sagrado/ Que eu chegue a ver esse dia/
> Em que nos torne o século dourado/ Dos tempos de Rodrigo e de

12 Idem, *ibidem*, p. p. 99; 106-109.

13 Gonzaga, Tomás Antônio. *Op. cit.*, p. 856

Maria:/
Século que será sempre lembrado/ nos instantes de gosto e de alegria,/
Até os tempos, que o destino encerra,/ De governar José a pátria terra.[14]

Não obstante os tons de louvação ao governador, à sua esposa e ao recém-batizado, nuanças inerentes à poesia encomiástica, do *Canto genetlíaco* explodiriam, contudo, os versos preconizadores da libertação dos escravos, conforme já observara o crítico literário, Fábio Lucas.[15] O fascínio e o arrebatamento ante a temática da natureza e a do bom selvagem rousseaurianas, não fariam Alvarenga Peixoto esquecer-se dos explorados e dos ofendidos pelo regime escravagista, que vitimava negros e pardos, ou seja, a maioria da população no Brasil, forçada aos contínuos e penosos trabalhos da exploração aurífera em Minas Gerais. Nessa rota discursiva, o poeta chama a atenção para quem, de fato, viabiliza as riquezas para o reino lusitano, num explícito contraponto à ordem vigente:

'Estes homens de vários acidentes,/ Pardos e pretos, tintos e tostados,/
São os escravos duros e valentes,/ Aos penosos trabalhos costumados:/
Eles mudam aos rios as correntes,/ Rasgam as serras, tendo sempre armados/
Da pesada alavanca e duro malho/ Os fortes braços feitos ao trabalho.//
"Se o justo e útil pode tão somente/ Ser o acertado fim das ações nossas,/
Quais se empregam, dizei, mais dignamente/ As forças destes ou as forças vossas?/
Mandam a destruir a humana gente/ Terríveis legiões, armadas grossas;/
Procurar o metal, que acode a tudo,/ é destes homens o cansado estudo.//
São dignos de atenção...' Ia dizendo/[16]

Das palavras, Alvarenga Peixoto passaria à ação. O poeta participaria das reuniões dos insurgentes, num pujante e admirável desempenho. Foi o responsável pela escolha do lema da Inconfidência Mineira – *Libertas quae sera tamen* – retirada do repertório de Virgílio, propondo, na ocasião, que a imagem de *um índio*, *quebrando as cadeias da opressão*, acompanhasse a insígnia, como ratifica o historiador, Kenneth Maxwell, estudioso desse momento histórico brasileiro.[17]

14 PEIXOTO, Alvarenga. *Op. cit.*, p. 976-979.

15 LUCAS, Fábio. *Luzes e trevas*: Minas Gerais no século XVIII. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p 18.

16 PEIXOTO, Alvarenga. *Op. cit.*, p. 977-978.

17 MAXWELL, Kenneth. *A devassa da devassa*: a Inconfidência Mineira: Brasil e Portugal: 1750-1808.Trad. João Maia. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 153.

Lamentavelmente, esse vigor definharia, durante a fase dos interrogatórios, em aberta analogia ao comportamento de seus pares poéticos.

Como signos emblemáticos, do encrespado e sombrio clima da época, destacamos os versos atribuídos à *bela* de Alvarenga Peixoto, Bárbara Heliodora, que enfeixam seu poema, *Conselhos a meus filhos*, escrito no difícil contexto dos levantes contra o domínio português. O texto, certamente, foi redigido antes do malogro da Inconfidência, movimento do qual Heliodora seria também ativa artesã. O tom professoral, que perpassa a poética de Bárbara Heliodora, funciona como elemento de dissimulação do dizer e da denúncia do social.

Espécie de um manual do *bem-viver*, o texto sinaliza para a servidão e para o medo ao poder real, que constrangiam e comprimiam os habitantes mineiros. Aponta, ainda, para uma ambiência marcada pela desconfiança generalizada, por nuviosos receios e pelos temores de delação, numa espécie de prenúncio da infâmia que decairia sobre ela, sobre seu marido e sobre seus parceiros de transgressão.

Da poesia de Bárbara Heliodora emerge, então, um ambiente social marcado pela aflição e pela adversidade, no qual se deve se haver com inúmeras cautelas e cuidadosas precauções, num contínuo e desassossegado estado de alerta, a fim de se acastelar de eventuais suspeições. Essa atmosfera social é liricamente caracterizada, através da metáfora do *mar tormentoso*, sacolejado por agitadas ondas de contrassensos e de incongruidades, como se afere em seus versos. O poema epistolar de Heliodora nos remete, assim, ao sentido e ao vivido, enfim, às memórias asfixiantes do Brasil, em seu segundo quartel dos Setecentos:

1 Meninos, eu vou ditar/ As regras do bem viver;/
Não basta somente ler,/ É preciso ponderar,/
Que a lição não faz saber,/ Quem faz sábios é o pensar//
2 Neste tormentoso mar/ D'ondas de contradições,/
Ninguém soletre feições/ Que sempre há de enganar;/
Das caras a corações/ Há muitas léguas que andar//
3 Aplicai ao conversar/ Todos os cinco sentidos,/
Que as paredes têm ouvidos,/ E também podem falar:/
Há bichinhos escondidos/ Que só vivem de escutar./
4 Quem quer males evitar/ Evite-lhes a ocasião/
Que os males por si virão,/ Sem ninguém os procurar,/
E antes que ronque o trovão,/ Manda a prudência ferrar.//
5 Não vos deixeis enganar/ Por amigos, nem amigas,/
Rapazes e raparigas/ Não sabem mais que asnear;/

As conversas e as intrigas/ Servem de precipitar.//
6 Sempre vos deveis guiar/ Pelos antigos conselhos,/
Que dizem que ratos velhos/ Não há modos de os caçar;/
Não batam ferros vermelhos,/ Deixem um pouco esfriar.//
7 Se é tempo de professar/ De taful o quarto voto,/
Procurai capote roto,/ Pé de banco de um bilhar,/
Que seja sábio piloto/ Nas regras de calcular.//
8 Se vos mandarem chamar,/ Para ver uma função,/
Respondei sempre que não,/ Que tendes em que cuidar;/
Assim se entende o rifão:/ Quem está bem deixa-se estar.//
9 Devei-vos acautelar/ Em jogos de paro e topo/
Prontos em passar o corpo/ nas angolinhas do azar:/
Tais as fábulas de Esopo/ Que vós deveis estudar.//
10 Quem fala, escreve no ar,/ Sem pôr vírgulas nem ponto,/
E pode quem conta os contos,/ Mil pontos acrescentar;/
Fica um rebanho de tontos/ Sem nenhum adivinhar.//
11 Com Deus e o rei não brincar,/ É servir e obedecer/
Amar por muito temer,/ Mas temer por muito amar,/
Santo temor de ofender/A quem se deve adorar!//
12 Até aqui pode bastar,/ Mais havia que dizer,/
Mas eu tenho que fazer,/ Não posso me demorar,/
E quem sabe discorrer/ Pode o resto adivinhar. [18]

A insubmissão aos abusos lusitanos e a discordância com a desapropriação dos bens naturais da colônia, versificadas de maneira explícita, e às vezes cifrada, por Cláudio Manuel da Costa e por Tomás Antônio Gonzaga, seriam eloquentemente manifestadas, num discurso de audaciosa contundência, por Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes (1746-1792). Em discurso incontroverso e cristalino, o Alferes delega à usura e à rapinagem dos europeus a responsabilidade pela pobreza dos brasileiros. Nessa dicção terminaria por caracterizar a Europa, como uma esponja de sugação dos bens das terras brasileiras.

Essa convicção, que anima Tiradentes, lhe proporcionaria uma rara firmeza e altivez, durante os interrogatórios que se sucederam ao malogro da Inconfidência, dotando-o de uma postura completamente assimétrica aos demais conjurados, notadamente às reações dos poetas. Segundo nos informa o historiador britânico, Kenneth Maxwell, é com uma singular sobranceria que Tiradentes,

18 HELIODORA, Bárbara. *Conselhos a meus filhos*. In: LOPES. Eliane Marta Teixeira *et alii* (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo: Horizonte: Autêntica, 2003, p, 253-254.

em contraste com seus pares literários, enfrenta todo o processo inquisitorial e a sua própria execução:

> A ênfase fortemente regionalista dos inconfidentes inclinava-se, às vezes, para o nacionalismo econômico. Isto era mais explícito nos pronunciamentos do alferes Tiradentes, embora ele não estivesse isolado em tal posição. Silva elogiava a beleza de Minas e apontava seus recursos naturais como os melhores do mundo [...] ele afirmou que o Brasil era um país que tinha tudo o que precisava, não tendo necessidade de qualquer outro para subsistir. A razão da pobreza do país, apesar de todas as suas riquezas era 'só porque a Europa, como uma esponja, lhe estivesse chupando toda a substância' [...] A tranquila dignidade com que Tiradentes enfrentou a morte foi um dos poucos momentos heroicos do fracasso sombrio. Quase um século depois, quando o Brasil implantou a república, ele foi proclamado herói nacional. E esta condição de herói nacional do alferes dos Dragões de Minas não é injustificada: em comparação com o de seus companheiros de conspiração, o comportamento de Tiradentes, ao ser interrogado, foi exemplar, ninguém o sobrepujou em entusiasmo por uma Minas independente, livre e republicana; reclamou para si o maior risco e não há dúvida alguma de que estava disposto a assumi-lo. Conforme dizem ter Cláudio Manuel da Costa afirmado, tomara que existissem mais homens dessa têmpera![19]

O sonho de liberdade dos Inconfidentes os faria pagar um pesado tributo ao reino lusitano. Cláudio Manuel da Costa seria encontrado morto na pequena cela em que se encontrava confinado. O mistério ronda sua morte: suicídio ou assassinato? Laura de Mello e Souza, biógrafa de Manuel da Costa, considera plausível a tese do suicídio, apoiando-se na leitura atenta que faz do universo histórico e poético de Manuel da Costa, em especial de seus poemas mais intimistas. Essa possibilidade, contudo, não se afigura como certeza para Laura de Mello: "O historiador vive às voltas com os limites fluidos entre a verdade e mentira [...] **se** entendi o homem que foi Cláudio Manuel da Costa, sou levada a afirmar que decidiu pôr fim à vida."[20]

Apesar da intensa pesquisa, cuidadosamente desenvolvida pela historiadora Laura de Mello, o uso da partícula "se", por nós grifada, nos leva, novamente, às areias movediças das conjecturas. Por outro lado, Kenneth Maxwell

19 MAXWELL, Kenneth. *Op. cit.*, p. 153; 222.

20 SOUZA, Laura de Mello e. *Claudio Manuel da Costa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 190.

realça a suspeição de homicídio. Escorado pelas informações colhidas das correspondências entre o governador e Lisboa, pela declaração de um dos médicos que examinou o cadáver de Cláudio Manuel da Costa e pela ocorrência da inusitada missa celebrada para o poeta, às expensas da Fazenda Real, Maxwell se inclina para a tese do assassinato político:

> Em correspondência para Lisboa, a 11 de julho, o governador não se referiu à morte de Cláudio Manuel da Costa, embora comentasse o depoimento do prisioneiro. O governador falou em 'suicídio' em outra correspondência, datada de 15 de julho, que incluía o relatório dos médicos. Muito mais tarde um destes médicos veio a declarar que em seu primeiro relatório não atestara a causa da morte como suicídio – e sim assassinato [...] foi, mesmo, rezada missa pelo poeta falecido, um privilégio negado aos suicidas, sendo a despesa coberta pela Fazenda Real.[21]

Preso à alçapão do despotismo luso, Alvarenga Peixoto também morreria, prematuramente. Em seus primeiros meses de degredo, no presídio de Ambaca, em Angola, nosso poeta é vitimado pela malária, que se alastrava no solo africano. Curiosamente, a prisão, que ele representa em sua poesia, se distancia das elocuções do temor, das queixas, das lamúrias e das acusações. O que acabrunhava o poeta era o estar ausente da vida dos filhos, de sua musa, esposa e companheira de ativismo político, como também dos amigos, como traça em sombrios e doridos versos, cônscio da desdita palpável e irreversível:

> Eu não lastimo o próximo perigo,/ Uma escura prisão, estreita e forte;/
> Lastimo os caros filhos, a consorte,/ A perda irreparável de um amigo.//
> A prisão não lastimo, outra vez digo,/ Nem o ver iminente o duro corte;/
> Que é ventura também achar a morte, Quando a vida só serve de castigo.//
> Ah, quem já bem depressa acabar vira/ Este enredo, este sonho, esta quimera,/
> Que passa por verdade e é mentira!// Se filhos, se consorte não tivera,/
> E do amigo as virtudes possuíra,/ Um momento de vida eu não quisera.[22]

A pena de Tomás Antônio Gonzaga foi a de deportação, por um período de dez anos, para Moçambique. Apesar do revés, o poeta não sofreria maiores

21 MAXWELL, Kenneth. *Op. cit.*, p. 182.

22 PEIXOTO, Alvarenga. *Op. cit.* p. 987-988.

dissabores. Com o passar do tempo, aclimata-se, com sucesso, estabelecendo-se prosperamente. Casa-se com uma mulher mestiça, Juliana Mascarenhas, de poucas letras, mas muito abastada e detentora de grande consideração social, na região africana, como afirmam, amiúde, os seus estudiosos. Viria a ocupar importantes cargos, ajudando, assim, a colônia moçambicana a gerar mais lucros para a coroa lusa. Viria a falecer, em 1810, aos 66 anos de idade.

Enquanto Cláudio Manuel da Costa enaltecera a dignidade e a solidez do caráter de Tiradentes, em percurso inverso, caminharia Tomás Antônio Gonzaga. Mesmo sendo protegido por Tiradentes, durante toda a fase dos interrogatórios, Antônio Gonzaga, na tentativa de escapar ileso, escorrega numa ladeira pontilhada pela vilania e sordidez. Em versos, elabora sua defesa, recheando-a com os signos da delação, da desqualificação e do deboche ao único republicano da Inconfidência:

> Tiradentes não podia imaginar, mas, ali mesmo na Ilha das Cobras, sozinho em sua cela, Gonzaga gastava os dias preparando sua defesa, que incluía versos. Neles, o decaído bacharel tentava usar de sua verve poética e de sua malícia processual para tentar isentar-se da cena do crime apontando o dedo para Joaquim, 'um pobre, sem respeito e louco': 'A prudência é tratá-lo por demente;/ou prendê-lo, ou entregá-lo/ para dele zombar a moça gente'.[23]

A Tiradentes, além da humilhação pública, lhe fora reservado o destino mais cruel. Supliciado, sádica e atrozmente, seria assassinado pelas leis do reino português. Condenado ao patíbulo, faleceria no dia 21 de abril de 1792. O velório e os ritos funerários lhes seriam negados. Seu corpo seria retalhado em cinco porções e exposto, em vários recantos públicos, num abominoso ato de profanação ao cadáver, do líder insurgente. O respeito aos mortos não fazia parte da ética do judiciário lusitano, que não se esquivava a esse tipo de vandalismo.

Com quer que seja, o Brasil perdia seus primeiros grandes intérpretes, seus primeiros pensadores que permanecem, contudo, como raízes, em nossa memória cultural. A cada tropeço de nossa trajetória política, a eles se recorrem como espelhos e paradigmas de aspiração à liberdade, constituindo-se, desse

23 FIGUEIREDO, Lucas. *Op. cit.*, p. 329.

modo, como árvores frondosas, em cujos galhos nos abrigamos das sucessivas intempéries nacionais.

Se é verdade que sobre a Vila da Utopia mineira despencaram pesadas sombras, evanescendo e amortalhando a nossa primeira *República das Letras*, também é verdade que, não obstante o final trágico dessa experiência libertária, os poetas e inconfidentes nos deixariam um precioso legado: uma literatura nacional e o espírito republicano.

2 O retorno às raízes

Aqui vem a árvore, a árvore
cujas raízes estão vivas,
tirou salitre do martírio,
suas raízes comeram sangue,
extraiu lágrimas do céu:
elevou-as por suas ramagens,
repartiu-as em sua arquitetura.
Foram flores invisíveis,
às vezes flores enterradas,
outras vezes iluminaram
suas pétalas, como planetas
Pablo Neruda

Durante a fase do modernismo brasileiro, período assinalado por uma intensa ebulição política e cultural em nosso país, marcado pela revisitação de nossas identidades, do nosso passado e do papel do intelectual em nossa sociedade, os poetas brasileiros se debruçaram, com tenacidade, sobre a fase colonial e suas iniquidades. Nesse timbre, se voltariam para os eventos e para os mártires da Inconfidência Mineira, numa perspectiva elogiosa, que que não disfarçava a melancolia, em face da barbárie, ocorrida em Minas Gerais.

Em 1924, Oswald de Andrade (1890-1954), em seu poema, "Casa de Tiradentes", que compõe o livro *Pau Brasil*, se reportaria à Inconfidência Mineira, igualando seu malogro à morte da nossa história. Já no título do poema, o poeta modernista denunciaria a destruição criminosa da casa onde morava o Alferes com sua esposa e filha. Como sabemos, a morada de Tiradentes foi demolida e o

seu chão salgado, por ordem expressa do Visconde de Barbacena,[24] outro conspirador, protegido, nos inquéritos, por Joaquim José da Silva Xavier.

Em sua revisão lírica, desse lamentável episódio brasileiro, o poeta antropófago se rendia ante a injustiça e a iniquidade que esvaziariam de sentido o nosso trajeto histórico; "A Inconfidência/ No Brasil do ouro/ A história morta/ Sem sentido/ Vazia como a casa imensa/ Maravilhas coloniais nos tetos/"A igreja abandonada/ E o sol sobre muros de laranja/ Na paz do capim.[25]

No ano de 1949, Vinicius de Morais (1913-1980) escreve "Pátria Minha", idealizada, inicialmente, como uma plaqueta. Feita na prensa particular do amigo e também embaixador, João Cabral de Melo Neto, o texto se transformaria num poema-canção. Salta à vista, o tom pessimista que entremeia o poema, em particular as linhas com as quais o poeta delineia os caminhos da pátria.

Constituindo-se como uma canção de exílio, elaborada durante o período em que o poeta era embaixador, a poesia é arquitetada através da destituição dos adornos cívicos, como a bandeira, o emblema que definem o futuro almejado. Situada nas fronteiras da disforia e da euforia, a pátria viniciana é adornada pelos vieses da negação e da carência, figurada como chão sedento.

O caminho disfórico só é interrompido quando o eu lírico se volta para o passado. Seria, pois, através dos contextos idos, mais precisamente o da Insurreição Mineira, que Vinicius de Morais se reconcilia, em totalidade, com a sua pátria. Mediado por esse movimento libertário, o poeta reencontra, resguardados pelo tempo da memória, os sentimentos de apego e cálido afeto à pátria, avivados pela entusiástica esperança de liberdade, herdada dos inconfidentes que a imortalizaram:

> Pátria minha... A minha pátria não é florão, nem ostenta/
> Lábaro não; a minha pátria é desolação/
> De caminhos, a minha pátria é terra sedenta/
> E praia branca; a minha pátria é o grande rio secular/
> Que bebe nuvem, come terra/ E urina mar./
> Mais do que a mais garrida a minha pátria tem/
> Uma quentura, um querer bem, um bem/
> Um *libertas quae sera tamen*/

24 Idem. *Ibidem*. p. 367.

25 ANDRADE, Oswald de. *Pau-Brasil*. 2. ed. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990, p. 130.

Que um dia traduzi num exame escrito:/
"Liberta que serás também"// E repito![26]

Numa dicção pungente, em 1951, Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) também volveria seu olhar, notadamente turvado pela comoção, para o evento da Inconfidência Mineira. Tornando essa matéria histórica em fato literário, o poeta mineiro procede a uma espécie de inventário lírico do Levante, como se lê em "Museu da Inconfidência", que integra o livro, *Claro enigma*.

Verdadeiros versos-ecos da memória da Conjuração, observa-se, na poesia drummondiana, que o fato histórico é caracterizado pelo sentimento do remorso. Compunção, esta, que já se expressara nos versos de Tomás Antônio Gonzaga e de Alvarenga Peixoto, quando estes se referem ao chão mineiro, então ensopado pelo sangue de indígenas e de negros:

São palavras no chão/ e memória nos autos./
As casas inda restam,/ os amores, mais não.//
E restam poucas roupas,/ sobrepeliz de pároco,/
a vara de um juiz,/ anjos, púrpuras, ecos.//
Macia flor de olvido,/ sem aroma governas/
o tempo ingovernável./ Muros pranteiam. Só.//
Toda história é remorso.[27]

Vinte e dois anos depois, Drummond retorna à tematização do movimento inconfidente. Publica, em 1973, a sua antologia, *As impurezas do branco*. Nela, vamos encontrar o poema, "Tiradentes (com muita honra)", no qual Joaquim José da Silva Xavier avulta como sinônimo de liberdade, configurado, de maneira louvável, como um rebelde apaixonado.

Em seus novos versos, o poeta sinaliza para a condição ímpar e singular de Tiradentes, entre os conjurados: o único republicano e o único imolado. Nesse trajeto lírico, Carlos Drummond anexa à sua poesia a discursividade política do Alferes que denunciava, de maneira incisiva, a pobreza, a falta de instrução do povo *versus* a riqueza aurífera, que brotava da terra mineira, para tão-somente o usufruto das elites europeias.

26 MORAIS, Vinicius de. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976, p. 268.

27 ANDRADE Carlos Drummond de. *Carlos Drummond de Andrade*: poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988, p. 226-227.

Enfatizando o pesado jugo do despotismo lusitano, o poeta mineiro reforça a lembrança da violação abjeta e execranda, do corpo inanimado do semeador da rebelião. Para Drummond, a Inconfidência Mineira, em especial, a atuação de Tiradentes, constituem linhas inolvidáveis, não desfeitas pela corrosão do tempo, do transcorrer de nossa história. Nessa versificação, entrelaçaria, à sua tessitura poética, a compreensão de Tiradentes, acerca do Brasil das minas e do ouro:

> BANDEIRA de uma república visionária/
> branca branca branca branca/
> república nunca proclamada/ branca/ rubra/
> do sangue do único republicano/
> em triângulo multiângulo de membros repartidos.//
> Lá vem o Liberdade pela Rua da Quitanda/
> lá vai o Liberdade, o Corta-Vento,/
> vai armando sua teia/ que 100 anos não desfazem./
> Cavaleiro boquirroto,/ cavaleiro apaixonado,/
> com a garra da paixão/ Semeando a rebelião://
> – Despotismo/ pobreza/ beata ignorância/
> no chão de ouro das minas/
> riqueza mísera entre ferros.[28]

Entranhados à nossa memória política e cultural, os Inconfidentes se embrenhariam nos textos modernistas, como personagens privilegiadas. Seriam dramatizados, em suas mais diversas tendências literárias. Em 1953, Cecília Meireles (1901-1964), do modernismo do Rio de Janeiro, recriaria o mundo da Inconfidência com o seu *Romanceiro da Inconfidência*, texto que se destacaria no conjunto de sua obra.

Através de um gênero medieval, que enaltece o tema abordado, Meireles pincela, com vigorosos matizes épicos, o cenário tematizado e os seus personagens. Ao reportar-se, solidariamente, aos mártires desse episódio, avulta Bárbara Heliodora, emoldurando o retrato de nossa inconfidente, com inusitada delicadeza e dignidade líricas:

> Há três donzelas sentadas/ na verde, imensa campina./
> O arroio que passa perto,/ com palavra cristalina,/

28 ANDRADE, Carlos Drummond de. *Op. cit.* p. 416-417.

ri-se para Policena,/ beija os dedos de Umbelina;/
diante da terceira, chora,/ porque é Bárbara Eliodora.//
Córrego, tu por que sofres,/ diante daquela menina?/
Semelha o cisne, entre as águas;/ na relva, é igual à bonina;/
a seus olhos de princesa/ o campo em festa se inclina:/
vê-la é ver a própria Flora,/ pois é Bárbara Eliodora!//
(Donzela de tal prosápia,/ de graça tão peregrina,
oxalá não merecera/ a aflição que lhe destina/
a grande estrela funesta/ que sua face ilumina./
Fosseis sempre esta de agora,/ Dona Bárbara Eliodora!//
Mas a sorte é diferente/ de tudo que se imagina./
E eu vejo a triste donzela/ toda em lágrimas e ruína,/
clamando aos céus, em loucura,/ sua desditosa sina.
Perde-se quando se adora,/ Dona Bárbara Eliodora!)//
Das três donzelas sentadas/ naquela verde campina,/
ela era a mais excelente,/ a mais delicada e fina./
Era o engaste, era a coroa,/ era a pedra diamantina.../
Rolaram sombras na terra,/ como súbita cortina.//
Partiu-se a estrela da aurora:/ Dona Bárbara Eliodora![29]

À sensibilidade poética de Cecília Meireles não passaria despercebida a profunda diversidade entre os revoltosos. Compondo uma espécie de painel do grupo dos insurretos, a partir da descrição de suas indumentárias e de seus caracteres físicos, a poeta acentua a grande heterogeneidade, que reinava em meio aos artífices da Inconfidência Mineira. A única afinidade, além do desejo de libertação dos grilhões de Portugal, era a que todos desconheciam o que era, de fato, a vivência em liberdade. Nesse entendimento, Cecília Meireles delegaria, à poesia brasileira, um dos mais belos conceitos poéticos de liberdade:

Atrás de portas fechadas,/ à luz de velas acesa,/
brilham fardas e casacas,/ junto com batinas pretas./
E há finas mãos pensativas,/ entre galões, sedas, rendas,
e há grossas mãos vigorosas,/ e unhas fortes, duras veias./
E há mãos de púlpitos e altares,/ de Evangelhos, cruzes e bênçãos./
Uns são reinós, uns mazombos//
Atrás de portas de portas fechadas,/ à luz de velas acesas,/
entre sigilo e espionagem,/Acontece a Inconfidência./
E diz o Vigário ao Poeta:/ "Escreva-me aquela letra/
Do versinho de Vergílio..." / Com dramática prudência:/

29 MEIRELES, Cecília. *Obra poética*: volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977, p. 532.

"Tenha meus dedos cortados,/ Antes que tal verso escrevam..."/
LIBERDADE, AINDA QUE TARDE,/
ouve-se em redor da mesa./ E a bandeira já está viva,/
e sobe, na noite imensa./ E os seus tristes inventores/
já são réus – pois se atreveram/ a falar em Liberdade/
(que ninguém sabe o que seja).// Liberdade – essa palavra/
que o sonho humano alimenta:/ que não há ninguém que explique,/
e ninguém que não entenda!/ E a vizinhança não dorme:/
murmura, imagina, inventa./ Não fica bandeira escrita,/
mas fica escrita a sentença.[30]

Com a mesma afabilidade, que envolve as feições de Bárbara Heliodora, Cecília Meireles cinzela os traços do caráter de Joaquim José da Silva Xavier, o destemido Alferes. Inserindo-o na paisagem mística de Minas Gerais, florida no mês de março, a poeta ressalta as suas andanças, os seus saberes, as suas habilidades e os seus ofícios, ressalvando, sobretudo, o agudo olhar com o qual Tiradentes perscruta a realidade social que o circunda. Nessa cadência, através da humanização das aves, reataria com o discurso desejo-lamento de Cláudio Manuel da Costa, o de que houvessem mais homens como Tiradentes, reafirmando, dessa maneira, a singularidade do Alferes:

Pelo monte claro,/ pela selva agreste/
que março, de roxo,/ místico enfloresce,/
cavalga, cavalga/ o animoso Alferes.//
Não há planta que obscura/ que por ali medre/
de que desconheça/ virtude que encerre,/
– ele, o curandeiro/ de chagas e febres,/
O hábil Tiradentes,/ o animoso Alferes.//
Águas de ouro puro/ seu cavalo bebe./
Entre sede e espuma,/ os diamantes fervem.../
(A terra tão rica/ e – ó almas inertes! – /
o povo tão pobre .../ Ninguém que proteste!/
Se fossem como ele,/ a alto sonho entregue!)/
Suspiram as aves.[31]

O discurso elogioso de Cecília Meireles, ao movimento libertário e aos seus mais notáveis integrantes, não a faria condenar, ao esquecimento, os que trabalhavam duro, e sem trégua, para a enriquecimento reinol. Em sua ressemantiza-

30 MEIRELES, Cecília. *Op. cit.*, p. 450-452.

31 Idem, *ibidem*, p. 454-455.

ção das personagens da Inconfidência Mineira, os homens negros são lembrados, como se vê no "Romance VII ou dos negros nas catas". Mais uma vez, Cecília Meireles estabelece uma sinuosa correlação entre o seu dizer poético e a dicção dos poetas árcades. Desta feita, com Alvarenga Peixoto, predecessor da denúncia da injustiça que acorrentava os escravos:

> Já se ouve cantar o negro./ Chora neblina, a alvorada./
> Pedra miúda não vale:/ Liberdade é pedra grada...
> (A terra toda mexida,/ A água toda revirada.../
> Deus do céu, como é possível/ Penar tanto e não ter nada!)[32]

Se, no plano literário, os poetas árcades inauguram a *busca de nossa expressão*, caligrafando, em caráter inicial, as particularidades da *pátria terra*; no terreno áspero da política, os poetas insurgentes expressam a primeira inquietação com o flagelo humano da escravidão. Entre os Inconfidentes, despontam os primeiros traços do espírito republicano, reivindicado por Tiradentes. Surge, também, a acusação da cobiça europeia, em face das riquezas brasileiras, como hoje denunciamos a ambição de neo-europeus, de maneira mais particular dos mandatários dos Estados Unidos. Embora malograda, foi durante a Inconfidência Mineira que se rabiscou as sílabas da palavra Liberdade. Ainda que tardia e delongada, como bem simbolizava a legenda da bandeira inconfidente, esta divisa ainda representa a utopia necessária e premente, em nossa vida político-social: Liberdade, ainda que tarde!

32 Id., *ibid*., p. 424.

III PARTE - IDENTIDADE, INTERCULTURALIDADE E DIREITOS HUMANOS

10 - A construção da agenda dos Direitos Humanos como Política Pública no Brasil

Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Glória Rabay

Introdução

A afirmação dos direitos individuais e coletivos funda-se em princípios e valores, para então concretizar-se em processos de exigibilidade e responsabilização, como as políticas públicas.

A história do tempo presente tem contribuído para elaboração de uma reflexão da política de direitos humanos no Brasil, reconhecendo diferentes cenários e conjunturas políticas, os atores sociais e governamentais envolvidos na construção da agenda pública através de projetos, programas e planos de ação com objetivos, como promover e proteger os direitos humanos além, de ações de reparação das vítimas de violações aos direitos humanos, contribuindo com a construção de uma cultura capaz de reconhecer a dignidade e os direitos de toda pessoa, sem distinção (HOCHMAN, 2013).

A afirmação dos direitos humanos na Constituição de 1988 (Carta de Direitos) conferiu um corte na história da democracia brasileira. Se de um lado os direitos humanos conferem princípio do Estado Democrático de Direito, amplia o repertório de direitos internos alterando a atuação do país em relação à ratificação dos instrumentos internacionais, como Declarações, Tratados, Pactos e Convenções gestando dessa nova normativa jurídica uma gramática em prol dos direitos humanos.

Nessa nova perspectiva os direitos humanos passaram a atravessar como parâmetros ético-políticos e jurídicos os diferentes campos das politicas de saúde, justiça, segurança, desenvolvimento humano, educação, cidades e outras).

No Brasil, a política de direitos humanos foi sendo elaborada e institucionalizada em tempos democráticos com o protagonismo dos atores sociais de tipo popular, sindical e identitários disputando a agenda pública com as demais forças sociais, partindo do ponto de vista que a realidade histórica é complexa, mutável e diversa (GUZMAN, s/d).

O presente artigo trata da inserção histórica dos direitos humanos enquanto política de Estado no Brasil, conteúdo abordado na disciplina Políticas Públicas e Direitos Humanos do Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, desde 2007. O caminho metodológico percorrido envolveu a pesquisa bibliográfica e documental sobre a política de direitos humanos com o objetivo de traçar uma linha do tempo que possa subsidiar o trabalho docente no componente curricular.

Desigualdades Sociais e Direitos Humanos

O estranhamento presente na sociedade brasileira em relação aos direitos humanos tem como raiz histórica a desigualdade social que se encontram presente nos padrões das graves violações aos direitos humanos no Brasil, a exemplo dos massacres contra indígenas e trabalhadores sem-terra, o racismo e o extermínio de jovens negros nos centros urbanos, a violência contra a mulher e as minorias sociais, a violência institucional e a tortura, a miséria e o analfabetismo, a exploração sexual e o tráfico de pessoas, dentre outros.

A história dos direitos humanos no Brasil é marcada por violações e lutas por liberdades, igualdades e respeito às diferenças socioculturais. Além disso, pode-se destacar o extermínio de povos e culturas no Brasil colonial marcado por um modelo econômico fundado na escravidão e isso interferiu de forma decisiva na construção de uma ideia de direitos humanos associada às lutas pela terra e pelas liberdades. Para Maringoni (2010, p. 75), "os direitos individuais e a igualdade perante a lei foram peças de ficção enquanto existiu a escravidão", assim como foi a luta pelo fim do voto censitário em 1891, a criação do voto feminino em 1932 e a conquista do voto do analfabeto em 1985.

O Brasil tem uma história crítica em relação aos direitos civis e políticos, pois, além da escravidão e do analfabetismo, que prolongou os processos de exclusão social de muitos brasileiros, ao longo do período republicado, o povo

brasileiro conviveu com oito anos de Estado Novo e vinte e um anos de regime ditatorial militar, herdando uma cultura e uma prática de graves violações aos direitos humanos. Assim, no âmbito dos direitos econômicos, sociais e culturais, o país, por longos anos, retardou o acesso universal dos indivíduos à educação, impedindo que todas as pessoas que aqui residiam tivessem condições iguais de acesso à cidadania individual e coletiva.

Benevides (1998, p, 32) situa a tensão quando se trata dos direitos humanos a partir das razões estruturais. Afirma:

> Nenhum outro tema desperta tanta polêmica em relação ao seu significado, ao seu reconhecimento, como o de direitos humanos. É relativamente fácil entendermos e lutarmos por questões que dizem respeito à cidadania, à ampliação da cidadania (...) Insisto que dificilmente um tema já venha carregado de tanta ambiguidade, por um lado, e deturpação voluntária, de outro (...)É bom lembrar também que, nas sociedades democráticas do chamado mundo desenvolvido, a ideia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos, de uma certa maneira, já estão incorporadas à vida política. Já se incorporaram no elenco de valores de um povo, de uma nação. Mas, pelo contrário, é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada.

A desigualdade social que alimenta a cisão na sociedade injusta dificulta o reconhecimento da diversidade assim como o direito à igualdade.

> Infelizmente, terminada a parte mais repressora do regime militar, a ideia de que todos, independentemente da posição social, são merecedores da preocupação com a garantia dos direitos fundamentais – e não mais apenas aqueles chamados de presos políticos, que não mais existiam – não prosperou como era de se esperar. A defesa dos direitos humanos (DH) passou a ser associada à defesa dos criminosos comuns que, quando são denunciados e apenados, pertencem, em sua esmagadora maioria, às classes populares. Então, a questão deixou de ter o mesmo interesse para segmentos da classe média que incluía familiares e amigos daqueles presos do tempo da ditadura. E aí vemos como já se explica uma parte da ambiguidade que cerca a ideia de direitos humanos no Brasil, porque depois da defesa dos direitos daqueles perseguidos pelo regime militar se estabeleceria uma cunha, uma diferenciação profunda e cruel entre ricos e pobres, entre intelectuais e iletrados, entre a classe média e a classe alta, de um lado, e as classes populares de outro, incluindo-se aí, certamente, grande parte da população negra.(BENEVIDES, 1998, p. 32)

A pauta dos direitos humanos tem sido uma longa caminhada, se em tempos de autoritarismo enfrenta barreiras politico-institucionais, em tempos de transição e processo de redemocratização tem adentrado o espaço público pelas vozes e lutas dos movimentos e atores sociais, exemplarmente demonstrados pelos trabalhos de Gohn (1995), Carvalho (2003) e Marigony (2010).

Os problemas sociais estruturantes da sociedade brasileira não só ampliam o processo de exclusão social, as desigualdades sociais e a violência, como movem lutas coletivas pela criação de novos direitos, exigindo responsabilidades para os entes públicos, abrindo espaço para criação de um novo campo nas políticas públicas, a politica de direitos humanos.

A construção dos direitos humanos como politica pública ao longo do processo de redemocratização não tem sido um processo natural, como se poderia esperar com a Carta de Direitos de 1988, ao contrário, tem sido um caminho árduo e conflituoso.

No processo democrático várias vozes têm contribuído para disputar um lugar na agenda pública, alguns temas antigos como a tortura, mesmo considerado um crime contra a humanidade, ainda continua como um problema permanente e difícil.

Direitos humanos antes de ser uma expressão do Estado em ação, é um projeto da sociedade.

Direitos Humanos na Agenda Internacional e Nacional

As graves violações aos direitos humanos, como o desaparecimento forçado de pessoas, as prisões arbitrárias, a tortura, o trabalho cruel e degradante, o tráfico de pessoas e outros têm sido alguns dos problemas centrais da humanidade, razão pela qual justifica a necessidade de se fomentar ações públicas voltadas para criação de mecanismos de proteção e defesa dos direitos humanos.

O extermínio de coletivos e povos, como o exemplo dos judeus ao longo da II Grande Guerra, dentre outros, tem mobilizado governos e nações a estabelecer parâmetros éticos, políticos e jurídicos que resultem na delimitação do exercício do poder e da força por parte de governos. No Brasil, o extermínio dos povos indígenas e a escravidão não têm tido a atenção suficiente para reparar toda a violência causada ao longo da história social.

Ao instalar um sistema internacional de proteção aos direitos humanos após a II Grande Guerra, os Estados-Membros passaram a assumir novas respon-

sabilidades públicas, dentre as quais podemos destacar: a obrigação de respeitar, prevenir e impedir as graves violações, assim como de proteger as pessoas sujeitos de direitos universais e indivisíveis e, ainda, investigar os casos de violações, punir os autores intelectuais e materiais e reparar os direitos violados das vítimas, cumprindo as obrigações em matéria de direitos humanos (VAZQUEZ e DELAPLACE, 2004).

O quadro 01 demonstra a importância do regime democrático para que o poder público assuma compromissos com uma política de direitos humanos. A ratificação dos instrumentos de proteção internacional é um passo relevante para o Estado reconhecer a necessidade de agir no nível jurídico, sócio e polÍtico-institucional de modo a promover a afirmação dos direitos.

Quadro 01: Instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos promulgados e ratificados pelo Brasil

Ano	Sistema	Instrumentos
1948	ONU Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio	Promulgada em 06/05/1952
1960 - 1966	ONU Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	Assinado em 07/03/1966 e ratificado em 27/03/1968
	ONU Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos	Adesão em 24/01/1992
	ONU Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Adesão em 24/01/1992
	ONU Convenção contra a Discriminação na Esfera do Ensino	Adesão em 19/07/1968
1969	OEA Convenção Americana sobre Direitos Humanos	Ratificado em 25/09/1992
1972	Convenção UNESCO relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural	
1979	ONU Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres	Assinado em 31/03/1981 e ratificada em 01/02/1984
1984	ONU Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes	Assinado em 23/09/1985 e ratificada em 28/09/1989

Ano	Sistema	Instrumentos
1985	OEA Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura	Ratificada em 20/07/1989
1989	OIT Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais	Ratificada em 25/07/2002
	ONU Convenção sobre os Direitos da Criança	Assinado em 26/01/1990 e ratificada em 24/09/1990
1994	Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores	Ratificada em 08/07/1997
	Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher	Ratificada em 27/11/1995
	Convenção Interamericana sobre o Desaparecimento Forçado de Pessoas	Assinada em 10/06/1994
1999	OIT Convenção nº 182 da OIT sobre a Proibição e a Ação Imediata para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil	Ratificada em 02/02/2002
	OEA Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	Ratificada em 15/08/2001
2003	Convenção UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial	Promulgada em 12/04/ 2006
2005	Convenção UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais	Promulgada em 01/08/2007
2006	ONU Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado	Promulgada em 11/05/2016
	ONU Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Promulgada em 25/08/2009

Fonte: BRASIL (2006)

A Carta de Direitos de 1988 afirma alguns princípios intrinsecamente associados aos direitos humanos, tais como, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. Como se pode constatar, no período de 1964-1989 só foram ratificados os seguintes instrumentos de proteção aos direitos humanos: a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as

Formas de Discriminação Contra as Mulheres. Todavia, após a instauração do Estado Democrático de Direito, ocorreu a promulgação e a ratificação dos demais instrumentos da ONU e OEA, favorecendo o processo de inserção dos direitos humanos como objeto de ação do Estado.

Na Conferência Mundial realizada em Viena, de 14 a 25 de junho de 1993, além da presença de representações governamentais e da sociedade civil, estava protagonizando o cenário internacional, o Fórum Mundial das Organizações Não-Governamentais que na ocasião reuniu mais de dois mil membros de 800 das referidas Organizações, no período de 10 a 12 de junho de 1993. Por meio de tal articulação, problemas sociais foram inseridos nas recomendações referentes ao combate às intensas violações aos direitos humanos, tais como a necessidade de se implementar a educação em direitos humanos e as políticas públicas de direitos humanos, além do fortalecimento dos relatores especiais temáticos e dos mecanismos de supervisão e monitoramento (TRINDADE, 1993).

No âmbito interno, as Conferências Nacionais de Direitos Humanos, já em sua XI versão, têm sido um importante espaço de participação dos movimentos sociais e atores sociais, governamentais e da sociedade civil, envolvendo as representações sociais de grupos identitários, populares e sindicais, assim como representações sociais dos segmentos governamentais dos vários campos das políticas sociais. Nesse processo de articulação das Conferências Nacionais, destacam-se atores, como a Secretaria dos Direitos Humanos, o Movimento Nacional dos Direitos Humanos, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias Sociais da Câmara dos Deputados, o Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos, os Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, as redes sociais, dentre outros.

A II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993, é considerada um marco contemporâneo para a construção dos direitos humanos como politica pública. Dentre as principais recomendações da Conferência de Viena, encontram-se: "o aperfeiçoamento dos mecanismos de monitoramento e controle externo da violência; o compromisso dos Estados em implementar programas nacionais de direitos humanos; a ratificação dos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos", dentre outros (ALVES, 1994, p. 31).

Os Direitos Humanos na Agenda Democrática no Brasil

O livro em homenagem aos 40 anos do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH) retrata a trajetória institucional do primeiro órgão de defesa dos direitos humanos de âmbito nacional, criado, ainda, em tempos democráticos, no dia 16 de março de 1964, portanto, anterior ao golpe de estado de 1 de abril de 1964. O órgão passou 21 anos sob censura durante a instalação do regime ditatorial de 1964-1985. Sem as garantias constitucionais de respeito as liberdades civis e políticas o Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana ficou impedido de fiscalizar os casos de violações aos direitos humanos, função precípua de um órgão de defesa dos direitos humanos. O CDDPH foi vítima e testemunha da politica de esquecimento implantada pelo regime autoritário. O caso do desaparecimento de Rubens Alves, por exemplo, gerou mudança na composição e dinâmica do Conselho, sendo arquivado, só sendo reaberto em 1986 no processo de abertura política (BRASIL, 2004).

As lutas pela anistia no Brasil inauguram o movimento de direitos humanos no Brasil, sendo seguidos pelos movimentos sociais, sindicais e populares durante os anos de setenta tencionando a conquista do processo de distensão e abertura política. Segundo Resende Júnior (2004), o retorno de cerca de 1000 exilados ao país foi relevante para recompor o quadro político no cenário da abertura política. Para Fico (2015, p. 96),

> É preciso distinguir a Lei de Anistia de 1979 da Campanha da Anistia, que se iniciou bem antes, a partir do reclamo de mães e esposas de presos políticos e de desaparecidos. Em 1975, foi criado o Movimento Feminino pela Anistia. Em 1977, com a eclosão de manifestações estudantis em diversas cidades do país, o movimento ganhou maior fôlego. Surgiram os Dias Nacionais de Protesto e Luta pela Anistia e formaram-se os Comitês Primeiro de Maio pela Anistia. Finalmente, em 1978, formou-se no Rio de Janeiro o Comitê Brasileiro pela Anistia. A partir de então, outros comitês forma criados em diversas cidades e surgiram, ainda, entidades de características mais amplas, como as de defesa dos direitos humanos. Encontros nacionais foram realizados, tendo em vista a necessidade de coordenação de um movimento com tantas associações envolvidas.

Os direitos humanos só se tornam tema de política pública quando a violência institucional e a violência social demandaram dos Governos ações

de curto, médio e longo prazo, em face do esfacelamento da vida social. A formulação da política de Direitos Humanos no âmbito do Ministério da Justiça pressupõe a criação de um GT Interinstitucional que levanta informações, identifica demandas, indica e propõe a priorização de algumas questões para a agenda pública. A agenda democrática de direitos humanos é uma construção histórica profundamente conflituosa e enraizada nos problemas concretos vivenciados pela sociedade em todas as suas manifestações de resistência e luta. Entretanto, nem todos os problemas postos na mesa de negociação são novos nem têm respaldo normativo.

Um dos aspectos significativos da agenda democrática é a noção de indivisibilidade entre as liberdades fundamentais e os direitos sociais, econômicos e culturais, por isso, na Conferência de Viena, os países são chamados a criar ações públicas de direitos humanos que tratem de problemas históricos e estruturais, tais como: a fome e a miséria, a discriminação étnico-racial e a violência contra a mulher, a violência na e da mídia e a emergência de se combater a ignorância e os preconceitos que atingem os direitos humanos.

A violência, em suas múltiplas manifestações, da violência estrutural à violência contra as diversidades étnicas, de gênero e orientação sexual, dentre outras; exigiu atenção do Ministério da Justiça que mobilizou um processo de mobilização para a formulação de um Programa Nacional de Combate à Violência que integrasse ações de direitos humanos. Desse modo, faziam parte desse Programa algumas ações como, por exemplo, a revisão do órgão nacional de fiscalização e monitoramento, como o Conselho Nacional de Defesa da Pessoa Humana, a instalação de uma política de cidadania envolvendo ações de proteção às vítimas de violência e assistência aos encarcerados. Para a implementação desse Programa, foi criado, no âmbito do Ministério da Justiça, pelo Decreto nº 99.244/90, o Departamento de Assuntos da Cidadania (DEASC-MJ), posteriormente transformado em Secretaria da Cidadania, juntamente com uma Divisão de Direitos Humanos.

No âmbito da sociedade civil, a década de setenta foi marcada pela criação de organizações de direitos humanos em face da violência institucional. Ainda em 1968, período de instauração do Ato Institucional nº 5, foi criada a Comissão Pontifícia Justiça e Paz - Seção Brasileira (CJP-BR), em seguida, nos anos posteriores, a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, em 1973; o Centro

de Defesa de Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba por Dom José Maria Pires e pelo advogado Vanderley Caixe, em 1976; a Comissão de Mães em Defesa dos Direitos Humanos de São Paulo e o Comitê de Defesa dos Direitos Humanos para os Países do Cone Sul (CLAMOR), em 1977; a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Olinda e Recife, criada por Dom Helder Câmara, em 1977, sendo extinta em 1985 e refundada em 2017. Nos anos oitenta foi criado o Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza, por Dom Ivo Lorscheiter, em 1982, (ARNS, 1978; BENEVIDES, 2009; LIMA, 2003; PIRES apud RIBEIRO, 2005)

Na Paraíba, na década de setenta, surgiram iniciativas por parte da sociedade civil, tais como: o Serviço de Paz e Justiça da Arquidiocese da Paraíba e a Pastoral da Mulher Marginalizada, em 1974; a Comissão Pastoral da Terra, em 1975; o Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba e a Pastoral Operária, em 1976; a Associação Paraibana dos Amigos da Natureza (APAN), o Comitê Paraibano pela Anistia e o Movimento Feminino pela Anistia em 1978; o Centro da Mulher, o Centro de Orientação dos Direitos Humanos de Guarabira e o Movimento Ecológico da Paraíba (AME-Pb), em 1979. Na década de oitenta, surgiram, ainda, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Assessoria e Educação Popular, o Grupo Feminista Maria Mulher (1980) e o Centro de Orientação dos Direitos Humanos (CODH) de Guarabira, em 1980; o Serviço de Educação Popular (SEDUP), em 1981; a Associação Santos Dias, o Centro de Educação dos Trabalhadores Rurais (CENTRU) e o Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo, em 1982; o Centro de Defesa dos Direitos Humanos João Pedro Teixeira/CDDH/JPT, em 1984; a Sociedade de Assessoria ao Movimento Popular e Sindical (SAMOPS) e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em 1985; o Centro de Ação Cultural (CENTRAC) de Campina Grande e o Coletivo Feminino Santo Dias, em 1986; e a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB, em 1989. (ZENAIDE, 1999; DUARTE, 2015)

A solidariedade às vitimas da violência institucional por parte de setores católicos vinculados à Teologia da Libertação foi o passo inicial para a criação de organizações de defesa dos direitos humanos. Na Paraíba, assim como São Paulo e Pernambuco, a primeira organização em defesa dos direitos humanos ocorreu pela necessidade de assistência as vítimas do arbítrio.

> Eram sacerdotes idosos, todos usavam batinas, eram conhecidos e respeitados por toda a sociedade. Já faleceram todos. O último a nos deixar foi Mons. Silvio Celso de Melo. Uma das tarefas do Grupo dos Notáveis era localizar e visitar presos políticos. Sempre foram bem-sucedidos. A visita deles confortava o preso, que, geralmente, ficava incomunicável, e tranquilizava a família, que, assim, podia ter a certeza de que ele estava vivo e não estava sendo torturado. (PIRES apud RIBEIRO, 2005, p. 160)

Após a criação da Comissão Teotônio Vilela, em 1983, foi elaborado um conjunto de propostas sobre direitos humanos e segurança pública entregue a Tancredo Neves, no ano de 1984, visando à formulação de uma agenda pública destinada à proteção dos encarcerados, a reforma penitenciária, a ratificação dos pactos internacionais, o controle do comércio de armas, entre outros.

Em 1985, a Comissão Teotônio Vilela colaborou com a gestão de Fernando Lyra à frente do Ministério da Justiça na realização de um Mutirão contra a violência. Dentre as sugestões apresentadas, destacam-se: a responsabilização civil da polícia; a necessidade de mudança do modelo de atuação policial pautado na violência institucional; a substituição do modelo repressivo de atenção aos adolescentes na FEBEM; a criação de ombudsman; campanhas informativas sobre direitos e deveres dos cidadãos e inclusão dos direitos fundamentais nos currículos escolares. (NATALINO et al., 2008)

No governo de Itamar Franco, em 1993, ensaiou-se a formulação de um conjunto de medidas focadas numa política de direitos humanos, motivado pela Conferência de Viena, por isso foi criado o Programa Nacional de Combate à Violência, que previa: a reformulação do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (criado em 1964), a criação de leis para tipificar os crimes de direitos humanos, a proteção às vítimas de violência, assistência jurídica aos presos e a definição de uma política de cidadania.

Em 1985, o Governo brasileiro assinou a Convenção Contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes, tendo sido ratificada em 1989 e promulgada no ano de 1991. Em 1990, foi assinada e rafiticada a Convenção dos Direitos da Criança. Em 1992, outros Pactos Internacionais foram ratificados. (BRASIL, 2001). Por isso, Natalino et al., (2008) afirmam que a política de direitos humanos no Brasil deveu-se também à necessidade de o país fazer face às mudanças na política internacional quando por ocasião do retorno ao regime democrático, passando a aderir e a participar ativamente da agenda

internacional junto às Nações Unidas e à Organização dos Estados Americanos. Entretanto, só em 1995, após seis anos de instauração do regime democrático, é que, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, os direitos humanos passaram a ter centralidade na agenda pública de governo como programa vinculado ao Ministério da Justiça, ampliando-se, posteriormente, até se criar uma Secretaria com status de Ministério, em 2003. Tal decisão foi anunciada no dia 7 de setembro de 1995, durante discurso do Presidente à Nação tendo como eixos:

> (...) a proteção do direito à vida, a proteção do direito à liberdade, a proteção do direito a tratamento igualitário perante à lei, educação e cidadania, bases para uma cultura em direitos humanos e ações internacionais para a proteção e promoção dos direitos humanos. (MONTEIRO e LEAL, 1997, p.15)

A criação do Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996 foi inserido na agenda pública por um governo de orientação social democrático. As graves violações dos direitos humanos como as chacinas e massacres (Vigário Geral, em 1993, Corumbiara, em 1995, e Eldorado dos Carajás, em 1996), dentre outras, exigiram uma ação emergencial do governo em exercício. Visando à elaboração do PNDH, foi criado, no âmbito do Ministério da Justiça, um Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de elaborar uma agenda de direitos humanos que foi pioneira em nossa história democrática.

No plano normativo, uma das primeiras iniciativas adotadas articulando o Parlamento e o Poder Executivo ocorreu com a criação da Lei nº 9.140 de 4 de dezembro de 1995 que reconheceu como mortas as pessoas desaparecidas durante a Ditadura Militar (1964-1985).

Como explica Pinheiro e Mesquita Neto (1997; 1998), o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) foi o órgão conveniado com o Ministério da Justiça para prestar assessoria na elaboração do PNDH, em 1996, e no seu processo de atualização, em 2002, cabendo ao referido Núcleo realizar seminários, pesquisas e consultas, mobilizando diferentes segmentos da sociedade e do poder público a fim de oferecer subsídios para a formulação do Programa. Após a realização de oficinas regionais, a versão final sistematizada do Programa foi discutida e aprovada na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, em 1996.

A partir desse processo de escuta nacional, o PNDH I trouxe para a agenda pública temas postos por diferentes atores governamentais e não-governamentais, alguns visíveis e outros invisíveis ao olhar da Imprensa. Alguns temas envolviam demandas recorrentes, outras expressavam novas necessidades sociais. Cada Conferência refletia os conflitos abertos, encobertos e latentes presentes na sociedade. Portanto, nos Programas Nacionais de Direitos Humanos é possível identificar as pautas relativas às interseções entre os campos dos direitos humanos e da segurança pública.

Alguns movimentos anteciparam o Programa Nacional de Direitos Humanos, a exemplo da luta do movimento das pessoas com deficiência pela criação da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; do Movimento dos Meninos e Meninas de Rua pela criação da Política Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança; do movimento feminista pela criação do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres.

No plano normativo, as primeiras iniciativas adotadas articulando o Parlamento e o Poder Executivo, anterior ao Programa Nacional de Direitos Humanos, envolveu a Lei nº 8.212/1991, que criou o Sistema Único de Saúde, e a Lei nª 8.212/1991, que criou a Seguridade Social; a Lei nº 8.742/1993 que originou a Assistência Social; a Lei nº 9.140 de 4 de dezembro de 1995 que reconheceu como mortas as pessoas desaparecidas durante a Ditadura Militar (1964-1985).

No PNDH, os temas propostos relacionando direitos humanos e segurança pública tiveram os seguintes eixos: a proteção do direito à vida das pessoas (cidadão, policial e familiares) e a luta contra a impunidade.

No eixo de proteção do direito à vida, as ações tiveram como alvo a realização de Programas de desarmamento e prevenção da violência no trânsito; Programas de cooperação entre policiais e ministério público; Programas de policiamento comunitário e interativo; Programas contra a violência focados em grupos vulneráveis; e a criação de Ouvidorias.

No eixo referente à luta contra a impunidade, o Programa tratou das atribuições da Justiça Federal no caso de crimes contra os direitos humanos, da Justiça comum nos crimes praticados por policiais militares ou civis ou fora do serviço com armas da corporação, a presença do juiz ou do Ministério Público

em processos de conflitos de terra, revisão da legislação sobre abuso e desacato de autoridade, Programas de prestação da justiça de forma descentralizados e itinerantes, integração das informações criminais, ampliação e criação de defensorias públicas em todo o país, criação de serviços de disque-denúncias e plantões no judiciário, ministério público e delegacias, intensificação das ações de fiscalização e monitoramento das atividades de juízes e promotores,

No eixo acerca das penas privativas de liberdade, o PNDH I chama a atenção para a informatização dos processos e julgamentos, a ampliação das vagas no sistema, a relevância dos conselhos da comunidade, das penas alternativas, a criação de procedimentos normativos relacionados aos visitantes de modo a impedir atentados à dignidade, a formação dos profissionais do sistema e dos internos com vistas ao retorno social, a desativação do Carandiru e a descentralização para presídios de porte menor.

No eixo que trata do direito a tratamento igualitário perante a lei, o PNDH propõe a reforma dos elementos normativos discriminatórios presentes nas leis vigentes, o acesso de todos aos documentos básicos de cidadania, a criação da carteira nacional de identidade, a atenção aos usuários de drogas HIV/AIDS, a criação de PROCONs municipais, a criação de Comissões de direitos humanos em sindicatos e federações sindicais, em organizações populares e estudantis. No tocante aos grupos vulneráveis, o referido Plano revela a preocupação com a violência sexual e doméstica contra a mulher, o trabalho infantil, a exploração sexual infanto-juvenil, a adoção de crianças, as medidas socioeducativas, as formas de discriminação por razões geracionais, de gênero, étnico-racial.

Demandas e Atores Sociais em Direitos Humanos

A atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos, em suas versões de 1996, 2002 e 2009, legitimadas em Conferências Nacionais, Estaduais e Municipais, destinou-se a identificar e a atender as novas demandas e também àquelas que são recorrentes em direitos humanos. A tortura, por exemplo, tem sido recorrente dentre os problemas de direitos humanos nos PNDHs, assim como a violência em suas múltiplas formas de expressão. A violência contra a mulher e contra grupos identitários tem sido decorrente da violência estrutural, assim como a ameaça às testemunhas de crimes e aos defensores dos direitos humanos é algo corriqueiro no nosso contexto societário.

Da mesma forma, problemas antigos, como o direito à memória e à verdade, tem sido uma demanda reprimida, assim como outros que nunca chegam até o sistema político, ou seja, são aspirações barradas ou têm seu processo decisório trancado, seja porque não conseguem sequer se constituir como um item na agenda oficial, seja porque, em que pese o fato de serem incluídas na referida agenda, a decisão não é implementada. O direito à memória e à verdade foi introduzido na agenda pública com o PNDH 3, em 2009, entretanto, a justiça de transição demandada durante os anos de redemocratização pelos familiares e ex-perseguidos políticos continua encontrando dificuldades de permanecer na agenda pública.

Com efeito, alguns atores sociais têm agido de forma destacada na construção da política de direitos humanos. Eis alguns: o Movimento Político das Pessoas com Deficiência; o Movimento dos Meninos e Meninas de Ruas; as Comunidades Eclesiais de Bases; o Movimento dos Familiares de Desaparecidos Políticos; os Grupos *Tortura Nunca Mais*; o Movimento Feminista; a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos; o Movimento Indígena; o Movimento Negro, dentre outros.

Na condição de atores públicos, destacaram-se as Comissões de Direitos Humanos dos Conselhos Profissionais (Psicologia, Direito, Serviço Social); a Comissão de Direitos Humanos e Minorias Sociais da Câmara Federal e Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais; as Procuradorias Federais do Cidadão; a Defensoria da União; as Associações Nacionais de Procuradores e Juízes pela Democracia; os Comitês e Conselhos de Direitos Nacionais, Estaduais e Municipais; as Ouvidorias, dentre outros. Para subsidiar as ações dos Governos e assegurar a participação social de representantes governamentais e da sociedade civil organizada, foram criados Conselhos de Direitos, Comissões e Comitês, de âmbito nacional, alguns com natureza deliberativa e/ou consultiva, abarcando áreas temáticas e grupos vulneráveis:

Quadro 02: Órgãos de promoção e defesa dos direitos humanos no Brasil

CDDPH - Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana - CDDPH, órgão colegiado criado pela Lei nº 4.319, de 16 de março de 1964, e transformado em Conselho Nacional dos Direitos Humanos pela Lei n° 12.986, de 2 de junho de 2014;
CNDM - Lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985 - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher;
CNPIR- Conselho Nacional de Políticas da Igualdade Racial - Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003;

CNDI– Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI) Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso);
CNCD - LGBT - O Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD-LGBT) criado através da Medida Provisória 2216-37, de 31 de Agosto de 2001;
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) Lei Federal n° 8.242, de 12 de outubro de 1991 (DOU - Seção 1 - 12/10/91);
CONADE - O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei 10.683/03, art. 24, parágrafo único);
CONATRAE - Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo, CONATRAE - Decreto Presidencial, de 31 de julho de 2003;
CEMDP - Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos - Lei nº 9140, de 4 de dezembro de 1995;
CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos;
CNRDR - Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR), criado por meio da Portaria 18/2014;
CNPCT - Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura
SNPCT - Sistema Nacional de Prevenção e Combate à Tortura;
FNOP - Fórum Nacional de Ouvidores de Polícia (FNOP). Trata-se de um Colegiado criado pelo Decreto Presidencial de 03 de Maio de 2006;
CNV – Comissão Nacional da Verdade, Lei nº 12.528, de 16 de maio de 2011, com a finalidade de apurar graves violações aos Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, com tempo de trabalho de 2010-2015, quando da entrega do Relatório Final.

Fonte: Sites Oficiais

Estes, pois, são Órgãos consultivos e/ou deliberativos que assessoram, acompanham e até deliberam sobre a gestão da política de direitos humanos, apóiam Conferências e Eventos, definem Agendas, propõem Projetos e ações, colaboram na formulação de Planos Nacionais, partilham críticas dando concretude ao princípio e ao direito da participação social conquistado na Constituição de 1988.

Política de Direitos Humanos no Brasil: Conquistas Históricas

Inserimos, nesse texto, um levantamento de ações e Programas no campo dos direitos humanos para que o leitor possa compreender o perfil das polí-

ticas públicas em direitos humanos. Tal relação não esgota os eixos da área, mas representa a amplitude desse campo, as temáticas que têm sido objeto do Estado.

Quadro 03: Criança e Adolescente na Política de Direitos Humanos no Brasil

Proteção e Defesa de Direitos	Conselhos, Conferências, Planos e Programas
1959 – Declaração dos Direitos da Criança 1960 – Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino 1965 – Declaração sobre o fomento à juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão dos povos Prioridade absoluta à Criança na CF de 1988 Lei 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente Ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança - 1990 Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – 1995 Lei 11.525/2007 – Introduz o ECA no Ensino Fundamental 2005 - Diretrizes do Conselho da Europa sobre as estratégias nacionais integradas de proteção das crianças contra a violência *Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança (STE Nº 160), a Convenção relativa à Luta contra o Tráfico de Seres Humanos (STCE Nº 197), a Convenção sobre a Proteção das* *Crianças contra a Exploração e o Abuso Sexual (STCE Nº 201) e outros instrumentos legais relevantes do Conselho da Europa;* 2006 - Programa "Construir uma Europa para e com as crianças" – Conselho Europeu – para erradicar as formas de violência contra as crianças Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, inclui conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 institui o Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – 1991 Conferências Nacionais (1997, 1999, 2001, 2003, 2005) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI – 1996 Disque-Denúncia Nacional de Combate à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes – 1997 Programa Paz nas Escolas – MJ-SEDH-DCA – 2000 kits "Geração da Paz - Paz nas escolas em um mundo de conflitos e violência" – 2002 *Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade – 2003* Plano de Enfrentamento da Violência Sexual – 2000 Programa Sentinela – MDS – 2001 Plano Nacional de Educação – 2001 Conselho de Autoridade Central Administrativa Federal contra o Sequestro Internacional de Crianças - 2001 Programa de Ações Integradas e Referências de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – Pair - 2002 Pesquisa Nacional sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes – 2002 Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo – 2003 Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo – 2003 Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) - 2003 Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes – 2005 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – 2006 Pesquisa sobre a situação das instituições de abrigo Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia dos Direito à Convivência Familia e Comunitária – 2006 Comissão Intersetorial de Acompanhamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – 2006 Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011 – 2020 Programa Escola que Protege; Programa Escola Aberta; Programa Mais Educação

Fonte: Site Oficial da SEDH; IPEA (2009)

Quadro 04: Direitos das Mulheres e Sexuais na Politica de Direitos Humanos no Brasil

Proteção e Defesa de Direitos	Conselhos, Conferências, Planos e Programas
1967 – Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher 1979 – Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Ratificação da Convenção de Belém do Pará e do Comitê pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher Lei Nº 11.430/2006) 1993 - Conferência Mundial de Direitos Humanos – Viena 1993 – Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher Beijing 1995: Plataforma para la Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. 1995-2001 - Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe 1988 - Constituição Federativa do Brasil Lei Nº 9.099/1995 - Juizado Especiais Criminais Lei Nº 11.340/2006 - Lei Maria da Penha sobre enfrentamento à violência doméstica e familiar	Programa de Atenção Integral à Mulher – Paism – 1983 Programa Saúde da Família e dos Agentes Comunitários Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – Lei Nº 7.535/1985 345 Delegacias Especializadas da Mulher – desde 1985 Programa Nacional de Controle do Câncer do Colo de Útero e de Mama – 1997 Programa Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e Sexual – 1998 Programa Nacional de Combate ao Contrabando e ao Descaminho – 1998 Programa de Combate à Violência contra a Mulher – 2000 Programa Brasil, Gênero e Raça – 2000 Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher – Sedim – Medida Provisória 37/2002 Pesquisa Nacional sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes – 2002 Secretaria de políticas para as Mulheres – Lei Nº 10.683/2003 Conferência Nacional dos Direitos da Mulher (2004, 2007) Plano Nacional de Políticas para as Mulheres I – 2004 Programa Nacional de Documentação da Mulher Trabalhadora Rural – 2004 PRONAF Mulher – 2004 Plano Nacional pela Redução da Mortalidade Materna e Neonatal – 2004 Programa Brasil sem Homofobia – 2004 Centros de Referência de Apoio às Populações LGBT Política Nacional de Direitos Sexuais e Reprodutivos 2005 Programa Equidade de Gênero – 2005 Programa Selo Pro-Equidade de Gênero – 2005 Plano Trabalho Doméstico Cidadão – 2005 Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 – 2005 Defensoras Públicas das Mulheres – 2006 Ouvidoria da SPM – 2006 Juizados Especializados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher Plano Nacional de Políticas para as Mulheres II – 2007 2008 - Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais Plano Brasil Maior – 2012 *I Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas* – 2013 *Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça - Práticas de Igualdade - 2014* *Plataforma Mais Mulheres no Poder - 2014* Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015) Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres (feminicídios) – 2016

Fonte: IPEA (2009); Site Oficial da SPM

Quadro 05: A Populações Afro-descendente na Politica de Direitos Humanos no Brasil

Proteção e Defesa de Direitos	Conselhos, Conferências, Planos e Programas
1948 – Convenção Internacional sobre Prevenção e Punição do Crime de Genocídio 1965 – Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial 1960 – Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino 1963 – Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial Lei nº 9.459/1997 que criminaliza a discriminação por etnia, religião e procedência nacional BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 – institui o Estatuto da Igualdade Racial	Conferência Nacional da Igualdade Racial Conselho Nacional de Combate à Discriminação – 2001 Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial Programa Nacional de Direitos Humanos I – 1996 e II – 2002 e III - 2009 Secretaria Nacional da Igualdade Racial – 2003 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2003 Diretrizes Curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – 2004 Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf. Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais. Brasília: MEC/Secad, 2006. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/>. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei nº 10639/03, Brasília, 2008. Brasília: MEC/ Secad, 2008. Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/Secad, 2004. Programa Brasil Quilombola. Brasília: MS, 2004. Disponível em: <http://bvsms. saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf>. CARDOSO, M. L. de M. (Ed.). Programa Diversidade na Universidade: avaliação final. Brasília: MEC/Secad/Diretoria de Educação para a Diversidade/Coordenação-Geral de Diversidade, 18 mar. 2008.

Fonte: IPEA (2009); Site Oficial da SEPIR

Quadro 06: A Pessoa Idosa na Política de Direitos Humanos no Brasil

Proteção e Defesa de Direitos	Conselhos, Conferências, Planos e Programas
Conferência Mundial de Direitos Humanos – Viena – 1993 Constituição Federativa do Brasil – 1988 Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – 1995 Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741/2003 Decreto de Acessibilidade – nº 5.391/2004	Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências – 2001 Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa – 2002 Conferência Nacional da Pessoa Idosa – 2006 Benefício de Prestação Continuada Política Nacional de Saúde do Idoso Plano de Ação de Enfrentamento à Violência Contra a Pessoa Idosa – 2005 Centros de Referência de Prevenção à Violência e Maus Tratos Contra a Pessoa Idosa – 2005

Fonte: IPEA (2009); Site Oficial do CNDI

Quadro 07: A Educação em Direitos Humanos Politica de Direitos Humanos no Brasil

Proteção e Defesa de Direitos	Conselhos, Conferências, Planos e Programas
1974 - UNESCO – Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales ; 1985 - União Europeia - Recomendação n.º 7 aprovada pelo Comitê de Ministros em 14 de maio, 1985, pelos Estados membros do Conselho da Europa trata do ensino e aprendizagem dos Direitos Humanos nas escolas; 1988 - Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), determina o respeito dos direitos humanos como conteúdos que devem orientar a educação em cada um dos Estados Partes 1993 – Conferência e Plano de Ação de Viena – EDH como eixo de ação; 1994 - Conferência Internacional de Educação em Genebra, Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, elaborado na Conferência ratificado pela UNESCO em 1995; 1994 - Resolução 49/184/ 1994 1995-2004 - Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a "promover, estimular e orientar essas atividades educacionais", dando centralidade ao ensino formal; Lei nº 9.394/1996 – LDBEN e PCNs 1997 - Declaração de Margarita - VII Cimeira Ibero-Americana no tema "Os Valores Éticos da Democracia". Venezuela, 8 a 9 de novembro de 1997 2001 - Carta Democrática Interamericana 2002 - Comitê de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa - Resolução sobre Educação para a Cidadania Democrática; 2003 - Declaração do México, aprovada na Terceira Reunião de Ministros da Educação, realizada na Cidade do México, 2004 - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – 1ª fase educação básica – 2ª fase educação superior – 3ª fase – mídia 2008 – Declaração de Medellín: Juventude e Valores Democráticos", aprovada na quarta sessão plenária da Assembleia Geral, 2010 – Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos 2011 - 2012 - *A Educação em Direitos Humanos na Educação Formal nas Américas* 2011 - Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos; 2014 – Resoluções sobre Direito à Verdade	Programa Nacional de Direitos Humanos I – 1996 Programa Direitos Humanos Direitos de Todos – 2000 Programa Nacional de Direitos Humanos II – 2002 Programa Nacional de Defensores dos Direitos Humanos - 2004 Paz nas Escolas Ética e Cidadania 2003 – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Consulta Nacional – Versão 2004-2005 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - 2003 2004 - Coordenação Geral de EDH – SEDH Lei nº 11.525/2007 – Inserção dos direitos da criança e do adolescente no ensino fundamental Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – eixo cultura e educação em direitos humanos como princípio norteador da Educação Básica e Superior Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n° 03/99 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 9 de novembro de 2012 - Altera o parágrafo único do art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2004 e o art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2006, e inclui a exigência da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a obrigatoriedade de oferta de aulas de Língua e Cultura Japonesas e de cadastro no censo escolar do Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Resolução CNE/CEB, n° 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2/2012 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Resolução nº03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Programa Nacional de Direitos Humanos III – 2009 Mais Educação RedhBrasil de Formação de Educadores em Direitos Humanos Educação em Direitos Humanos Escola que Protege Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH) – 2007

Fonte: ZENAIDE (2014)

Outros setores ainda não foram incorporados, como Memória e Verdade, Pessoa com Deficiência, População de Rua, Segurança e Justiça, Gestão Penitenciária, dentre outros.

As conquistas internacionais têm influenciado as ações do poder público no âmbito nacional, assim como os movimentos internacionais e os nacionais (sindicais, populares e identitários) têm protagonizado as lutas por direitos.

Tais políticas públicas de Direitos Humanos têm atuado no enfrentamento das várias formas de violência, assim como na construção de uma sociedade menos autoritária, excludente, desigual e discriminatória. Eis, pois, que surgem ações, Projetos, Programas e Planos Nacionais que exigem a intervenção do Estado na promoção, proteção e defesa dos direitos humanos (direitos sociais, econômicos e culturais) para que a violência e a violação que dela decorre não coloquem em risco a vida em sociedade. Por isso, é possível relacionar as ações públicas com as conquistas no campo jurídico nos âmbitos internacional e nacional.

Tempos Atuais e os Novos Desafios no campo dos Direitos Humanos

Em tempos de modelo neoliberal e de restrição de direitos, as iniciativas de atendimento às vítimas de violações aos direitos humanos tornam-se fragilizadas. Assim, no âmbito da educação, em face da primazia do mercado e autoritarismo, as políticas de educação sofrem cortes de recursos, atingindo, com isso, as ações pedagógicas em favor dos direitos humanos. Deve-se ainda levar em conta que muitas questões referentes à essa temática têm sido negligenciadas em razão de forças políticas conservadoras, dificultando o avanço das políticas de defesa e promoção dos direitos humanos.

Ora, a Convenção Interamericana Democrática de 2001 acenou para a educação democrática no sistema de ensino e na sociedade de modo geral, assim como motivou a criação de Resoluções no âmbito da OEA e do Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (2010), pois entendia o quanto a longa história autoritária no Continente marcou gerações e o modo de atuação dos Estados e Governos.

Da mesma forma, demoramos a institucionalizar uma política de Estado em Direitos Humanos, pois, somente oito anos depois da Carta de

Direitos (1988), é que se iniciou o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996). A Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) só passou a ser objeto da Agenda pública após a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), já no final da vigência dos dez anos da Década Internacional.

Por fim, ousamos afirmar que sem uma Política de Educação em Direitos Humanos que tenha estrutura e financiamento permanente, assim como mecanismos institucionais e descentralizados de controle social e monitoramento resta-nos a amarga sensação de que apenas agimos sobre os efeitos das violações que atingem os indivíduos e grupos sociais vulnerabilizados, sem conseguir, de forma adequada e coerente, cuidar, proteger e reparar as vítimas. De fato, não avançaremos na construção de um projeto democrático para o Brasil se os direitos humanos não forem contemplados de forma real, concreta e permanente, pelas políticas de educação, segurança, justiça, administração penitenciária, saúde mental, desenvolvimento humano e meio-ambiente. Apesar de todos os reveses e dificuldades, continuamos a lutar, pois algo se afigura certo: navegar é preciso! Mesmo que as tempestades tentam imobilizar a agenda emancipatória dos direitos humanos conquistada historicamente pelas forças ativas e de resistência.

Entretanto, para que o Estado possa agir reconhecendo os direitos humanos como parte da construção da política pública, exige-se a participação dos sujeitos políticos, a existência de eleições livres e de um parlamento plural e independente, além de um executivo e um judiciário afinados com os valores democráticos e comprometidos com as liberdades fundamentais previstas e protegidas pela Carta Constitucional e presentes nos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos. Quando essa premissa não se efetiva, já que o Estado é um campo de disputa de forças, pode se agravar as violações aos direitos humanos já que o Estado, não respondendo as necessidades básicas expulsa parcela da sociedade da cidadania. Em tempos de hegemonia do mercado sobre os direitos sociais e de políticas de cunho autoritário e neoliberal, tencionam-se as relações entre governo e sociedade.

Referências

ALVES, J.A. Lindgren. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

AMORIM, Celso. O Brasil e os direitos humanos: em busca de uma agenda positiva. Disponível em: http://rpubrasil.org/wp-content/uploads/2016/07/Amorim_2009_O-Brasil-e-os-direitos-humanos-em-busca-de-uma-agenda-positiva.pdf. Acessado em: 17/05/2018.

ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Em defesa dos direitos humanos**. Encontro com o repórter. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1978.

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

_____. Cidadania e direitos humanos. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Caderno de Política.** São Paulo: FCC, Julho 1998, No. 104. p 30-46.

BRASIL. Terceiro relatório nacional do estado brasileiro apresentado no mecanismo de revisão periódica universal do conselho de direitos humanos das nações unidas – **2016**. Disponível em: http://rpubrasil.org/wp-content/uploads/2016/08/2016-10-21-RPU-Ciclo3-UN.pdf. Acessado em: 17/05/2018.

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

_____. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: SEDH-PR, 2006.

_____. **Conselho de defesa dos direitos da pessoa humana40 anos**. Brasília: SEDH, 2004.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos I**. Brasília, Ministério da Justiça, 1998.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília, Ministério da Justiça, 2002.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília, SEDH-PR, 2009.

_____. **Direitos humanos**: a atuação da secretaria de direitos humanos da presidência da república – 2003-2010. Brasília: SEDH, 2010.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: SPM, 2002.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres II.** Brasília: SPM, 2004.

_____. **Plano Nacional de Igualdade Racial**. Brasília: SPM, 2004.

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças a Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. (2006)**

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**

_____. **Relatório de implementação do PNDH-3**. Grupo de Trabalho de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3 Conselho Nacional dos Direitos Humanos. Brasília: SEDH, 2015. Disponível em: ttp://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/outros-temas/pdf/RelatriodeImplementaodoPNDH3.pdf

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** um longo caminho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Caderno de Política.** São Paulo: FCC, Julho 1998, No. 104. p. 30-46.

DELGADO, Ana Luísa de Menezes et. al., **Gestão de políticas públicas de direitos humanos** – Coletânea. Brasília: ENAP, 2016.

DUARTE, Thamara Maria Maia. A caminhada do primeiro centro de defesa dos direitos humanos no Brasil: Terra, Justiça e Liberdade semearam a revolução da fé na Paraíba. João Pessoa: Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, UFPB, 2015. 101 fls.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. **Princípios de justiça e avaliação de políticas**. *Lua Nova* [online]. 1997, n.39, pp. 73-103. ISSN 0102-6445

GALLRADO, Hélio. Notas sobre derechos humanos y políticas públicas. Chile-Costa Rica. Disponivel em: http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/

CentrodeReferencia/Temasdeanalisis2/politicaspublicasyderechoshumanos/articulos/temacentral/gallardo.pdf

GARRETÓN, Roberto. **Direitos humanos y políticas públicas** – un compromisso regional. In: NAVARRETE, Margarita. Políticas públicas de derechos humanos en el Mercosul, Buenos Aires: Observatorio de Políticas Públicas de Derechos Humanos en el Mercosur, 2004.

GERSON, Débora. **Gestão pública municipal e direitos humanos**. Rio de Janeiro: IBAM/DES, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**. A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas sociais. **Cadernos Cedes**. 55. Políticas Públicas e Educação. Campinas: Unicamp, 2001.p. 30-41.

HOCHMAN, Gilberto. História e politicas públicas. In: MARQUES, Eduardo e FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. (Orgs.) **A politica pública como campo multidisciplinar.** São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013, p. 225-242.

LIMA, Samarone. **Clamor** – a vitória de uma conspiração brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

MARINGONI, Gilberto. **Imagens do Brasil**. São Paulo: Aori, 2010.

MATIAS, Daniela de Oliveira Lima. O relatório periódico universal como novo mecanismo de monitoramento internacional: inovações, funcionamento e desempenho brasileiro nos dois primeiros ciclos. João Pessoa (Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas), UFPB: PPGCJ, 2012, 107fls. Disponível em: http://rpubrasil.org/wp-content/uploads/2016/07/Matias_2014_O-RPU-como-novo-mecanismo-de-monitoramento-internacional.pdf. Acessado em: 17/05/2018.

ONU. I Relatório Brasileiro ao Mecanismo de Revisão Periódica Universal do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas. 2008. Disponível em: Informe nacional presentado con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos. 27 de febrero de 2017. Disponível em: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/046/ 94/PDF/G1704694.pdf?OpenElement. Acessado em: 17/05/2018.

_____. II Relatório Brasileiro ao Mecanismo de Revisão Periódica Universal do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas. 2012. Disponível em: http://www.mdh.gov.br/ assuntos/atuacaointernacional/programas/pdf/mecanismo-de-revisao-universal-das-nacoes-unidas-rpu-_1. Acessado em: 17/05/2018.

_____. Informe nacional presentado de conformidade com el párrafo 15 a) del anexo de la resolución 5/1 del Consejo de Derechos Humanos. Brasil. 7 de marzo de 2008. Disponível em: http://rpubrasil.org/wp-content/uploads/2016/08/BR-oficial-2008-ES.pdf. Acessado em: 17/05/2018.

_____. Informe nacional presentado con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos. Brasil. 7 de marzo de 2012. Disponível em: http://rpubrasil.org/wp-content/uploads/2016/08/BR-oficial-2012-ES.pdf. Acessado em: 17/05/2018.

_____. Compilação de informações submetidas pela sociedade civil brasileira – 2008. ONU. Disponível em: http://rpubrasil.org/wp-content/uploads/2016/08/BR-compila%C3%A7%C3%A3o-SC-2008-ES.pdf. Acessado em: 17/05/2018.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Os sessenta anos da Declaração Universal: atravessando um mar de contradições. (2008) Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v.5, n.9, p.76-87, 2008 http://producao.usp.br/handle/BDPI/6825. Acessado em: 17/05/2018.

PINHEIRO, Paulo Sérgio e MESQUITA NETO, Paulo. Programa nacional de direitos humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. In: **Estudos Avançados**. Dossiê de Direitos Humanos. São Paulo: USP. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a09.pdf

RESENDE JÚNIOR, José. **40 anos Conselho de Defesa da Pessoa Humana**. Brasília: CDDPH, 2004.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas.** 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

RIBEIRO, Sampaio Geraldo Lopes. **Dom José Maria Pires** – uma voz fiel à mudança social. São Paulo: Paulus, 2005.

SIMAN, Ângela Maria. Para aprender as políticas públicas. 2005. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook/ para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_01.pdf

_____. Políticas públicas: a implementação como objeto de reflexão teórica e como desafio prático. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (tese de doutoramento). 2005. Disponivel em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp009595.pdf. Acessado em: 17/05/2018.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: http: //bit.ly/PMEDH_fase1

VAZQUEZ, Daniel e DELAPLACE, Domitile. Políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos: um campo em construção. In: **Revista Internacional de Direitos Humanos/Sur- rede universitária de direitos humanos**, São Paulo: Conectas, v.1, n.1, jan 2004.p. 34-65.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado Trindade. Balanço dos resultados da Conferencia Mundial de Direitos Humanos: Viena, 1993. In: **Revista IIDH**, Costa Rica, Vol 18. P, 11-18.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Relatório de Experiências de Educação em Direitos Humanos**. João Pessoa: CEDDHC/SS/PNDH, 1999.

_____. A Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In; RODINO, Ana Maria. **Educación, derechos humanos y inclusión social**. La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Costa Rica: Universidad Estatal de Educación a Distancia, 2009.p.29-60.

11 - Direitos Humanos e políticas públicas para quilombolas no Brasil: uma análise a partir da comunidade quilombola de Paratibe, João Pessoa – PB

Iany Elizabeth da Costa

Introdução

O legado perverso da escravidão no Brasil incidiu no povo negro e quilombola um histórico de abandono e invisibilidade social, resultando na mobilização destes sujeitos em prol de políticas sociais de reparação e a efetivação dos Direitos Humanos (PEREIRA, 2010), os quilombolas nesse sentido ressignificam na Diáspora a exclusão social da escravidão, buscando construir novos espaços por meio do parentesco familiar e espiritual. Os remanescentes quilombolas na atualidade adquirem uma nova categoria social, a partir, da rememoração de sua história trazida pelo Movimento Negro (PEREIRA, 2010) e pela promulgação da Constituição de 1988.

Ao "ressurgem" no cenário político da redemocratização no Brasil, os quilombolas segundo Arruti (2010, p. 28) passam "de quase folclóricos, enfim, [...] tornaram-se ativistas incômodos" reivindicando direitos sociais, políticos e culturais. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT (BRASIL, 1988), ao categorizar juridicamente a terminologia "quilombolas" e as garantias de posse do território ancestral, inseriu os quilombolas na luta social por equidade, ainda que, "não são poucos nem triviais os obstáculos que se apresentam para efetivação dos direitos dessas comunidades" (IPEA, 2000, p. 493), tornando-se uma verdadeira "*Via Crucis*" (BANAL, 2013) o reconhecimento de seus direitos e a titulação territorial.

Neste cenário, o Movimento Quilombola, emerge enquanto movimento social na década de 1990 com a CONAQ (JORGE, 2015) em nível de Brasil, e com a CECNEQ na Paraíba nos anos 2000, em consonância com outras entidades quilombolas na luta por justiça social e o direito a posse definitiva da terra, buscando questionar a invisibilidade e a histórica negação de direitos orquestrada pelo Estado brasileiro, fundamentando sua luta por Direitos Humanos e Cidadania no Brasil.

Nesse sentido, a comunidade quilombola de Paratibe situada na Zona Sul da cidade de João Pessoa, é objeto de nosso estudo dissertativo[1], não apenas pela histórica ocupação do território (NASCIMENTO FILHO, 2006), mas também, pela "*Via Crucis*" que enfrenta para a efetividade de seus direitos sociais com embates territoriais frente a granjeiros e a especulação imobiliária (GONÇALVES, 2011; COSTA, 2016) e com a luta por políticas públicas junto a PMJP, sob intermédio do MPF-PB, os quilombolas de Paratibe tem buscado a efetividade de seus direitos sociais ressignificando sua existência apesar do Estado.

Movimento Quilombola no Brasil e na Paraíba e a luta por políticas de Equidade Racial.

A escravidão no Brasil deixou um legado de exclusão social para a população negra (COSTA, 1999), fundamentada pela negação de direitos e pela discriminação racial[2]. Segundo Gomes & Reis (2013) foram submetidos à escravidão brasileira 40 % do montante de escravos trazidos do continente africano para as Américas, mesmo sob o julgo dos senhores estes povos resistiram deixando suas marcas na cultura brasileira.

Onde houve escravidão, houve resistência, sendo a fuga individual ou coletiva sua principal expressão (REIS & SILVA,1989), constituindo a partir destes espaços de liberdade formados por escravos, homens e mulheres livres, liber-

1 Este artigo é recorte temático de nossa dissertação de mestrado intitulada "*A ressignificação da identidade quilombola na comunidade de Paratibe, João Pessoa – PB: Uma análise a partir dos processos de resistência" (2016)* – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH/UFPB, este trabalho contou com o financiamento da bolsa Capes/Proap - UFPB.

2 Para Schwarcz (1993) o fator racial foi amplamente utilizado pelos discursos racista como um determinante do destino do individuo negro em sociedade.

tos e indígenas, que receberam diferentes nomes (GOMES&REIS, 2013) nas Américas, no Brasil esses espaços passaram a ser conhecidos como quilombos[3], sendo perseguidos e criminalizados no período escravista (LIMA, 2002) e invisibilizados no pós-Abolição. Tais indícios nos demonstram que o fenômeno do aquilombamento[4] foi recorrente em todos os lugares escravagistas.

Os quilombolas nesse sentido ressignificam na Diáspora a exclusão social da escravidão, buscando construir novos espaços por meio do parentesco familiar e espiritual. Surgidos sob o signo da resistência a escravidão, os remanescentes quilombolas na atualidade adquirem uma nova categoria social, a partir, da rememoração de sua história trazida pelo Movimento Negro (PEREIRA, 2010) e pela promulgação da Constituição de 1988.

Ao "ressurgem" no cenário político da redemocratização no Brasil, os quilombolas segundo Arruti (2010, p. 28) passam "de quase folclóricos, enfim, [...] tornaram-se ativistas incômodos" reivindicando direitos sociais, políticos e culturais. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT (BRASIL, 1988), ao categorizar juridicamente a terminologia "quilombolas" e as garantias de posse do território ancestral, inseriu os quilombolas na luta social por equidade, ainda que, "não são poucos nem triviais os obstáculos que se apresentam para efetivação dos direitos dessas comunidades" (IPEA, 2000, p. 493), tornando-se uma verdadeira "*Via Crucis*" (BANAL, 2013) o reconhecimento de seus direitos e a titulação territorial.

Autores como Almeida (1996) e Escobar (2000) criticam essa categoria criada pelo estado, pois, não é tarefa fácil "classificar" uma comunidade negra, como quilombola ou não, a partir, dos critérios apresentados na lei, que longe de facilitar a titulação territorial, dificultam sua efetividade. Essa identidade homogeneizada pela Constituição de 1988 serviu para fortalecer o Movimento Quilombola, transformando-se "nas mãos de centenas de comunidades rurais e urbanas, em instrumento de luta pelo reconhecimento de direitos sociais" (TRECCANI, 2006, p. 14).

---

3 Conselho Ultramarino Português (1740) que definiu Quilombo como sendo "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem achem pilões neles".

4 Para Lima (2002, p.39): "hoje a expressão quilombagem corresponde a todas as ações de resistência da população negra contra as opressões".

O processo de autoafirmação dos quilombos fortaleceu as matrizes da luta do Movimento Quilombola no Brasil e na Paraíba. Segundo Jorge (2015) a CONAQ[5] foi criada em 1996 com o objetivo de construir um movimento social formado por representantes de vários quilombos brasileiros, articulando a luta por direitos, a partir, da interfase da experiência do Movimento Negro, emergindo não apenas como a maior entidade representativa[6], mas como movimento político organizado.

Na Paraíba, a emergência do Movimento Quilombola, associa-se, a organização do Movimento Negro paraibano, que segundo Fonseca (2012) inicia sua mobilização no final da década de 1970, por meio, de diversos grupos de negros (as) de ativistas, a partir da luta antirracista e do empoderamento das comunidades negras rurais, que são "rememoradas" nesse processo como lugares de resistência, principalmente, na luta por políticas públicas de equidade. Dentre esses grupos, destacamos a AACADE[7] que desde 2003 presta assessoria as comunidades quilombolas tendo um papel fundamental no ativismo negro (BANAL, 2013).

A assessoria do Movimento Negro contribuiu para mobilização das comunidades quilombolas, resultando na CECNEQ[8] em 2004, entidade composta por representantes dos quilombos paraibanos com o objetivo de articular a causa quilombola, passando a atuar na luta por direitos sociais juntamente com a AACADE e outros movimentos sociais resistindo frente ao Estado, em diversos espaços da esfera pública, como nas Audiências Públicas para quilombolas organizadas pela Procuradoria dos Direitos do Cidadão MPF/PB desde 2010[9], estas Audiências tem o intuito de estabelecer um acompanhamento da promoção de políticas públicas os quilombolas na Paraíba.

---

5 Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

6 Jorge (2015, p. 148): "o movimento social quilombola também compreende entidades estaduais a exemplo da ACONERUQ, ACQUILERJ e a Federação N'GOLO; que correspondem respectivamente a federações dos estados do Maranhão, Rio de Janeiro e Minas Gerais".

7 Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes–PB.

8 Coordenação Estadual das Comunidades Negras e Quilombolas – PB.

9 Ver artigo online: MPF/PB mostra atuação em 2010 na defesa dos direitos constitucionais do cidadão. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pb/sala-de-imprensa/noticias-pb/em-2010-mpf-pb-mostra-atuacao-na-defesa-dos-direitos-constitucionais-do-cidadao>. Acesso em: 25/05/2017.

A luta do Movimento Quilombola paraibano tem se pautado na busca de efetivação das políticas públicas territoriais, que assegurem a posse e permanência no território ancestral, entendido como um espaço de múltiplas vivências que ganha uma conotação diferenciada com a emergência da etnicidade quilombola e seus modos de se relacionar com este (ALMEIDA, 1996).

Neste sentido, perceber a relação entre o território e a ação das comunidades quilombolas, é "admitir vários tipos de territórios que coexistiriam no mundo contemporâneo (....) cada um deles com uma dinâmica própria" (HAESBAERT, 2004, p. 76), ressignificando a concepção de território para além da definição territorial, percebida pela diferenciação entre "nós" [o grupo, os membros da coletividade ou "comunidade", os insiders] e os "outros" [os de fora, os estranhos, os outsiders] (SOUZA, 1995, p.86).

Essa diferenciação se personifica na questão quilombola, porque, condiz com o processo de autoafirmação e mobilização enquanto grupo social, criada, a partir, da noção de "uma reivindicação dos movimentos sociais na construção de uma cidadania que contemplem ao mesmo tempo o reconhecimento de suas diferenças e a garantia do acesso aos direitos coletivos e individuais" (SANTOS&NUNES, 2001). Nesse aspecto, "o território e a questão da identidade estão indissociavelmente ligados: a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades" (CLAVAL, 1999, p.16).

Desta forma as políticas públicas de reparação reivindicadas pelo movimento quilombola na Paraíba e no Brasil na efetivação dos direitos sociais, são de suma importância para assegurar a posse do território e a qualidade de vida dos quilombolas frente a tendência neoliberal do *Estado mínimo*, fundamentado na propriedade privada inviolável, no amplo beneficiamento do setor privado, que apoia o processo de privatização das ações do Estado, em prol, do enriquecimento de grupos de poder.

Por isso, as reivindicações do Movimento Quilombola direcionam-se no questionamento dos porquês dos entraves na efetivação das políticas sociais, que longe, de estarem atribuídos a uma crise econômica mundial, são reflexo de um processo neoliberalista que invisibiliza demandas sociais, associado a um discurso do agronegócio que nega a existência de territórios aquilombados na Paraíba e no Brasil.

Se as políticas públicas são "tudo o que os atores governamentais decidem fazer ou não fazer" (THOENIG, 1985), estando muitas vezes orientadas por "embates em torno de interesses, preferências e ideias" (SOUZA, 2006, p.13). Então, é importante a produção de pesquisas que visem explicitar a luta de uma gente negra que "esperaram demais, por vários séculos, para serem reconhecidos como seres humanos e cidadãos brasileiros" (CECNEQ, 2016).

Comunidade Quilombola de Paratibe, João Pessoa – PB: a "*Via Crucis*" da efetivação dos direitos.

A comunidade quilombola de Paratibe está situada na Zona Sul da cidade de João Pessoa, na mesorregião da Mata Sul paraibana onde historicamente se configura pela forte presença de quilombos, entre eles o de Paratibe, que tem vivenciado a resistência e a existência apesar do Estado (NASCIMENTO FILHO, 2006), recriando seus espaços e seus modos de ser e de se relacionar com o território.

Nesse sentido, o quilombo de Paratibe conforme Gonçalves (2011) ocupa a região a mais de 200 anos, tendo o primeiro registro da posse coletiva de seu território oriundo do período posterior a Lei de Terras (1850). No qual, cinco famílias negras conforme Fortes & Lucchesi (2015) registram como "consenhores" a posse do Sitio Paratibe e das localidades circunvizinhas chamadas de "Gruta" ou "Grota" e do Marimbondo denominação ainda utilizada pelos remanescentes deste quilombo (COSTA, 2016).

Com a virada do século XX, a posse territorial se reconfigura, por meio de sua perda progressiva, a partir de uma série de acontecimentos destacados por Gonçalves (2011) que giram em torno do crescimento desordenado da cidade, da apropriação irregular por parte de granjeiros, e do desconhecimento dos herdeiros destas famílias negras do valor da terra. Conforme destaca a liderança quilombola:

> Os mais antigos, por conta de brigas em família foram vendendo as terras e saindo daqui, ou vendiam a terra do irmão, me lembro de que quando eu era criança tinham poucas casas e muito verde, mas com o passar do tempo foi desmatando e hoje tem mais casa que árvores, me dói o coração ver os desmatamentos na região, por isso, que a demarcação do nosso território é importante demais, para salvar o pouco que nos resta (A.P., 2015, JOÃO PESSOA – PB).

Em meio ao processo de perda territorial se constituiu a emergência étnica de Paratibe, iniciada em 2006, a partir, da assessoria da AACADE, a comunidade passou a mobilizar-se pelo reconhecimento étnico, de acordo com liderança quilombola:

> Foi a partir da mobilização que a gente passou a ter a noção do valor que a gente tinha, da importância de valorizar nossa terra, de valorizar nossa gente, ser quilombola é saber valorizar o que é nosso, é não ter vergonha de ser quem a gente é, é lutar pelos nossos direitos. (A.P., 2015, JOÃO PESSOA – PB).

A mobilização da comunidade quilombola de Paratibe, resulta no reconhecimento da Fundação Palmares (2006) e na publicação do Laudo Antropológico da comunidade pelo INCRA em 2012 (GONÇALVES, 2011), não sendo conquistas fáceis, tendo em vista, o acirramento do conflito territorial entre quilombolas, granjeiros e a especulação imobiliária que passou a ver a região como amplo espaço para o crescimento urbano.

Neste sentido, as propriedades privadas dentro do território quilombola, passaram a impedir de acesso das famílias quilombolas cercando as áreas historicamente reconhecidas pela comunidade como territórios de extrativismo, que contribuem na complementação de suas rendas, bem com, na pressão que passaram a fazer sobre estas famílias visando à negação de sua identidade, segundo a liderança quilombola:

> Esses granjeiros, já fizeram todo tipo de terrorismo com a gente, desde que passamos a reivindicar nossa ancestralidade, nosso território, muitos deles já vieram aqui, lá no INCRA pra dizer que nunca teve quilombola aqui, eu mesmo já fui até ameaçada, eles se apossaram dos acessos pro mangue e pro rio do Padre, dizem que a gente não existe, muitos de nós até por pressão deles acabaram por assinar um documento dizendo que não são quilombolas, tudo isso é motivado pela vontade de permanecer na terra e de dizer que não temos direito a nada, que somos invisíveis (A. P., 2015, JOÃO PESSOA - PB).

Estes relatos nos dão conta da dimensão do conflito territorial em Paratibe, que incide por um lado na negação da identidade quilombola, mas que por outro fortalece a luta da comunidade pela efetivação de seus direitos, conforme aponta uma liderança jovem da comunidade:

> Eu mesmo antes do trabalho começado pela AACADE na comunidade em 2006-2007 por ai, eu tinha era vergonha de dizer que era quilombola, que morava em Paratibe, quando alguém me perguntava onde eu morava, dizia que morava em Mussumagro, hoje eu já compreendo que ser quilombola é ser reconhecer, mas também, é defender as terras dos meus antepassados, que são minhas e são do meu filho também, é questão de defender o que é nosso (I. A., 2015, JOÃO PESSOA – PB).

A liderança quilombola reintera nos colocando que:

> Nos temos a certidão da Fundação Palmares desde 2006, estamos em processo de titulação a 10 anos, mas fazem dois anos que nosso processo mesmo está suspenso, por conta dos granjeiros, donos de condomínios e empreiteiros, por isso não podemos fazer nada na terra, não temos a posse dela no papel ainda (A. P., 2015, JOÃO PESSOA – PB).

Neste aspecto, os contestadores do processo reconhecimento territorial dos quilombolas de Paratibe, negam a existência da comunidade e seus direitos. Segundo Costa (2016) esta realidade é recorrente na maioria das comunidades quilombolas na Paraíba que tem relatório antropológico, mas encontram diversas dificuldades de ter acesso às políticas públicas segundo informações do setor dos quilombos do INCRA – PB.

Neste cenário, os quilombolas de Paratibe, mesmo estando em perímetro urbano, sofrem diversas negações de direitos, pautadas na morosidade da burocracia e no abandono do poder público, conforme nos expõe a liderança quilombola:

> Nós temos uma grande dificuldade para colocar em prática os projetos que vem do Governo Federal, pois, nos falta espaços, às vezes perdemos muitas coisas por conta disso, esse ano mesmo (2015) perdemos um projeto de 150 mil reais para a construção de uma biblioteca e uma estação digital, não foi feito, porque não tínhamos espaço pra construir, e eu não ia pegar dinheiro sem ter como fazer nada pra nossa comunidade. Nós não temos aqui nada que venha do Brasil Quilombola, o Banco de Alimentos que ajudaria muito na alimentação das famílias daqui não pode ser feito, porque eles pedem que já tenha na comunidade um ambiente climatizado, todo na cerâmica, para poder receber os alimentos, não temos dinheiro pra isso, e não temos terra demarcada pra fazer, o Bolsa Família mesmo, a Prefeitura de João Pessoa mandou vir gente cadastrar as famílias, mas não faz acompanhamento, o Centro Cultural Quilombola que foi prometido pelo Prefeito não saiu do papel, as 68 casas que foram cons-

> truídas aqui por eles, só saíram depois de muita luta, não temos posto de saúde dentro da Comunidade, nem escolas, nem posto policial, vivemos como se fossemos estranhos na nossa terra, falta mesmo interesse deles e também a adequação de projetos pra cada realidade das comunidades, porque um projeto que dá pra uma comunidade do sertão, não cabe aqui, eles pensam que a gente vive igual todo mundo, mas não é (A.P., 2015, JOÃO PESSOA – PB).

A exposição da liderança quilombola de Paratibe, nos coloca frente a uma realidade de negação dos Direitos Humanos, vivenciada pelos quilombolas na Paraíba, em seu trabalho dissertativo Costa (2016) faz um mapeamento das normativas legais e das políticas públicas para quilombolas em vigor no Brasil, que em tese deveriam dar garantias de acesso aos direitos sociais, mas que na verdade reafirmam exclusões e esbarram na fragilidade do art. 68 da ADCT (BRASIL, 1988) quando não levam em consideração as especificidades de cada comunidade, gerando um entrave ao acesso de políticas sociais.

Nesse sentido, a "*Via Crucis*" (BANAL, 2013) enfrentada pelos quilombolas de Paratibe, vai além da posse territorial, em consulta ao Inquérito Civil nº 1.24.000.001116/2012-11 e aos registros das Audiências Públicas para quilombolas movidos pelo MPF-PB encontramos vários registros desta negação de direitos (COSTA, 2016) quando destacamos nas falas negativas dos representantes do Estado o reflexo da burocracia estatal, conforme expõe a liderança quilombola de Paratibe:

> Políticas públicas tem muitas, mas nós não temos é a terra pra ver elas sendo aplicadas, as reuniões com o MPF e os órgãos responsáveis, são muito importantes, mas o que a gente vê é sempre a mesma fala: vamos fazer, temos compromisso, já estamos buscando recursos, tenham paciência. O que acontece de verdade é que tudo ocorre muito lentamente, eu tenho fé em Deus de está viva para poder ver a nossa terra demarcada, mas, pelo menos o que a gente quer agora é poder viver com dignidade (A. P., 2015, JOÃO PESSOA – PB).

A Prefeitura Municipal de João Pessoa – PMJP, que em tese deveria efetivar políticas sociais na comunidade, também colabora nesta negação de direitos quando continua a expedir licenças de construção na área reivindicada pela comunidade, mesmo sendo notificada do impedimento desta ação pelo MPF-PB desde 2010, além da apropriação de 08 hectares deste território para a construção

de um condomínio habitacional para 600 famílias, do qual os quilombolas de Paratibe tiveram acesso a 48 apartamentos deste montante por meio de muita luta e pela assinatura de um TAC (COSTA, 2016).

O Termo de Ajuste de Conduta – TAC é uma forma de atuação extrajudicial do MPF para firma acordos com entes federativos para o fiel comprimento da lei, no caso o TAC nº 001/2016 da Comunidade Quilombola de Paratibe estabeleceu o compromisso da PMJP em efetivar políticas sociais de equidade, passado dois anos de sua assinatura em conversa com as lideranças deste quilombo podemos destacar que os avanços nas políticas públicas para a comunidade foram poucos, pois, a reforma da escola que atende ao quilombo não foi realizada, o atendimento da Unidade de Saúde de Paratibe é realizado de forma precária na sede da Associação Quilombola, a questão da melhoria da segurança e da proibição de construções na área do quilombo também não avançaram nos trazendo a seguinte percepção de que as normativas legais e acompanhamento do MPF-PB não são suficientes para que o Estado exerça seu papel na efetivação dos direitos da comunidade quilombola de Paratibe.

Fatores que repercutem na perca da qualidade de vida da comunidade, no cercamento da cidade reduzindo o perímetro quilombola, nos levando a perceber que a luta dos quilombolas de Paratibe incidem na demarcação do seu território e na efetividade de políticas sociais que garantam a permanência deste no território, uma luta que não acabou e nem acabará enquanto o Estado não os reconhecer como cidadãos de direitos, pois, conforme carta aberta dos quilombolas paraibanos por meio da CECNEQ "o futuro dos quilombos está vinculado ao território: quilombo sem território é quilombo sem futuro. É urgente a agilização da demarcação e a legalização dos territórios por nós reivindicados" (CECNEQ, 2016, p. 01)

Considerações

O histórico processo de negação de direitos ao povo negro, principalmente, ao povo quilombola no Brasil, repercutiu na articulação do Movimento Quilombola enquanto movimento social organizado que emerge no pós-88 na luta por direitos de equidade, neste sentido, as políticas públicas em vigor, como destacado em nosso estudo (COSTA, 2016) não tem alcançado a devida efetivi-

dade tendo em vista a morosidade da burocracia do Estado, bem como, a falta de adequação a realidade de cada comunidade quilombola.

A comunidade quilombola de Paratibe, situada na Zona Sul da capital paraibana João Pessoa, é um exemplo dessa dissonância entre o que as normativas legais garantem enquanto direitos e o que realmente chega às comunidades quilombolas. Neste sentido, em mais de 200 anos de ocupação territorial os quilombolas de Paratibe enfrentam o descaso do Estado, mediante a negação de seus direitos fundamentais, neste sentido destacamos que a existência de políticas públicas não dá garantias de acesso os direitos sociais, sendo o caso do quilombo de Paratibe um reflexo do histórico processo de invisibilidade social que esta comunidade enfrenta na sua batalha diária pela garantia de seus direitos.

Referências

ARRUTI, J. M. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombolas. In: PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Superintendência da Educação. **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010. p. 101 (Cadernos temáticos da diversidade)

BANAL**,** A. "A Via Crucis" das comunidades quilombolas no Brasil e na Paraíba. In: BANAL**,** A.; FORTES, M. E. P. (org.). **Quilombos da Paraíba**: a realidade de hoje e os desafios para o futuro**.** João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013. pp: 18-43.

BENNET, R. J. ***The Geography of Public Finance: welfare under fiscal federalismo and local government finance***. London/New York: Methuen, 1980.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em:15/05/18.

CLAVAL. P. O Território na transição da pós-modernidade. In: **Revista Geographia**. Ano 1 – nº 2, 1999

CECNEQ. **Carta dos Quilombolas.** Disposta na integra no Inquérito Civil nº 1.24.000.001684/2014-83, Ministério Público Federal- Paraíba, 2016.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 7. Ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p. 343-364.

COSTA, I. E. **A ressignificação da Identidade Quilombola na Comunidade de Paratibe**: uma análise a partir dos processos de resistência. (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedade civil em tempos de globalización**. Caracas: FACES, Univ. Central de Venezuela, 2004, p.95-110.

ESCOBAR, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? In: LANDER, E. (compilador). **La Colonialidad del Saber – eurocentrismo y ciencias sociales**: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso-Unesco, p. 113 a 143

FONSECA, I. S. Registros sobre o Movimento Negro da Paraíba. In: TELLA, Marco Aurélio Paz (Org). **Direitos humanos, população afro-paraibana e mulheres negras**.- João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

FORTES, M. E. P. & LUCCHESI. F. Comunidades quilombolas na Paraíba. In. __. **Quilombos da Paraíba**: a realidade de hoje e os desafios para o futuro. (Org.) Banal, A.; Fortes, M. E. P.– João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013. Pp.44-63.

GONÇALVES. M. R., **Relatório Técnico de Titulação e Delimitação do Território da Comunidade Negra de Paratibe**, João Pessoa: 2011.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização e Multiterritorialidade. Rio de Janeiro. In: **Anais do V Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional** - ANPUR, v. 3, 2004.

IPEA, **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. V. 1 (jun.2000). Brasília, 2000.

JORGE, A. L. **O movimento social quilombola**: considerações sobre sua origem e trajetória. Revista Vértice. Campos dos Goytacazes/RJ. V. 17, n.3, p.139-151, set/dez. 2015. Disponível em: <essentiaeditora.iff.edu.br › Capa › v. 17, n. 3 (2015) › Jorge>. Acesso em: 20/045/2018.

LIMA, M. da V. B. **Crime e Castigo: A criminalidade escrava na Paraíba (1850 – 1888)**. (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2002.

NASCIMENTO FILHO, Carmelo Ribeiro do. **A Fronteira Móvel**: Os homens livres pobres e a produção do espaço da Mata Sul da Paraíba. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2006.

O'DWYER, E. C. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

PEREIRA, A. A. "***O Mundo Negro***": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995).(Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

REIS, J. J; GOMES, F. dos S. (org). **Liberdade por um fio**: História dos Quilombos no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012.

SANTOS, B. de S; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: uma revisão de leitura. Sociologias, Porto Alegre, n.16, 2006, p.20-45.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil** – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TRECCANI, G. D. **Terras de Quilombo**: Caminhos e Entraves do processo de Titulação. Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, Belém, 2006. Disponível em: <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/file/Girolamo.pdf>. Acesso em: 18/04/2017.

THOENIG, J. C. Les politiques publiques. In: GRAWTZ, M.; LECA, L. (Dirs.) ***Traité de science politique***, tome 4. Paris: PUF, 1985.

12 - Direitos Humanos na Encruzilhada: os Desafios para a Efetivação da Cidadania Religiosa da Jurema Sagrada em Tempos de Conservadorismo Neoliberal

Camilo de Lélis Diniz de Farias

Introdução

O vocábulo Jurema Sagrada encerra uma série de significados: trata-se, primordialmente, de uma planta bastante comum na caatinga nordestina, de cujas cascas e raízes se fabrica uma bebida com poderes alucinógenos, largamente utilizada pelos povos indígenas brasileiros desde o período anterior à colonização europeia. A palavra ainda nomeia este composto enteógeno, a prática religiosa derivada do culto à árvore, bem como seus rituais, a sua técnica e o espaço onde se cultua as divindades objeto do tal culto.

Trata-se, em verdade, de um complexo místico e polissêmico, em torno do qual orbita a espiritualidade e a identidade de uma série de sujeitos, os juremeiros. Com o passar dos anos, o tradicional culto indígena sofreu influências – nem sempre isentas de violência e imposição cultural – do cristianismo, espiritismo e das religiões de matriz africana, daí a nos referirmos a Jurema como uma religião afro-ameríndia.

A história da Jurema foi profundamente marcada por experiências de silenciamento. A religião, o direito e a ciência hegemônicas a negligenciaram, fazendo com que os sujeitos e seus saberes e identidades fossem condenados à marginalização e esquecimento. Tudo isso teve como consequência a colocação da Jurema Sagrada numa posição de invisibilidade e de insuficiência da tutela pretendida por parte do Estado, ainda que numa era em que a importância dos direitos humanos é teoricamente maximizada.

Mesmo em meio à construção de uma cidadania religiosa, erigida a partir da previsão jurídica de uma série de direitos associados à religião, bem como a abertura da esfera pública brasileira à sua participação, a Jurema Sagrada ainda encontra-se distante do adequado reconhecimento.

Tal situação é agravada pela ascensão, em 2016, de um governo formado a partir da questionável deposição da presidenta Dilma Rousseff, que radicalizou a contenção de gastos com políticas públicas em direitos humanos, e que conta com a sustentação de setores conservadores da política nacional, notadamente aqueles ligados às religiões cristãs, cuja atuação é pautada na tentativa de imposição de seus valores religiosos, que rechaçam a diversidade e a igualdade entre as religiões.

Isto posto, questiona-se: como tornar efetivos os direitos ligados à religião para os sujeitos da Jurema Sagrada neste contexto político?

As Trilhas da Subalternidade da Jurema Sagrada: Da Colonização ao Pós-Golpe de 2016

Conforme posto na seção anterior, a Jurema Sagrada é uma prática religiosa que remonta ao período pré-colonial, de modo que há movimentos que reivindicam ser ela a religião primaz do Brasil. Todavia, como explicar a sua invisibilidade e subalternidade?

Antes de qualquer explicação histórica, deve-se ressaltar que a Jurema foi tornada invisível em vários aspectos: no campo do direito, a criminalização de seus rituais; no campo religioso, pelo ideal da pureza nagô; e no campo político, diante da ausência de políticas públicas que a contemplem. Embora aqui separados, estes três aspectos mantem profunda relação entre si.

Na perspectiva decolonial, é bastante providencial a fala de Ramon Grosfoguel, que enxerga na destruição dos saberes religiosos dos povos colonizados as raízes do racismo epistêmico (hierarquização, inferiorização e destruição dos saberes não ocidentais) que pautou o processo de colonização e segue embasando a colonialidade do poder. Segundo o autor (2016, p. 36-37):

> Ao contrário do que atesta o senso comum contemporâneo, o "racismo de cor" não foi o primeiro discurso racista. O "racismo religioso" ("povos com religião" versus "povos sem religião" ou "povos com alma" versus "povos

> sem alma") foi o primeiro elemento racista do "sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista" (GROSFOGUEL, 2011) formado durante o longo século XVI. A definição de "povo sem religião" foi cunhada na Espanha, no final do século XV e início do século XVI. O debate suscitado pela conquista das Américas era sobre se os "povos sem religião" encontrados por Colombo em uma de suas viagens eram "povos com alma ou sem alma". A lógica da argumentação era a seguinte: 1. se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2. se você não tem um Deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3. se você não tem uma alma não é humano, mas animal.

Com efeito, a colonização da América Latina fora patrocinada pela Igreja Católica, tendo havido desde cedo a preocupação em catequizar os povos originários, num processo que não esteve isento de violência, seja ela real ou simbólica. No mesmo sentido da fala do intelectual venezuelano, refletimos sobre a indagação teológica acerca da existência de alma nos indígenas do "novo mundo", à qual respondeu o Papa Paulo III na Bula VeritasIpsa (1537):

> Nós outros, pois, que ainda que indignos, temos as vezes de Deus na terra, e procuramos com todas as forças achar suas ovelhas, que andam perdidas fora de seu rebanho, pera reduzi-las a ele, pois este é nosso oficio; **conhecendo que aqueles mesmos Indios, como verdadeiros homens, não somente são capazes da Fé de Cristo, senão que acodem a ela, correndo com grandissima prontidão**, segundo nos consta: e querendo prover nestas cousas de remédio conveniente, com autoridade Apostólica, pelo teor das presentes letras, determinamos, e declaramos, que os ditos Indios, e todas as mais gentes que daqui em diante vierem à noticia dos Cristãos, ainda que estejam fóra da Fé de Cristo, não estão privados, nem devem sê-lo, de sua liberdade, nem do dominio de seus bens, e que não devem ser reduzidos a servidão. **Declarando que os ditos índios, e as demais gentes hão de ser atraídas, e convidadas à dita Fé de Cristo, com a pregação da palavra divina, e com o exemplo de boa vida.** (grifos meus).

Embora o documento seja um marco na posição da Igreja Católica contra a escravidão dos povos indígenas, o que provocou diversas indisposições com os poderes locais, é visível que há um comando em torno da evangelização destes sujeitos, com vistas à sua adesão ao catolicismo e, por conseguinte, do abandono de suas crenças originais. Em um período no qual fé e direito andavam de mãos dadas, isto autorizou a perseguição a toda forma de expressão religiosa diferente da católica.

Nesta perspectiva, Estado brasileiro adotou, desde o primeiro momento colonial até a proclamação da República, a feição confessional, com destaque para o sistema do padroado real, que denotava uma ampla relação de cooperação com a Igreja Católica. Desta forma, toda forma de fé que não a da Igreja de Roma era passível de perseguição, como atestado nos autos do tribunal da inquisição, quando de suas visitações ao território brasileiro, o que atingiu também o culto da Jurema, ainda centrado profundamente nos povos indígenas e à preparação e uso da bebida de mesmo nome[1].

Com a outorga da Constituição de 1824, os cultos não-católicos foram permitidos, mas apenas em manifestações privadas, sendo as suas manifestações públicas uma exclusividade da Igreja Católica. Durante este período imperial, foram fundadas as primeiras casas de Candomblé, e a Jurema passou a sofrer influências do cristianismo. Aos fins do século XIX e início do XX remonta, ainda, o início da tradição do Catimbó na vila do Acais, atual município de Alhandra, litoral sul da Paraíba, que se constitui até os dias de hoje como a principal referência histórica e territorial do culto da Jurema.

O advento da república e, ato contínuo, da separação entre Estado e Igreja não outorgou à Jurema Sagrada a necessária proteção, tampouco a liberdade para existir. Em que pese a liberação dos cultos não católicos, o catimbó continuou a ser perseguido, agora incurso em sanções penais, como o delito de baixo espiritismo, previsto no artigo 157 do Código Penal de 1890 e, posteriormente, o crime de curandeirismo, que até hoje tem o condão de justificar a perseguição em face da Jurema Sagrada.

Emverdade, a previsão constitucional da laicidade do Estado ora não encontrou ressonância com a realidade, ora não foi suficiente para garantir às religiões de matriz afro-ameríndia a necessária proteção para que pudessem exercer de maneira realmente livre as suas atividades.

Della Cava (1975, p.10) afirma, endossando nossa afirmação, acerca da inefetividade do Estado Laico brasileiro que

1 "Aos dois de junho de mil setecentos e cincoente e oito falleceu da vida presente Antonio índio preso por razão do summario que se fez contra os índios de Mopibû, os quaes FIZERAM ADJUNTO DE JUREMA, QUE SE DIZ SUPERSTICIOSO, de idade de vinte e dois annos ao julgar" (CASCUDO, 1937).

> Com exceção do período da República Velha (1890-1930), o Estado brasileiro – a despeito de sua ideologia – aceitou esse arranjo (a manutenção do catolicismo como religião oficial) e garantiu à Igreja Católica Romana um conjunto de privilégios (especialmente em assuntos educacionais e sociais) de que nenhuma instituição brasileira particular, religiosa ou de qualquer outro tipo, gozou.

Desta forma, ainda que a norma estivesse – e esteja presente na Carta Magna, todas as religiões não cristãs e, nos dias atuais, aqueles grupos sociais que se oponham à moral cristã, sofrem com a dissonância entre o discurso constitucional e a sua prática, o que nos leva a associar este estado de coisas com a desesperança de Ferdinand Lassale, ao condicionar a efetividade da Constituição aos chamados fatores reais de poder.

Na Paraíba, apenas no ano de 1966 a Jurema Sagrada encontrou-se com a legalidade, a partir da publicação da Lei nº 3433. O diploma, todavia, nem de longe representou uma libertação do culto, como se pretendeu retratar, pois condicionava a abertura de terreiros a uma série de procedimentos, que incluíam pedido administrativo de licença junto às delegacias – em tempos de ditadura, ressalte-se, e exames psiquiátricos, evidenciando a influência do discurso médico sobre as religiões de terreiro, que foi um dos discursos que contribuíram para a sua invisibilidade.

Porém chamamos atenção com maior destaque para o fato de o texto legal contemplar apenas as "religiões africanas", o que evidentemente não contemplava a Jurema Sagrada, até então associada quase que exclusivamente aos cultos indígenas, cristãos e kardecistas. A solução foi o engajamento na nascente Federação de Cultos Africanos da Paraíba, em uma espécie de disfarce em que as práticas do catimbó foram assimiladas pela Umbanda e Candomblé.

Assim sendo, esta nova manifestação do hibridismo na Jurema constituiu-se como uma estratégia de sobrevivência, à semelhança do que fora anteriormente com o catolicismo. A diferença é que enquanto a assimilação de elementos cristãos se deu em tempos de proibição e criminalização, o encontro com a Umbanda e Candomblé ocorreu de modo mais incisivo justamente num contexto oposto, o da sua legalização.

Assim pontua Santiago (2008, p. 03):

> Em meados do século XX, no Estado paraibano, ocorre a aproximação do Catimbó com a Umbanda em virtude do movimento de expansão desta pelo país. Assim, foi se delineando a Umbanda cruzada com Jurema como resultado da junção dos rituais da tradição juremeira/catimbozeira com a Umbanda trazida oficialmente para o referido Estado nos fins de 1960. Até essa época predominava na Paraíba a prática do Catimbó, tratado como caso de polícia. **Os catimbozeiros ou juremeiros desejosos de se libertarem da pressão policial aceitaram se engajar na estrutura da nascente Federação dos Cultos Africanos do Estado da Paraíba, encampadora da doutrina umbandista.** Contudo, a forte influência da jurema se fez presente na reorganização sincrética dos elementos religiosos da umbanda paraibana. (grifo nosso)

Neste contexto, é prudente dissertar acerca da subalternidade da Jurema no campo religioso. A ideia da pureza nagô, construída a partir da afirmação da identidade dos candomblés mais tradicionais da Bahia e Pernambuco, associada a um discurso racista que pregava a miscigenação como causa de decadência da sociedade brasileira, representou para a Jurema a sua colocação como culto degenerado, indigno de proteção, como se viu no excerto legal acima colacionado.

Barros (2011, p. 31) sintetiza esta forma de pensamento:

> Ao construir ou apropriar-se da idéia da superioridade nagô, Bastide traçou uma sofisticada referência para o Candomblé, como uma religião de origem africana, possuidora de uma rica mitologia, com aspectos aglutinadores de uma religião comunitária e em oposição a ela, elaborou uma descrição das religiosidades afro-brasileiras sincretizadas, como degenerescência daquela. Ao proceder dessa forma, o autor formou um campo de estudo que sob sua influência por muito tempo buscou privilegiar tradições religiosas que, de certa forma, remeteram a esse modelo.

Desta forma, dentro do próprio contexto das religiões de terreiro, a Jurema foi e é tratada como um culto secundário, em paralelo ao Candomblé, considerada religião "fina" e sofisticada, discurso bastante recorrente nas falas dos sacerdotes mais ligados ao culto nagô recifense entrevistados na nossa pesquisa[2].

2 Pessoalmente, fui advertido pelo meu babalorixá – profundamente ligado às raízes do Nagô Egbá, mais especificamente ao Sítio de Pai Adão –de que a Jurema não estaria me fazendo bem. Segundo ele, o culto aos Mestres, que para ele são eguns (mortos na linguagem candomblecista) me colocaria em estado de "quizila", isto é, de incompatibilidade com Xangô, Orixá do qual sou filho. Para além da questão puramente religiosa, é interessante compreender como se constituem discursos – regimes de verdade de modo a justificar, ainda que indiretamente, a colocação da Jurema numa posição de inferioridade em relação ao Candomblé.

Como afirma Barth (2005), as interações culturais sujeitam-se a processos de controle, silenciamento e apagamento de experiências. Neste sentido, é bastante presente a ideia de que a Jurema deve continuar a ser um culto secundário, quiçá inferior, muito embora seja por meio dela que os terreiros angariam mais fieis e dinheiro, uma vez que ela tem um apelo mais popular, e de melhor assimilação que o Candomblé.

Tal pensamento teve reflexos não só políticos, como também acadêmicos. A ideia de pureza nagô, como se mencionou, foi mais fortemente engendrada a partir de discursos científicos, presentes nas obras consideradas de referência para o estudo das religiões afro-brasileiras. Como Roger Bastide, Nina Rodrigues e Ruth Landes. Esta última, inclusive, a partir da coleta de relatos nos terreiros baianos, associa a degeneração dos cultos afro, que estaria representado nos chamados Candomblés de Caboclo – com os quais a Jurema guarda importante semelhança – à presença de homossexuais nestes cultos, o que enuncia um importante recorte de gênero e sexualidade que também merece considerações.

Aliás, é de se ressaltar que o próprio panteão da Jurema Sagrada, formado por entidades que, em vida, viviam no Brasil, com identidades profundamente marginalizadas (crianças, prostitutas, trabalhadores braçais, *malandros,* índios, pessoas escravizadas etc) acaba refletindo a própria marginalização do culto, diante da forte presença do catolicismo no Brasil, o que traz consigo também a adoção de uma rígida moral que condena a adoção do *estilo de vida* imanente aos arquétipos de muitas das entidades cultuadas pela Jurema.

Retornando à academia, a despeito de observações etnográficas levadas a cabo por Câmara Cascudo e Mário de Andrade, nas primeiras décadas do século XX, apenas em 1975 é que a Jurema Sagrada torna-se objeto principal de uma pesquisa acadêmica, com a publicação da dissertação de mestrado de René Vandezande, intitulada *"Catimbó: Pesquisa Exploratória sobre uma forma Nordestina de Religião Mediúnica."* Acerca desta invisibilidade acadêmica, pontua Rodrigues (2014, p. 15):

> Intriga-me a escassa bibliografia sobre a Jurema nas cidades de Pernambuco e o enorme contingente de obras sobre o Xangô. Se essa religiosidade indígena é tão presente em Recife por que esse descaso dos estudos antropológicos? Se a Jurema é hoje o grande expoente das religiões afro-indígenas em Pernambuco, acredito que sua presença nesse contexto geográfico não é recente. Assim, o que explica a invisibilidade da questão indígena, por

> um lado, e a visibilidade da questão negra do outro? Ou melhor, por que a Jurema nas poucas vezes em que foi citada nos trabalhos especializados apareceu como um culto menor e como um fator de degenerescência quando em proximidade com o Xangô pernambucano?

Mencione-se que a invisibilidade acadêmica da Jurema tem implicações também políticas, sobretudo no campo das políticas públicas, uma vez que a carência de referências acadêmicas sobre o culto acaba prejudicando a sua articulação. Aliás, o próprio reconhecimento das tradições indígenas no que se refere à concessão de direitos de cidadania é tardio no Brasil. Prova disso, por exemplo, é a omissão do legislador ao desconsiderar as questões indígenas no contexto da Lei nº 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, omissão que só foi suprida cinco anos depois, com a publicação da lei nº 11.645/08.

Novamente, pontua a autora (idem, ibidem):

> Os poucos trabalhos que trazem a Jurema para além dos nichos culturalistas étnicos a elencam a partir da Umbanda e de sua ligação com o catolicismo popular e com as religiões de origem africana, a exemplo de Vandezande (1975), Assunção (2006) e Salles (2010). Podemos citar trabalhos de autores clássicos, como Gonçalves Fernandes (1935; 1937), Bastide (1945; 1971; 1974), Cascudo (1978; 1988), que perceberam a presença da Jurema nos grandes centros, como Recife e Salvador, porém tais trabalhos consistem num comparativo depreciativo da Jurema frente ao Candomblé. Ainda temos alguns escritos que explicitam sua caracterização descritiva, dando especial ênfase a sua marcante presença no cenário urbano de Recife e sua surpreendente combinação com o Xangô pernambucano, como em Zuleica Campos (2001), Roberto Motta (1977; 1985; 1997; 1999; 2000b; 2002; 2005; 2006; 2011) e Clélia Moreira Pinto (2006).

Por fim, retomando a questão legal, tem-se o terceiro fator de invisibilização da Jurema Sagrada: a insuficiência da tutela legal. Como mencionado na discussão acerca do processo de legalização dos cultos africanos na Paraíba, a Jurema acabou ficando de fora, já que não se constitui, stricto sensu, como um culto africano, o que resultou na necessidade de engajamento nas religiões que de fato têm uma base africana, a saber, Umbanda e Candomblé.

Com efeito, o Brasil ingressou, a partir de 1988, numa nova era no campo do constitucionalismo. A Carta Magna promulgada naquele ano represen-

tou um verdadeiro encontro do direito com os direitos humanos, que no Brasil fora adiado em virtude do longo período de ditadura civil-militar.

O principal aspecto desta mudança de paradigma na forma de enxergar o direito brasileiro pós-1988 foi, precisamente, a noção de centralidade que os direitos humanos – ou direitos fundamentais – obtiveram com a nova Constituição. O princípio da dignidade da pessoa humana, neste contexto, assumiu a centralidade do ordenamento jurídico e, a partir da defesa da força normativa da Constituição constante do *neoconstitucionalismo,* todos os outros ramos do direito e todas as demais normas devem ser construídas, interpretadas e aplicadas em consonância com a Carta Magna, agora factualmente tratada como norma maior, a ensejar submissão hierárquica de todas as produção legislativa restante.

A partir desta concepção, reforçada no âmbito do direito internacional pelas Conferências de Viena (1993) e Durban (2001), o dever de efetivação e promoção dos direitos humanos tomou dimensões nunca antes vivenciadas. Consequentemente, a omissão em garantir o cumprimento deste dever denota grave negligência, encontrando instrumentos processuais para seu enfrentamento, como o Mandado de Injunção e a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO), importantes mecanismos que podem ser utilizados para debelar estes problemas.

Ocorre que não é apenas no âmbito do judiciário que o direito e os direitos humanos se realizam, sendo extremamente necessária a existência de uma vontade política para a sua promoção. Desta forma, a implementação de políticas públicas e outros mecanismos de efetivação de direitos enunciam uma tomada de posição por parte dos poderes públicos, ao passo em que a omissão nesta seara, longe de ser apenas um ato de passividade, acaba por fortalecer uma perspectiva contrária, sobretudo considerando que certos direitos representam limitações ao poder de outros grupos sociais, sobretudo em se tratando de minorias, como é o caso da Jurema Sagrada.

Em agravamento a esta situação, tem ganhado espaço na doutrina jurídica brasileira e na atuação do poder público, particularmente na jurisprudência dos tribunais a perspectiva da *análise econômica do direito (lawandeconomics)*. De base estadunidense, e fortemente influenciada pela epistemologia neoliberal, esta teoria compreende que todos os direitos, mesmo aqueles denominados "negati-

vos"[3], necessitariam de uma ação do Estado para efetivarem-se o que, portanto, demandaria custos, que devem ser submetidos à uma lógica de possibilidade, ante a escassez de recursos econômicos.

Pontuam, neste sentido, Stephen Holmes e CassSustein (1999, p. 15), autores do já clássico "The CostofRights: WhyLibertyDependson Taxes", obra fundamental para a compreensão da análise econômica do direito (tradução nossa):

> A Declaração de Independência prevê que 'para assegurar estes direitos, governos são estabelecidos entre os homens'. À verdade óbvia de que os direitos dependem do governo pode ser acrescentado um corolário lógico, com diversas implicações: direitos custam dinheiro. Direitos não podem ser protegidos ou aplicados sem apoio e financiamento público. Esta é uma verdade em relação aos antigos e novos direitos [...] Tanto os direitos ao bem estar social quanto o direito à propriedade privada têm custos públicos. A liberdade para contratar tem custos públicos, não menos que o direito à atenção à saúde, e o direito à liberdade de expressão não menos do que o direito à moradia digna. Todos os direitos exigem do tesouro público.

A perspectiva destes autores, pode-se dizer, supera a tradicional divisão dos direitos humanos em duas dimensões, uma de natureza individual, civil e política, e outra de natureza econômica, social e cultural, porém o faz em sentido oposto ao verificado na Conferência de Viena de 1993, que trata a indivisibilidade dos direitos humanos no sentido de atribuir ao Estado a sua promoção e proteção.

Assim sendo, na perspectiva da análise econômica do direito, o que tornaria os direitos humanos indivisíveis não seria a sua natureza ética ou a centralidade do ser humano como seu destinatário, mas sim a sua expressão econômica e os consequentes custos para o tesouro nacional, caracterizando-se a escassez econômica, portanto, como uma circunstância que limita a sua eficácia, e que justificaria a adoção de critérios de escolha de quais direitos e políticas públicas seriam mais relevantes e, portanto, dignas de implementação por parte do Estado.

3 Os direitos "negativos" correspondem àqueles de natureza individual, efetivados a partir da omissão do Estado, em detrimento de uma ação positiva, como nos direitos sociais. São característicos da chamada primeira dimensão – ou geração de direitos fundamentais, a exemplo dos direitos de ir e vir, devido processo legal e propriedade.

Sobre a implantação desta abordagem teórica pelo judiciário brasileiro, pontuam Alexandre Morais da Rosa e JulioMarcellino Jr (2009, p. 13):

> Com a utilização de conceitos como o da *Reserva do Possível* (SCAFF, 2006, p. 152-153), ainda que cada qual ao seu modo, alguns membros dos tribunais superiores têm assumido, com o apoio de parte da doutrina, uma postura de consideração dos Direitos Fundamentais em relação aos seus custos frente ao erário, utilizando o argumento de 'limitações orçamentárias do Estado' para sonegar alguns direitos à sociedade – especialmente diante de casos de concessão de direitos sociais. Algumas decisões do Supremo Tribunal Federal têm se manifestado pela possibilidade de o Estado negar o cumprimento de norma constitucional com base em limitações de sua Lei Orçamentária. Em outras palavras, trata-se do 'econômico' inviabilizando a garantia de direitos sociais, e tornando inefetivas as normas constitucionais fundamentais

Complementando, trago à colação a fala de Joan Scott (2002, p. 15):

> A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. R. R. Palmer, escrevendo no *DictionaryoftheHistoryofIdeas*, coloca isso assim: "A igualdade requerum ato de escolha, pelo qual algumas diferenças sãominimizadas ou ignoradas enquanto que outras sãomaximizadas e postas a se desenvolver".

Verifica-se, desta forma, que a aplicação da perspectiva de custos aos direitos humanos fundamentais implica na sua submissão à economia, com consequente perda da força normativa da Constituição e, ato contínuo, o estabelecimento de uma política de contingenciamento de direitos, na qual o Estado, operado sob uma lógica de mercado, escolhe quais garantias seriam dignas de maior ou menor proteção, ou mesmo decide ignorá-las, atentando contra a função de promoção da cidadania e eliminação das desigualdades e discriminações, compromisso assumido constitucionalmente pelo Brasil (Art. 3º, III e IV).

Obviamente, esta decisão política não é isenta de valores estando, ainda, frequentemente submetida a regras procedimentais existentes, por exemplo, na elaboração de Leis Orçamentárias e de políticas públicas que demandem trâmite legislativo. A presença de setores avessos às políticas de reconhecimento – e mesmo ao papel de tutela dos direitos humanos pelo Estado – influencia, forte-

mente, este processo, o que é agravado pelas contingências econômicas, sendo usual, por exemplo, o discurso de que políticas públicas relativas à promoção da cidadania racial, religiosa e de gênero e sexualidade teriam menor relevância, se comparadas com educação e saúde, o que justificaria, portanto, o seu abandono.

Esta situação foi bastante agravada no Brasil, como já mencionamos, pela ascensão do governo – de questionável legitimidade – de Michel Temer, formado a partir da deposição, que optamos por denominar golpe, de Dilma Rousseff e do Partido dos Trabalhadores em 2016, cuja articulação unificou, sob este propósito, setores do empresariado descontentes com as políticas econômicas da primeira mulher a presidir o país, e lideranças religiosas, notadamente as evangélicas mais radicais, que justificaram seu apoio ao golpe – como se pôde observar na sessão da Câmara dos Deputados que autorizou a abertura do processo de impeachment – no repúdio às políticas de inclusão de minorias sexuais (tachadas de *ideologia de gênero*, categoria sem o menor respaldo científico), na defesa de uma educação pública omissa em relação aos direitos humanos, sob a égide do nefasto projeto denominado *escola sem partido*, ou simplesmente em valores religiosos, por exemplo, tudo isto em um país laico e com uma Constituição explicitamente garantista.

Assim, o governo Temer foi construído em uma base de apoio fortemente amparada no binômio "liberal na economia-conservador nos costumes", perspectiva que é uma verdadeira tragédia para as minorias sociais e culturais, diante da articulação entre o contingenciamento de recursos no campo das políticas públicas em direitos humanos e a negação da cidadania de mulheres, negros, indígenas, LGBTI e religiões não cristãs.

Em suma, por todos estes aspectos, a Jurema Sagrada encontra-se invisibilizada e condenada à marginalização. Diante deste quadro, o que fazer para tentar revertê-lo? Como fazer com que as minorias sejam, efetivamente, contempladas pelos direitos humanos, de modo a garantir a sua autonomia e emancipação?

Cidadania Religiosa, Colonialidade e Neoliberalismo

Conforme mencionado no tópico anterior, a Constituição de 1988 representou um marco para o direito brasileiro, inaugurando uma nova perspectiva, centrada no respeito ao ser humano em suas diversas especificidades e no papel

do Estado enquanto promotor dos direitos humanos, sobretudo em se tratando de sujeitos e grupos sociais considerados vulneráveis, e que demandariam especial proteção, de modo a compensar as desigualdades históricas.

Ainda, foi construída uma verdadeira cidadania religiosa, constante de diversas garantias atreladas às religiões, o que sinaliza a adesão do Brasil ao modelo estadunidense de Estado laico, havendo, desta forma, em paralelo à não-adesão a nenhum credo, o estabelecimento de uma relação de cooperação, materializada na previsão legal e constitucional de direitos e de abertura da esfera pública às religiões e suas instituições.

Dentre estes direitos amparados na Constituição, encontram-se, além da própria liberdade religiosa (art. 5º, VI), a assistência religiosa (art. 5º, VII), a imunidade tributária dos templos (art. 150, VI, b) e o reconhecimento de efeitos civis do casamento religioso (art. 226, § 3º). No campo da legislação infraconstitucional, e de interesse específico das tradições de matriz afro-ameríndias, destacam-se as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como consta do Estatuto da Igualdade Racial (lei nº 12.288/2010) capítulo específico sobre a liberdade de consciência e crença dos povos afro-brasileiros.

No entanto, em nossa pesquisa, verificamos a total ausência de efetividade destes direitos em relação aos povos de Jurema[4], realidade também observada por Oro (2012) no Rio Grande do Sul. Ato contínuo, repercutem nos meios de comunicação notícias de ataques violentos a terreiros, e multiplicam-se pelo Brasil propostas em torno do projeto chamado escola sem partido, que visa a cercear a liberdade docente, proibindo a discussão, em sala de aula, de temáticas relativas aos direitos humanos, sob a justificativa de comprometimento ideológico e da prática de uma suposta doutrinação política praticada pelos professores. Curiosamente, o Supremo Tribunal Federal decidiu recentemente pela constitucionalidade do ensino religioso confessional em estabelecimentos públicos, o que constitui, a nosso ver, evidente contradição com previsão de separação entre Estado e Religião[5].

4 A pesquisa foi realizada no âmbito do Município de Campina Grande/PB.

5 STF: ADI 4439.

Evidencia-se, assim, uma profunda disjunção da cidadania religiosa brasileira, que não consegue efetivar-se em relação às religiões de matriz afro-ameríndia, particularmente a Jurema Sagrada, por razões que já declinei no tópico anterior e que se vê, ainda, submetida à lógica do conservadorismo neoliberal que tem ganhado espaço na cena política pós-golpe de 2016. O que pode ser, então, feito para contornar esta situação?

Dentre os elementos que compõem a invisibilidade política da Jurema Sagrada, destaquei o aspecto epistemológico, que fez com que a produção teórica sobre ela fosse tardia e ainda pequena se comparada à escrita sobre a Umbanda e o Candomblé, e que acarreta em um esquecimento político na elaboração de normas legais e políticas públicas. No entanto, os saberes juremeiros não foram ignorados somente pela academia, mas também foram fruto de um processo de silenciamento decorrente dos processos de colonização, como já discutido, com fortes consequências na construção dos direitos humanos e da cidadania no direito brasileiro.

Acerca desta questão, lanço um questionamento: existe, de fato, uma universalidade dos direitos humanos no que se refere à sua territorialidade? Explico: a noção mais clássica de direitos humanos remonta a um contexto histórico-geográfico (Europa ocidental a partir do século XV), profundamente influenciada, ainda, pela doutrina cristã. Neste contexto, a noção tradicional de direitos humanos abrange, de modo satisfatório, as tradições afro-ameríndias? Não poderiam ser estes direitos humanos, em verdade, uma imposição colonial?

Historicamente, os impérios coloniais se construíram sob justificativas morais variadas, mas que sempre enunciavam uma pretensa superioridade dos metropolitanos em relação à colônia: a evangelização dos povos gentios e a necessidade de civilizar os ditos povos inferiores, apoiada nas teorias do racismo científico do século XIX justificaram a colonização das américas a partir do século XV e o neocolonialismo afro-asiático do século XIX. Em ambas experiências, percebe-se uma tentativa de tutelar estes povos, o que em verdade assinala um discurso de inferioridade e incapacidade deles no que se refere à sua autogestão.

Assim sendo, ao colocar estes povos em sua órbita colonial, apesar de trata-los como parte integrante da metrópole colonizadora, esta integração era direcionada neste sentido, o de tutelá-los como incapazes, em uma evidente relação de subordinação. Barros (2013, p. 131) discorre:

> Os povos do Novo Mundo foram parte integrante, desde os primórdios, da moderna história do Ocidente, mas a sua integração sempre foi, até os dias de hoje, uma integração subordinada, dependente, ao mesmo tempo includente e excludente (Dussel, 1995). O primeiro grande encontro, ou melhor, desencontro, entre a Europa e os povos "descobertos", deu origem ao maior genocídio de que se tem memória na história da humanidade (TODOROV, 1999).

É importante, neste contexto, revisitar a fala de Ramon Grosfoguel e o trecho da Bula papal VeritasIpsa, citadas no tópico anterior. Com efeito, o processo de colonização e a prevalência de seus valores, aquilo que AnibalQuijano (2005) denomina "colonialidade do poder", passou pela destruição dos saberes dos povos colonizados – epistemicídio – mormente aqueles derivados de suas cosmologias. Em que pese haver a defesa, pela Igreja Católica, patrona da colonização, do direito à vida dos povos originários, havia em paralelo a ordem de convertê-los à fé católica, abandonando suas antigas crenças, além da perseguição institucional a tudo que fugisse da religião oficial da metrópole europeia.

Assim sendo, a história, a cultura e as experiências dos povos colonizados deveriam ser apagadas e reescritas a partir da chegada da "civilização europeia", pretensamente superior e enunciadora de uma razão universal, instrumentalizada, em parte, pelos direitos humanos. Sobre isto, pontua Diehl (2015, p. 40):

> Consideramos esta uma objeção fundamental, pois, ao conceber os "direitos do homem" como um conceito intrinsecamente europeu, abre-se espaço para uma leitura apologética, e, portanto acrítica, pois não situa devidamente a Europa no "sistema-mundial" constituído a partir de 1492, com todas as contradições e consequências deste largo processo histórico baseado na expansão colonial europeia, na imposição da escravidão e do trabalho servil aos povos ameríndios, africanos e asiáticos, para fins de acumulação de riquezas que fortalecerão justamente aquela classe que foi a "inventora" dos direitos humanos: a burguesia liberal europeia.

Desta forma, a despeito da pretensão de universalidade da proposta tradicional de direitos humanos, verifica-se que, tanto na teoria quanto na prática, ela carrega uma série de disjunções que a tornam insuficientes para tutelar, de modo efetivo, os direitos dos povos colonizados. Especificamente sobre a liberdade religiosa, afirma Fábio Carvalho Leite (2014, p. 63):

> Todas estas experiências, que, via de regra, são apresentadas como uma parte importante da historia da liberdade religiosa (talvez até como uma espécie de embrião deste direito), desenvolveram-se dentro de um quadro minimamente homogêneo de crenças. Divergências sobre a virgindade de Maria, o papel do Espírito Santo, a legitimidade do Papa, o grau de pureza da Igreja, as intenções de Jesus, ainda que não sejam administráveis muitas das vezes, estão circunscritas, pois envolvem uma história comum. Divergências neste campo podem, portanto, ser toleradas. Mas o grande desafio da liberdade religiosa envolve justamente a empatia necessária para lidar com crenças não compartilhadas, às vezes de raízes completamente distintas, e que não necessariamente formam uma base espiritual (ou até mesmo moral) comum. Colocadas as coisas desta forma, talvez estas experiências não sejam um embrião da liberdade religiosa, nem mesmo parte significativa de uma história nesta direção. Uma abordagem do convívio religioso na América do Norte pela perspectiva das chamadas religiões alternativas seria mais útil a este propósito, e provavelmente contariauma história muito divergente e nada edificante. Assim, a liberdade religiosa, em sua matriz histórica, apresenta um traço limitado e limitante. Não foi concebida para um universo ecumênico tão amplo como o que a ideia de religião hoje compreende e nem se pode afirmar que estivesse preparada para tanto. Em decorrência, a liberdade religiosa acaba por se revestir de um caráter excludente a determinadas crenças em algumas situações.

Assim sendo, torna-se cada vez mais evidente que a concepção ocidental e cristã dos direitos humanos não pode ser, como se pretende, universal, pois enuncia uma relação de poder e, como tal, não há como se livrar dos pressupostos existentes na enunciação de um discurso. Ora, em uma cartografia do poder, a fala emitida pela Europa tem, evidentemente, um peso diferenciado em relação à fala emitida pela África ou América Latina. Outrossim, a ideia de uma universalidade de direitos pode acabar por incorrer numa falsa concepção de homogeneidade dos povos, o que também é falso, já que num discurso a posição social, econômica, política e cultural dos receptores também deve ser levada em consideração. Sobre isso, pontua Levi-Strauss (1970, p. 238):

> As grandes declarações dos direitos do homem também têm essa força e essa fraqueza de enunciar um ideal muito frequentemente esquecido de que o homem não realiza sua cultura numa humanidade abstrata, mas em culturas tradicionais onde as mudanças mais revolucionarias deixam subsistir lances inteiros, e se explicam em função de uma situação estritamente definida no tempo e no espaço. Preso entre a dupla tentação de condenar experiências que chocam efetivamente e de negar diferenças que ele não compreende intelectualmente, o homem moderno abandonou-se a

> um sem numero de especulações filosóficas e sociológicas a fim de estabelecer compromissos inúteis entre esses polos contraditórios, e dar-se conta da diversidade das culturas, procurando suprimir o que ela conserva de escandaloso e chocante a seus olhos.

O trecho acima citado dialoga profundamente com a fala de Boaventura Sousa Santos acerca da superação da dicotomia entre universalismo e relativismo cultural. Nesta tradicional distinção, em verdade, a grande preocupação era se estes direitos humanos, ocidentais e cristãos, deveriam recuar ou não diante de antinomias encontradas em outras culturas.

Para o autor português, faz-se necessária a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos, que seria "uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente interligáveis e se constitui em redes de referências normativas capacitantes" (SANTOS, 1997, p.22) que, neste caso, teria como principal premissa fundante, o entendimento de que todas as culturas possuem concepção própria acerca do que seria a dignidade da pessoa humana, ainda que fora de uma perspectiva de direitos humanos.

O desafio, portanto, seria não o de aplicar a tradicional sistemática dos direitos humanos aos povos, mas sim o de permitir que estes povos narrema sua própria ideia de direitos humanos, concebendo desta forma a sua universalidade enquanto incondicionalização e territorialidade. A narrativa, neste caso, iria além da conceituação de direitos humanos, englobando também os seus sujeitos, de modo a alcançar uma efetiva universalização[6], construída, deste modo, pela descolonização de seus paradigmas.

Assim sendo, torna-se possível substituir a ideia de que os direitos humanos seriam um instrumento civilizatório ou um presente dos povos superiores aos inferiores, possibilitando, em verdade, que os povos e identidades subalternas assumam o protagonismo de sua história, sempre no sentido da sua emancipação.

Quanto aos condicionantes econômicos, deve-se compreender a implementação do neoliberalismo como mais um aspecto da colonialidade do poder, porque baseada na legitimação e continuidade da relação de dependência econô-

6 Esta narrativa sobre os sujeitos de direitos humanos se destinaria, especialmente, às minorias sexuais e de gêneros, sobre as quais a ciência produziu extensa teorização, como o faz até hoje com as pessoas trans. No caso da Jurema Sagrada, a negação do direito à narrativa identitáriase mostrou evidente com a legalização dos cultos africanos na Paraíba, o que deixou a Jurema de fora, como explicitado anteriormente.

mica em face das potências econômicas centrais e que, no contexto da globalização se caracteriza pelo gradativo desmonte do Estado, inclusive, como se viu a partir da análise econômica do direito, de seu papel de protetor e garantidor dos direitos humanos.

Apostamos, ainda, na reafirmação da indivisibilidade dos direitos humanos, mas não nos termos defendidos pela abordagem neoliberal, que tende a considera-los, uniformemente, um fardo a ser custeado pelo Estado e pelo povo, rechaçando, ainda, a política de contingenciamento econômico, dotada de forte matiz ideológica, e que tem sido utilizada para colocar em segundo plano as demandas de grupos minoritários, como as religiões de matriz afro-ameríndia, mormente neste contexto de submissão da política a interesses de fundamentalistas religiosos.

Sobre isso, Nancy Fraser (2006) afirma que, nos tempos atuais, a ideia de justiça exige, para a sua realização, tanto redistribuição – associada a fatores econômicos – quanto reconhecimento – ligado a questões de política de identidade. Na perspectiva decolonial, compreendemos que a construção de desigualdades motivadas por razões de raça, religião, gênero e sexualidade estão intimamente ligadas aos processos coloniais que, por seu turno, foram motivados por questões econômicas, não havendo, portanto, porque dissociar as críticas do capitalismo e dos direitos humanos. Sobre as abordagens que tendem a trata-las como separadas entre si ou excludentes, a autora (2004, p. 604) é incisiva:

> Tais abordagens rejecionistas são compreensíveis, mas profundamente equivocadas. Na verdade, nem todas as formas de política de reconhecimento têm as mesmas possibilidades de estimular a substituição e a reificação, e nem todas as versões são moralmente perniciosas. Pelo contrário, algumas dessas lutas representam respostas genuinamente emancipatórias a injustiças sérias quenão podem ser remediadas apenas pela redistribuição. Além disso, a cultura é um terreno de luta legítimo e, até mesmo, necessário. Por si só um lugar de injustiças, ela está profundamente imbricada com a desigualdade econômica. Assim sendo, as lutas por reconhecimento, adequadamente concebidas, podem, na verdade, auxiliar as lutas por redistribuição. E, longe de necessariamente promover o separatismo, podem estimular a interação entre diferenças.

Portanto, a descolonização é uma tarefa que não se encerra no campo da produção de conhecimento nem do reconhecimento das identidades, mas também nos aspectos econômicos e da própria gestão das desigualdades por parte do Estado. Em um processo que Boaventura de Sousa Santos denomina (2010)

refundação do Estado, países da América Latina, notadamente Equador e Bolívia têm investido, a partir da promulgação de suas novas Constituições (2008 e 2009, respectivamente), no reconhecimento da matriz intercultural do seu povo, ao mesmo tempo em que se mantém afastados da lógica neoliberal que tem sido reimplantada na América Latina.

Assim sendo, torna-se necessário tanto refundar as bases teóricas dos direitos humanos no Brasil, de modo a abandonar o ranço eurocêntrico ainda persistente, como também rechaçar a política de contingenciamento de direitos justificada por questões econômicas.

Por fim, torna-se indispensável que os povos de terreiro compreendam-se como sujeitos de direitos e ocupem efetivamente os espaços da política, de maneira a participar ativamente desta luta por reconhecimento, superando, assim, a representação negativa construída ao longo do tempo sobre sua identidade. Afinal, como pondera Honeth (2003, p. 217-218), o autorreconhecimento é uma etapa essencial neste processo:

> A degradação valorativa de determinados padrões de auto-realização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como algo a que caberia um significado positivo dentro de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de autoestima pessoal, ou seja, uma perda da possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características.

Assim sendo, poderemos superar o triste panorama de invisibilização da Jurema Sagrada, com vistas à construção de uma cidadania que supere as disjunções das concepções tradicionais de direitos humanos, bem como o recrudescimento do fundamentalismo anti-cidadão que se ergue no Brasil pós-golpe de 2016.

Conclusão

Ante o exposto, percebeu-se que a Jurema Sagrada, por diversos motivos, consubstanciou-se num saber subalterno, marginalizado social, cultural, política e academicamente. Em virtude disto, mostrou-se necessária a construção de uma teoria dos direitos humanos que contemplasse as demandas e especificidades dos povos subalternos, diante da insuficiência e incoerência do tradicional para-

digma de direitos humanos que, apesar de se dizer universal, não o é, tendo em vista estar profundamente marcado cultural e historicamente como um produto ocidental – mais especificamente europeu, sendo ainda utilizado como produto de colonização destes povos subalternizados.

Assim sendo, é preciso, na construção desta teoria subalterna – e juremeira – dos direitos humanos, é necessária antes de tudo a ruptura com o modo de pensamento e produção acadêmica eurocêntrico, que construiu uma imagem do novo mundo desconstituída de memória própria, situando-a como mera parte da história do novo mundo, sendo este um trabalho essencialmente epistemológico.

Sobre esta perspectiva, disserta Pelúcio (2012, p. 304):

> A ideia de civilização associa-se "cientificamente" à de branquitude, assentado nos corpos as diferenças incomensuráveis que alienariam os não brancos das possibilidades de sermos nós mesmos produtores dos discursos válidos sobre quem somos. Descolonizar nosso pensamento tem sido, desde então uma luta travada em terreno minado pelas potentes armas epistemológicas do ocidente. Muitos/as pensadores/as como AiméCesaire e Frantz Fanon mostravam a necessidade de se combater a visão etnocentrista e racista que reduzia a culturas não ocidentais a objetos de estudos marginais e exóticos, mas nunca como território de produção de conhecimento.

De outro lado, evidenciou-se, também, a necessidade de combater a perspectiva neoliberal de contingenciamento econômico de direitos que ganhou espaço no Brasil nos últimos anos, especialmente após a ascensão do governo Michel Temer, que tem investido no desmonte das políticas públicas em direitos humanos patrocinadas pelo Estado. A tarefa decolonial, assim, pressupõe a reafirmação da indivisibilidade dos direitos humanos e a indissociabilidade das lutas por redistribuição e reconhecimento.

Considerando que todo direito provém da luta, é essencial que o enfrentamento se dê, protagonizado pelos sujeitos juremeiros, nas mais diversas arenas de luta, tais como a produção de conhecimento, a política partidária e a esfera pública. Em tempos de golpe, ocupar os espaços e resistir à política de negação dos direitos é garantir a própria sobrevivência e, mais ainda, tornar os direitos humanos, de fato, universais, efetivos e incondicionais.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: Sovereign, Power andBare Life**. Stanford University Press Stanford California, 1998.

ALMEIDA, Elga Lessa. **A inserção de políticas públicas étnicas para terreiros de candomblé na agenda brasileira**: os entrecruzamentos entre o global e o local. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

ASSUNÇÃO. Luiz. **O Reino dos Mestres**: A tradição da Jurema Sagrada na Umbanda nordestina. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Rev. Bras. Ciênc. Polít**. no.11 Brasília May/Aug. 2013.

BARROS, Ofélia Maria. **Terreiros Campinenses**: Tradição e Diversidade. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

BARROS, Sulivan Charles. Os Saberes Subalternos E Os Direitos Humanos: Por Uma Teoria Crítica Dos Direitos Humanos. **Argumentos** (Unimontes), v. 8, p. 131-150, 2013.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, p. 25-69.

_____. Etnicidade e o conceito de cultura. In: **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**. n. 19. Niterói : EdUFF, 2005, pp.15-30.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**: Contribuição a uma Sociologia das Interpretações de Civilizações. Trad. Maria Eloisa Capellato e Olívia Kranhenbuhl. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi K. **O Lugar da Cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Campus. Rio de Janeiro, 1992.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Buscando um Conceito de Políticas Públicas para a Concretização dos Direitos Humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari etalli. **Direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo, Pólis, 2001.

BUTLER, Judith. **Marcos de Guerra: Las Vidas Lloradas**. Madrid: Paídos, 2010.

CARVALHO, Amanda Peixoto de. **As Reinvenções das Religiões Afro-Brasileiras em Campina Grande (1920-1980)**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DIEHL, Diego Augusto. **A re-invenção dos direitos humanos pelos povos da América Latina**: para uma nova história decolonial desde a práxis de libertação dos movimentos sociais. 2015. 392 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

DUSSEL, Enrique. **1492, elencubrimientodel outro**: hacíala origem del mito de la modernidade. La Paz (Bolívia): Plural, 1994.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FARIAS, Camilo de Lélis Diniz de. **Salve a Jurema Sagrada!** Identidades e Direitos Humanos na Religiosidade Afro-Ameríndia em Campina Grande/PB. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, 2016.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. In: WOLKMER, Antonio Carlos. **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento: Dilemas da Justiça numa era Pós-Socialista. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

_____ Reconhecimento sem ética? In: MATTOS, Patrícia; SOUZA, Jessé (orgs). **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Anablume: 2007, pp.113-140.

_____. Repensando a questão do reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. In: BALDI, Cesar Augusto. **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro EdUFRJ, 2002.

GIUMBELLI, Emerson. A presença da religião no espaço público: modalidades no Brasil. In: **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 28(2): 80-101, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: ZaharEditores, 1982.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicidios do longo século XVI. In: **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, pp. 25-49.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2011.

HOLMES, Stephen; SUSTEIN, Cass. **The costofrights**: whylibertydependson taxes. New York: W.W. Norton &Company, 1999.

HOLSTON, James. **Cidadania Insurgente:** disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IHERING. Rudolf Von. **A Luta Pelo Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2009

LASSALE, Ferdinand. **A essência da constituição**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2001.

LEITE, Fábio Carvalho. **Estado e Religião: A Liberdade Religiosa no Brasil**. Curitiba: Juruá, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude**. Raça e Ciência**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LIMA, Roberto Kant de; BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti. Como a antropologia pode contribuir para a pesquisa jurídica? Um desafio metodológico. In: **Anuário Antropológico I**. Brasília: UnB, 2014.

MARINI, Ruy Mauro. **América Latina, dependência e globalização**. Buenos Aires, CLACSO, 2015

ORO, Ari Pedro. Liberdade religiosa no Brasil: as percepções dos atores sociais. In: ORO, Ari Pedro et. al. **A religião no espaço público**: atores e objetos. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

PAPA PAULO III - **Bula VeritasIpsa**. MONTFORT Associação Cultural. Disponível em: http://www.montfort.org.br/index.php?secao=documentos&subsecao=decretos&artigo=15 Acesso em: 29 mai 2018.

PELÚCIO, Larissa. Dossiê Saberes Subalternos. In: **Revista Contemporânea** v2, n2. São Carlos/SP, 2012, pp 303-307.

PIOVESAN, Flávia. A universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. In: BALDI, Cesar Augusto. **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas Da Perspectiva dos Direitos Humanos. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan/abr 2005.

PIZZIO, Alex. As políticas sociais de reconhecimento como elemento de redução das desigualdades sociais. In: **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 44, n. 1. São Leopoldo/RS, jan/abr 2008, pp. 80-86.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, pp 107-130.

RODRIGUES, Michelle Gonçalves. **Da invisibilidade à visibilidade da Jurema: a religião como potencialidade política**. 2014. Tese (doutorado em antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

ROLAND, Edna Maria Santos. Políticas internacionais e questão racial no século XXI. In: RIBEIRO, Matilde. **As políticas de igualdade racial**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Perseu Abramo, 2012.

ROSA, Alexandre Morais da; MARCELLINO JR, Júlio César. Os direitos fundamentais na perspectiva de custos e o seu rebaixamento à categoria de direitos patrimoniais: uma leitura crítica. In**: Constituição, Economia e Desenvolvimento**: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional. Curitiba, 2009, n. 1, Ago-Dez. p. 7-23.

SANTOS. Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 48: Coimbra, 1997. pp 11-32.

_____. Refundacíondel Estado em America Latina: perspectivas desde uma epistemologia del Sur. Lima (Peru): Instituto Internacional de Derecho y Sociedade, 2010.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos. Quando a Norma Jurídica Nega o Direito à Diferença. In: VENTURI, Gustavo (org). **Direitos Humanos: Percepções da Opinião Pública, análises de pesquisa nacional**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, pp 155-162, 2010.

SCOTT, Joan. W. O enigma da igualdade. In: **Estudos Feministas**, vol. 13, n.1. Florianópolis, jan/abr 2005, pp. 11-30.

SOUZA, Lydiane Maria Ferreira de. Direito Eclesiástico no Brasil? Uma Sugestão. In: SANTORO, Emílio etall. **Direitos Humanos Em uma Época de Insegurança**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.

_____. **Do direito à liberdade religiosa no Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VANNUCHI, Paulo. Direitos Humanos, Responsabilidade do Estado com Participação da Sociedade. In: RIBEIRO, Matilde. **Direitos Humanos como Direitos de Todos, sem Exceção**. São Paulo: Perseu Abramo, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Capitalismo Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WOLKMER, Antonio Carlos. Novos pressupostos para a temática dos direitos humanos. In: RÚBIO, David Sanchez; CARVALHO, Salo de; FLORES, Joaquin Herrera. **Direitos humanos e globalização**: Fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença**:** uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

YOUNG, Iris. Representação política, identidade e minorias. In: **Lua Nova**, n. 67. São Paulo, 2006, pp. 139-190.

13 - SE NÃO REPRODUZIMOS, COMO EXISTEM TANTAS?

Sérgio Pessoa Ferro

1. Descortinar o passado: memórias da diversidade

A história se escreve coletivamente, o direito à memória é um alvo insistente da luta por direitos humanos na América Latina, em busca de recontar nosso passado de colônia, escravidão e ditaduras militares. Lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais, bichas[1] e as mais variadas expressões dissidentes na sexualidades e identidades de gênero: *se não reproduzimos, como existem tantas*?

Fundimos o debate de gênero e sexualidade com os atravessamentos entre memória, história e esquecimento. A memória deslocada, apreendida pela matriz cis-heteronormativa de nossa cultura, não guarda as lembranças de nossas resistências. Sem passado, as gerações que cresceram na fase de conquista de direitos podem se esquecer das lutas dos movimentos sociais pela diversidade, caindo na ilusão mercantil do reconhecimento das identidades divergentes.

A pergunta lançada no título ironiza a noção biológica do gênero e da sexualidade, afirmando a presença histórica das subjetividades sexo-gênero dissidentes na formação de nosso país. A sátira do uso reprodutivo da (hetero)sexualidade, pautada na divisão binária dos papéis de gênero, remete à reprodução cultural de nossos modos de vida, indispensável ao fortalecimento da comunidade e à sensação de pertencimento à sociedade que também ajudamos a construir.

Dificilmente as teorias eurocêntricas sobre gênero e sexualidade possuem as categorias para inteligibilidade de nossas conjunturas latino-americanas.

1 Digo "bicha" para designar linguisticamente no texto científico o nome abjeto pelo qual somos chamadas, demarcando esse território, invertendo seus valores pejorativos para o orgulho da identidade homossexual.

Nesse trabalho, abrimos um corte interseccional para pensar a diversidade sexual e de identidades de gênero através das lentes de raça, classe social e território: como pensar as memórias das resistências sexo-gênero dissidentes trabalhadoras no Brasil contemporâneo?

Não só as relações do espaço público foram impostas pelos invasores colonialistas, mas, principalmente, as do espaço privado. O pernambucano Gilberto Freire (1994), com seus estudos sociológicos na década de 1930, pensava a organização cultural da família colonial patriarcal brasileira, chefiada pelo senhor de engenho, dono de terras e escravos(as), a quem devia total submissão a esposa e as(os) filhas(os). A dominação masculina da casa grande e da senzala estruturava e transferia os poderes do patriarca da esfera privada para a pública. Nesse ambiente, foi gestada a formação social e política do país, principalmente do Nordeste.

Na escrita deste capítulo, pretendemos entrecortar o conceito de memória em Paul Ricouer com os problemas de gênero e sexualidade, forjando ferramentas para pensar as histórias de resistências da comunidade sexo-gênero dissidente na Paraíba, em tempos desoladores de crescimento do fascismo social no Brasil e no mundo. Para tanto, realizaremos uma discussão teórica, fundamentada na teoria queer e seus deslocamentos ao Sul do Equador.

2. Retratos do patriarcado brasileiro e o não-lugar abjeto

A família branca, rural, exerceu o maior poder colonizador sobre nosso território, adquirindo os meios de produção para o desenvolvimento da economia latifundiária, exportadora de monoculturas a partir do trabalho escravo de africanos(as) e indígenas, sendo as relações heterossexuais – sacramentadas pela moral católica – as responsáveis pela transmissão dos laços de sangue e da propriedade privada. Esse modelo de família vai se ocupar das funções do Estado, governando em nome da metrópole e levando para o espaço público seus caprichos privados (ITABORAÍ, 2005).

Vânia Maria da Silva Bonfim (2009) vê na família patriarcal e sua economia escravocrata as bases históricas para a identidade contraditória da mulher negra brasileira, reduzida à condição de objeto de trabalho e de realização de desejo sexual. A intelectual considera as conexões entre gênero e raça indispensáveis

para pensar a realidade dessas mulheres, sequestradas de sua organização matriarcal, com autonomia sobre o próprio corpo, para servir aos machos das oligarquias do novo mundo.

Apesar da imagem conservadora sustentada pelo casamento cristão, os senhores de engenho controlavam os corpos das mulheres africanas e indígenas, sendo a violência sexual o doloroso e decisivo meio de branqueamento físico e cultural – ou, como queiram, miscigenação – da população brasileira (NASCIMENTO, 1978).

Nesse sentido, Durval Muniz (2003) analisa a história do gênero masculino no Nordeste no começo do século XX, percorrendo a genealogia do "cabra macho" na reprodução do papel do homem na cultura e sociedade. Nos sertões nordestinos, a performance masculina se relaciona com a própria imagem áspera, árida e rude da paisagem, de maneira que o homem será o macho capaz de enfrentar a dureza da seca.

Um projeto de virilidade (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2013) herdado da tradição patriarcal das famílias de coronéis, que vem se perdendo em face dos processos de modernização, desenvolvimento, urbanização, conquista dos direitos das mulheres, direitos da diversidade e, justamente por isso, vem sendo retomado pela ingerência conservadora em posturas fascistas.

De fato, a tradição patriarcal implantada pelos invasores tem buscado atualizar suas tecnologias de modulação dos gêneros e sexualidades, em reação às recentes conquistas de direitos. Retirar a primeira mulher presidenta da república de seu cargo e enaltecer a figura de uma primeira-dama "bela, recatada e do lar" evidenciam o reforço dos lugares sociais desigualmente distribuídos para mulheres e homens na divisão heterossexual dos papéis. O fantasma da família patriarcal ronda nossas memórias sobre a performatividade das identidades de gênero e das práticas sexuais (MISKOLCI, 2009).

Em estudos sobre os discursos memorialísticos dos conquistadores brancos acerca dos Tupinambá na costa brasileira, Wilma Mendonça pensa o uso das memórias enquanto textualidade e instrumento de pesquisa. A autora localiza epistemologicamente a produção de memórias diante da desfragmentação histórica causada pelo colonialismo, que nos coagiu a aceitar uma realidade construída em cima de nossas dores:

> Ora, propondo-se narrar experiências, fatos vividos ou presenciados, o discurso memorialístico percorre um caminho pontilhado de perdas, esquecimentos, rupturas, fragmentações, reelaborações, sem escusar-se aos recursos ficcionais. Resgatar fatos do passado para o presente, efetuar a transposição de fatos reais para o plano da representação literária implica não apenas uma deformação do conteúdo resgatado e transposto, mas uma *desrealização* pela forma estética. (MENDONÇA, 2014, p. 38, destaque da autora).

Nessa perspectiva, Ricoeur (2007) leva em consideração o caráter objetal da memória, seu exercício. Memória posta em ação, praticada, feita, fabricada. Advertindo-se para todos os usos e abusos dessa ginástica da lembrança, para que os esforços não agravem as dores da violência revivida pela rememoração.

O autor coloca três chaves de interpretação dos abusos da memória: a memória impedida, a memória manipulada e a memória ético-política. A primeira, pensada no plano patológico da psicanálise se dá como lembrança recalcada, barrada, forçada ao esquecimento pelo trauma. O trabalho de luto e o trabalho de elaboração despontam na superação da melancolia do objeto perdido. Falar sobre o passado vivido, acessar e reelaborar essa lembrança agencia a criação de arranjos de interpretação que auxiliam as(os) sujeitas(os) a lidarem com o passado.

A memória manipulada vai ser a memória condenada ao esquecimento, instrumentalizada pelas relações de poder, mediante a imposição, a assimilação de narrativas externas, tornadas oficiais. Manipuladas ideologicamente. No nível ético-político, está a memória obrigada, tida por reconhecida, validada, comprovada por verdadeira. Obrigatoriamente, a(o) sujeita(o) se lembrará desses acontecimentos, é vedado esquecê-los.

Em sua famosa História da Sexualidade, Foucault (1988) questiona a noção repressiva do poder sobre o sexo, oriunda da teoria psicanalítica do recalque. Ao invés de uma proibição às práticas sexuais, o poder, por meio de saberes como a psicologia e psiquiatria, exerce uma coerção prescritiva, produtora da (hetero)sexualidade. "Polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição" (FOUCAULT, 1988, p. 31).

Discutindo a categoria de gênero, Judith Butler (2003), a desloca do conceito biológico do sexo designado ao nascer, delineando-a como construção social estilizada no corpo e na performance. Como memórias da pele, a perfor-

mance de gênero não é tão fluida como muitas(os) pensam. Teresa de Lauretis (1987) criou o conceito de tecnologias de gênero (escola, judiciário, televisão, pornografia, religião, medicina) para falar dos dispositivos biopolíticos que produzem os gêneros, o que é ser homem e ser mulher, bem como o seu excesso, as dissidências abjetas.

A abjeção, por sua vez, se refere aos processos de subjetivação tocados pela matriz masculinista cis-heterossexual que exclui corpos dissidentes do estatuto de sujeito, classificando-os como seu oposto, sua contradição interna, a negação através da qual ele se afirma (BUTLER, 2000). Isto é, não apenas temos nossa realidade apreendida pelo centro da heteronormatividade, como somos socialmente marginalizadas(os) pela expressão de gêneros e sexualidades divergentes.

Os códigos binários de masculino e feminino formam signos de inteligibilidade do humano, do reconhecimento da condição de sujeito, de modo que o não enquadramento a estas categorias engendra processos de exclusão. Butler (2003) chama de *gêneros inteligíveis* aqueles que mantêm relações de correspondência entre o sexo designado em função dos órgãos reprodutivos, o gênero culturalmente construído esperado para aquela anatomia e os desejos manifestados nas práticas sexuais.

Corpos que expressam gêneros não inteligíveis, isto é, que não guardam continuidade entre sexo, gênero e sexualidade, como homens trans, travestis, lésbicas, bichas, bissexuais, têm sido colocados historicamente fora do campo da subjetividade jurídica, justamente devido aos processos de abjeção, que negando-lhes a humanidade à medida que os enuncia como estranhos, impedem seu reconhecimento à condição de pessoa.

3. Direito à memória contra o fascismo heterocapitalista

A heteronormalidade assegura a reprodução das relações no capitalismo. Ela opera por meio de procedimentos tecnológicos de inscrição dos papéis e práticas sexuais atribuídas ao masculino e ao feminino, inscrevendo nos corpos os códigos que asseguram a exploração de um gênero sobre o outro, de modo que a diferença sexual corresponda a uma heterodivisão do corpo (PRECIADO, 2014).

Afirmamos que nossa matriz cultural é heteronormativa porque pressupõe uma produção discursiva anterior às relações de gênero e sexualidade, pre-

sumindo a heterossexualidade e o corpo cisgênero como dados compulsórios, naturalizados (BUTLER, 2003). No terreno do pensamento, em que estamos pisando, as tecnologias do gênero reiteram no discurso científico um sujeito epistemológico masculino cis-heterossexual anterior ao próprio conhecimento.

As potências transformativas das memórias e das culturas sexo-gênero dissidentes são vistas como ameaças ao projeto civilizatório da burguesia nacional. Lembremos as manifestações contrárias da extrema-direita à vinda de Judith Butler ao Brasil em novembro de 2017, acontecimento contemporâneo ao fechamento da exposição Queer Museu e a interdição judicial da peça teatral de Renata de Carvalho, chamada "O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu", em que a protagonista é representada por uma mulher trans:

> Nós precisamos desarmar a guerra deles contra nossa imaginação radical para podermos sonhar com mundos que ainda não foram inventados, mesmo que toda semana os tornados reacionários do totalitarismo nos levem a defender coisas que nós já havíamos tomado por garantidas (MOMBAÇA, 2017).

Nos tempos sombrios de expansão do fascismo, demarcar nossas memórias consiste numa atitude revolucionária. Desde a crise no capitalismo global, nos anos 2007-2008, assistimos ao crescimento do totalitarismo no mundo, agenciado pelas políticas de austeridade, avanço de movimentos antidemocráticos, senso comum ultra conservador, ressurgimento dos grupos de defesa da supremacia branca e dominação masculina heterossexual.

João Ricardo W. Dornelles (2017) analisa o cenário desolador para os direitos humanos no contexto autoritário do começo do século XXI. Segundo o autor, as classes médias tradicionais e as elites nacionais gestaram esse momento, inconformadas com a crescente conquista de direitos resultante das políticas sociais durante os governos Lula e Dilma Rousseff, culminando no golpe jurídico-parlamentar de 2016. Entramos numa era de reconcentração do capital, um novo ciclo de acumulação estruturado nas velhas formas de opressão e com novas faces: fundamentalismo neopentecostal, "bolosarismo" e meritocracia neoliberal.

Lendo o golpe sob uma perspectiva de gênero, Marcia Tiburi enxerga o desmantelamento das feições do Estado de Direito após o *impeachment* de Dilma Rousseff, presidenta eleita legitimamente. Os herdeiros das velhas elites

masculinas cis-heterossexuais, bisnetos dos coronéis do século XIX, decretaram um estado de exceção, operando sua máquina misógina para destruir o processo histórico de construção da democracia brasileira:

> Com a saída da presidenta, a misoginia torna-se razão de estado. É o todo da política de governo. Em termos práticos, isso quer dizer o fim do Ministério das mulheres, da igualdade racial, da cultura, da comunicação, do que mais tiver relação com uma política capaz de reconhecer pautas relacionadas a direitos fundamentais. Uma política capaz de reconhecer a importância da participação popular. Uma política capaz de representar os cidadãos. É o fim da democracia representativa. Autorização coletiva para o machismo em todos os níveis, o racismo, os preconceitos de gênero, em uma palavra é o fascismo como negação do outro o que entra em cena com o fim da representação. (TIBURI, 2018, p. 114).

Para Guy Hocquenghem (2009), os movimentos sociais e a cultura de resistência sexo-gênero dissidente confrontam diretamente o projeto civilizatório das ideologias fascistas de heteronormalização do corpo burguês, desafiando as tecnologias de sublimação da sexualidade desviante ordenadas pelos valores da família e do Estado falocêntricos. Preciado (2009) complementa que serão as resistências lésbicas, bichas, travestis, trans e demais expressões dissidentes a romper mais radicalmente com os valores conservadores do totalitarismo, acionando o terrorismo cultural enquanto máquina de guerra.

"No que se refere ao direito à memória, atualmente a comunidade LGBT tem um único direito, o de não ter nenhum", denunciam Jean Baptista e Tony Boita (2017), em estudos sobre nosso lugar nos espaços de memória. Que lugar ocupamos na imagem congelada da família branca patriarcal brasileira? A cultura sexo-gênero dissidente está na borda do patrimônio histórico nacional, de forma que a preservação dessas memórias implica na defesa de um patrimônio cultural, na resistência ao silenciamento fascista e na elaboração de narrativas para educação sobre a diversidade de gênero e sexual.

A memória coletiva das comunidades sexo-gênero dissidentes tem sido silenciada no Brasil, exterminada na materialidade das violências letais motivadas por ódio. A memória oficial soterra nossas lembranças, nos faz perder os rumos da história, produzindo memórias subterrâneas (POLLAK, 1989). Da borda, temos a identidade despedaçada, sem pertencimento afetivo e social à nação que também construímos.

Nós, dos países vítimas do colonialismo, não ousamos falar somente em mecanismos biomédicos, farmacológicos para a produção do gênero e da sexualidade. A inscrição dos códigos de gênero e sexuais nos corpos negros e indígenas trabalhadores é realizada no campo de batalha da luta pela sobrevivência. A *violentação* do corpo *racializado* deixa as marcas do *gênero*. Por isso Achille Mbembe (2015) desloca a noção foucaultiana de biopolítica para necropolítica em nossos territórios coloniais. Aqui, a soberania define as vidas que importam das que não importam.

Rosa Maria Godoy Silveira (2016) analisa que a presente fascistização da sociedade brasileira emerge, entre outros fatores históricos, da organização social baseada no padrão familiar patriarcal, marcado pela etnia branca e orientação heterossexual. Em tempos de aumento da barbárie e intolerância, o enfrentamento ao fascismo social passa pela revisitação das concepções de democracia e educação em direitos humanos, privilegiando abordagens que valorizem as diferenças (DORNELLES, 2017).

Ao longo de nossa história, a luta dos movimentos sociais pelos direitos da população LGBT tem inventado espaços de pertencimento e participação na sociedade (GOMES, 2016). Na Paraíba, o grupo "Nós Também", considerado o primeiro criado no estado para defesa dos direitos da diversidade, em 1981, atuava por meio de intervenções artísticas, num exercício da dimensão cultural da cidadania. Para além das políticas de reconhecimento, recontar nossas memórias consiste numa ação combativa aos aparelhos fascistas de significação e seus discursos que ditam o extermínio de nossos corpos.

4. Sem temer o futuro: considerações finais

O tempo é de terror. Mas quando não foi para as pessoas sexo-gênero dissidentes no Sul da América? Jogadas no moinho do capital, sobreviventes do holocausto periférico. As ilusões mercantis de reconhecimento não bastam contra as necropolíticas. Resistir aos aparelhamentos fascistas que apagam simbólica e materialmente nossas existências passa pela rememoração de nossas trajetórias pessoais e coletivas.

Temos as memórias contadas desde a matriz cis-heteronormativa de nossa cultura, protagonizadas pelo branco colonizador. A educação, os cuidados

com a saúde, o trabalho, o arranjo familiar, os relacionamentos afetivos, todo um estilo de vida representado como se a heterossexualidade e a cisgenereidade fossem dados compulsórios. Aprendemos a viver reinventando nossas narrativas porque somos ensinadas(os) a estudar, trabalhar, se relacionar, se cuidar e envelhecer sem ser quem nós somos.

Assim tem sido nas artes, nos meios de comunicação, na educação formal, no mercado de trabalho, nos presídios, nos hospitais, nas liturgias religiosas... A sexualidades indígenas e africanas, vividas em culturas em que não há cisão entre corpo e espírito, têm sido assimiladas por uma heterossexualidade obrigatória. No Brasil, fora dos papéis de gênero e sexuais distribuídos, pela imagem da casa grande e da senzala, parece não ser possível sobreviver.

Para combater o silenciamento de séculos de colonialismo, precisamos recontar nossas memórias. O trabalho de educação em direitos humanos é permanente, e se exerce de forma microscópica, na capilaridade das relações sociais. Quando se trata de educar para a diversidade de gêneros e sexualidades, nos propomos a ocupar também o ambiente privado, desmontando os privilégios ostentados nos espaços públicos institucionais. A transformação cultural se torna máquina de guerra contra nosso extermínio.

Se resta alguma ilusão utópica, não acreditamos. O tempo de narrativas pessimistas chega aterrorizando nossas mentes. Fantasmas do passado voltam para nos assombrar novamente. E sempre. Até que o matamos com um tiro a queima roupa. Depois outro, e outro. Porque ressuscita – era um blefe. E vencemos novamente, celebrando o final feliz. Tempo de disputa de memórias. Contemporaneamente, o clichê do cinema de terror tem trazido os assombros do racismo para rirmos de uma lembrança que desenterra. E nos aparece viva na tela, sempre atual. A força de sua atualidade contra a qual lutamos simula os arquétipos do século XIX, como se a escravidão nunca tivesse acabado. Penso no filme Corra, dirigido pelo estadunidense Jordan Peele (2017), com suas tiradas de ironia.

O fascismo sempre esteve aqui, latente. Nasceu aqui, nos territórios coloniais. As máquinas das guerras imperialistas consideradas mundiais marcavam uma repartição do planeta. Hitler executou o nazismo como política de desenvolvimento expressamente intencionada na pureza da raça, eliminação da diferença para vingar seu projeto de nação. Se as memórias da ditadura voltam, da escra-

vidão, da colônia, do patriarcado da família tradicional brasileira... As memórias das resistências também voltam. Elas sempre estiveram aí. Subterrâneas, criando raízes. São a macaxeira que nutre nossos corpos.

Literalmente, rememorar, para nós, é viver, manter-se vivas(os). Nesse texto, nos movimentamos teoricamente pela construção de uma *episteme* que dê conta de fazer esse trabalho. E seguiremos nos movimentando nas conexões entre memória, esquecimento e direitos humanos, forjando nossa caixa de ferramentas para pesquisas tendo em vista a construção de narrativas memorialísticas das resistências sexo-gênero dissidentes paraibanas.

Precisamos aprender a *desumanizar* os direitos humanos, em seu tom universalista e colonizador, valorizando positivamente as resistências locais, de quem subverteu as opressões do Homem, para que a escrita de suas memórias não seja póstuma. Memórias coloridas, plenas de vida, presentes em suas diferenças.

Referências

ALBUQUERQUE JR, D. M. de. *Nordestino*: uma invenção do falo. Uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940). Maceió: Catavento, 2003.

BAPTISTA, J.; BOITA, T. Memória e esquecimento LGBT nos museus, patrimônios e espaços de memória no Brasil. *Revista do centro de pesquisa e formação SESC SP*, São Paulo: SESC SP, nº 5, setembro, pp.108-119, 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado***.** Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BONFIM, V. M. S. A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade.* São Paulo: Selo Negro, 2009.

CORBIN; COURTINE; VIGARELLO (Org.) *História da virilidade*. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes 2013.

CORRA (GET OUT). Direção: *Jordan Peele*. Hollywood: Universal Pictures, 2017. Digital (104 min.), son. color.

DORNELLES, J. R. W. Direitos humanos em tempos sombrios: barbárie, autoritarismo e fascismo do século XXI. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru: UNESP, v. 5, n. 2, p. 153-168, jul./dez., 2017.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 29ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1994.

GOMES, José Cleudo. *Direitos humanos, educação e cidadania LGBT*: uma análise das ações do programa Brasil sem Homofobia em João Pessoa-PB. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

HOCQUENGHEM, Guy.*El deseo homossexual*. Prólogo de René Schérer. Espanha: Mulusina, 2009.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. A família colonial e a construção do Brasil:Vida doméstica e identidade nacional em Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Nestor Duarte. *Revista Anthropológicas*, Recife: Editora da UFPE, ano 9, volume 16, pp. 171-196, 2005.

LAURETIS, Teresa.*A tecnologia do gênero***.** Publicação original em 1987. Disponível em: http://marcoaureliosc.com.br/cineantropo/lauretis.pdf Acesso em: 17 ago 2016.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, Tradução de Renata Santini, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, n. 32, dezembro, pp. 122-151, 2016.

MENDONÇA, Wilma. *Memórias de nós*: o Brasil no redemoinho do capital. Porto Alegre: KariokaMultimedia Produções Ltda., 2014.

MISKOLSI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MOMBAÇA, Jota. *Sob Butler*: cruzando a distopia brasileira. Tradução de Natália Affonso. Disponível em: <https://monstruosas.milharal.org/tag/jota-mombaca/> Acesso em: 22 fev 2018.

NASCIMENTO, Abdias do.*O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Prefácio de Florestan Fernandes; prefácio à edição nigeriana de Wole Soyinka. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

PRECIADO, Paul. *Manifesto contrassexual***.** Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

PRECIADO, Paul. Terror anal. In: HOCQUENGHEM, Guy.*El deseo homossexual*. Prólogo de René Schérer. Espanha: Mulusina, 2009.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Tradução de Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A fascistização da sociedade brasileira. In: XXII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 17, 2016, Guarabira, PB. *Anais...* Guarabira: ANPUH-PB, 2016.

TIBURI, Márcia. A máquina misógina e o fator Dilma Roussef na política brasileira. In: (RUBIM; ARGOLO (Org.) *O golpe na perspectiva de gênero*. Salvador: Edufba, 2018.

14 - Políticas Públicas para as Mulheres, Diversidades e Direitos Humanos no Brasil: trajetória de conquistas e desafios

Juciane de Gregori

Considerações Iniciais

A questão dos direitos humanos configura-se como um fenômeno multifacetado (VIOLA, 2007). Modernamente são interpretados mediante a configuração jurídica, remetendo à ideia de norma (MAUÉS; WEYL, 2007) e sendo frequentemente reduzidos aos meios legais. Além disso, é comumente que sejam associados somente às necessidades básicas, minimizando os direitos humanos aos direitos de cidadania e desconsiderando outras tantas demandas sociais que são comuns entre os humanos. Entretanto, como corrobora Carbonari (2007, p. 177) "os sujeitos e os direitos são bem mais amplos do que o Direito".

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

Como reflexo dessa conjuntura, gradualmente emergiram experiências voltadas à inserção dos direitos humanos através de Políticas Públicas (PP), vindo de encontro a um crescente debate que atenta para as lacunas existentes entre os

direitos humanos e a sua efetivação, bem como para os déficits do Estado em variados setores da sociedade.

Nessa perspectiva, especificamente sobre a situação das mulheres, imersas em uma sociedade patriarcal, de modelo econômico capitalista e em processo de "globalização sistêmica" (SILVEIRA, 2007, p. 256), ainda é possível vislumbrar um cenário de discriminação, preconceito e dominação masculina, cujos processos se dão através de relações de poder que envolvem a formação e (re) produção do gênero binário, sexista e heteronormativo[1]. Tal dinâmica traz à tona a difícil realidade de que diferentes mulheres, independentemente das circunstâncias, podem vir a encontrar-se em situação de vulnerabilidade e violência simplesmente pelo fato de serem mulheres.

Diferentes personagens com uma história que praticamente é a mesma: cinco mulheres são espancadas a cada 2 minutos no Brasil; a cada 1h30 ocorre um feminicídio no Brasil (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO/SESC, 2010); 89% das vítimas de estupro no Brasil são mulheres (CERQUEIRA e COELHO, 2014); 54% dos brasileiros conhecem uma mulher que já foi agredida por um parceiro e 56% conhecem um homem que já agrediu uma parceira (DATA POPULAR/INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO, 2013).

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

Os desafios vindouros são enormes, o que tem refletido na emergente adesão dos direitos humanos a esse conjunto de fatores que indica a necessidade de ultrapassar as fronteiras que hoje estão impostas, especialmente no âmbito

1 Pode-se considerar a heteronormatividade como um conceito que edifica a noção da categorização heterossexual compulsória que prescreve e regula socialmente as performances hegemônicas de gênero – "masculino *versus* feminino" (BUTLER, 2003). Mantendo-se e atualizando-se nesse modelo binário, o alcance dessa matriz é cultuado tão profundamente, que produz violências e norteia inclusive relações não heterossexuais (BENTO, 2008).

contemporâneo das legislações do Estado brasileiro. Na seara de uma frágil democracia, a atual conjuntura intensifica e desestabiliza ainda mais esses conflitos, numa realidade de retrocessos que provocam mais empecilhos para conquista de novos avanços, tanto para mulheres, quanto para demais pautas sobre diversidade e população LGBT.

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

Estruturalmente, a presente discussão será apresentada dividida nos seguintes subtítulos: Entrelaces da temática do gênero aos direitos humanos; Olhares sobre os feminismos; Caminhos do Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres.

Entrelaces da temática do gênero aos direitos humanos

No decorrer das pesquisas vinculadas a questão das diversidades, a noção de gênero, de sexualidade, assim como os termos "sexo" e "orientação sexual", foram sofrendo várias alterações, passando por um processo de (des)construção. Safiotti (2004) na lógica da sua análise sobre o conceito de gênero, explica que há um campo, ainda que delimitado de consenso: gênero é uma construção social.

Na sequencia desses estudos, novas perspectivas pós-estruturalistas, como a de Joan Scott (1989), trazem a contribuição de negação do determinismo biológico e realçam o caráter relacional das categorias feminino e masculino, nas quais esses termos são utilizados como elemento constitutivo para designar as relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos. Como reitera Louro (1997, p. 21) "para que se compreenda o lugar das relações entre homens e mulheres em uma sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos".

Desta maneira, pensar sobre gênero, implica considerar a questão das diversidades e da identidade. Woodward (2000) explica que a identidade é rela-

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

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

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

Envolto a esse debate, emergem tendências feministas que oscilam em diferentes vieses. De um lado há a ideia de que "sem a superação do capitalismo, os direitos econômicos e sociais não chegarão a se afirmar e se consolidar" (BENEVIDES, 2007, p. 343). De outro, se contempla que o sexismo é a forma de opressão mais antiga que existe, portanto não só antecede o capitalismo como também há evidências de que ele tenha precedido outras formas antigas da socie-

dade de classes, dessa forma, o sexismo poderia continuar mesmo depois de ter sido abolido o capital (HOGAN, 2009).

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

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

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

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

Por meio de um intenso empenho visando transformar toda teoria, prática ou política que não considerasse a condição transversal das pautas voltadas ao gênero, o movimento feminista iniciou uma geração de pensamento crítico que não somente problematizou como também fundamentou ações para enfrentar

essas relações desiguais que são produzidas e legitimadas pela sociedade capitalista e patriarcal.

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

Olhares sobre os feminismos

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

Justamente por seu caráter rizomático e diverso de atuação, os feminismos criaram um rastro de rebeldia que se espalhou mundialmente. No Brasil, as inquietações feministas acendem na segunda metade do século XIX, período onde se edifica a chamada primeira onda do movimento feminista, a qual Costa (2005, p. 11) denominou de "feminismo bem comportado". Com a entrada do século XX, ressurgem as mobilizações na luta pelo direito de voto (já iniciada anteriormente à Constituinte de 1891), se estendendo até 1932, quando o se instituiu o Código Eleitoral Brasileiro sem distinção de sexo (COSTA e SARDENBERG, 2008).

Com o golpe militar de 1964 no Brasil, os movimentos sociais – tanto os feministas quanto os demais movimentos populares, foram silenciados, erradicados e massacrados (COSTA, 2005; COSTA e SARDENBERG, 2008; BANDEIRA e MELO, 2010). Após esse recesso forçado, as organizações feministas começam a se articular novamente em torno principalmente da afirmativa de que o "pessoal é político".

Impulsionando o feminismo moderno, esse momento, que contempla a segunda onda do feminismo, também incorpora questões diretas sobre a divisão sexual do trabalho e sobre o papel tradicional da mulher na família e na sociedade como um todo. Além disso, a questão da autonomia, em termos organizativos e ideológicos, se apresentou como um eixo conflitante e definidor para articulação, troca, reflexão e definição de estratégias do feminismo (COSTA, 2005). Por conseguinte, na década de 80, o movimento social feminista prosseguiu expandindo-se, por meio da luta pelo retorno a democracia do país e através da união com novos movimentos que proclamavam seus direitos específicos dentro da luta geral, tais como, o movimento negro e o movimento LGBT (COSTA, 2005; BANDEIRA e MELO, 2010).

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

Dando entrada na terceira onda do feminismo nos anos 90, era crescente a prática de institucionalização, que começa nessa década devido, principalmente, à necessidade imposta naquele momento de conquistar recursos financeiros. Nessa perspectiva, "a atuação do feminismo em nível institucional, isto é, na relação com o Estado, nesse e em outros momentos, não foi um processo fácil de ser assimilado no interior do movimento" (COSTA, 2005, p. 17). O que é fato

é que na história dos feminismos, a participação política não institucional, via movimento social, precede a prática de participação política institucional.

Não haveria como olhar para qualquer conquista na melhoria da vida das mulheres e de combate às inúmeras violências que acometem às diversidades, sem considerar o movimento feminista nas suas multíplices facetas. Nessa linha cronológica, ainda pode-se propor a análise de que no contexto político e social atual, as organizações feministas, já estão vivenciando, uma "nova onda", na qual se prima por uma linha de atuação intercultural, plural e com uma rede auto-organizativa (GREGORI, 2017).

Novas pautas foram trazidas e como fruto das demandas construídas no desenvolver desse processo, promovendo a intersecção entre gênero, diversidade e direitos humanos, as políticas públicas configuram-se como um mecanismo de análise de suma importância, haja vista que representam um grande avanço na extensa lista de reivindicações feministas ao Estado. Nessa seara, tomando como basilar o Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (BRASIL, 2006a, 2008a, 2013), essa temática será descortinada posteriormente, abordando a linha de ação que trata do enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres.

Caminhos do Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres

Em uma breve digressão histórica partindo dos feminismos, foram traçados diferentes percursos. Atrelado ao Estado pode-se elucidar que os primeiros passos do movimento feminista, na luta pela efetivação de políticas públicas destinadas ao enfrentamento à violência contra as mulheres, ocorreram em meados de 1985, com a inauguração da primeira Delegacia de Defesa da Mulher e com a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), cuja ênfase estava na segurança pública e na assistência social (BRASIL, 2011a).

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

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

Então em julho de 2004, fomentada pela SPM e pela CNDM, realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (1ª CNPM), processo no qual culminou na estruturação da primeira versão do PNPM (BRASIL, 2006a, 2008a, 2013).

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

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

Dentre os passos prioritários para alcançar tais objetivos, foram elencadas: a necessidade de ampliar e aperfeiçoar tanto as ações preventivas quanto o atendimento às mulheres em situação de violência; atenção à saúde das mulheres

em situação de violência; produção e sistematização das informações referentes à violência contra as mulheres; capacitação de profissionais na temática da violência de gênero; ampliar o acesso à justiça e a gratuidade da assistência jurídica (BRASIL, 2006a). Nessa época, a legislação brasileira evidenciava urgência na criação de uma lei integral de enfrentamento à violência contra as mulheres, o que resultou na promulgação da Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006b).

Como resposta para essa demanda, passando a considerar a violência contra a mulher uma violação dos direitos humanos, a Lei Maria da Penha cria mecanismos para coibir as agressões machistas e ainda estabelece ao Estado a adoção de políticas públicas desenvolvidas por meio da articulação entre todas as esferas do governo e da sociedade civil, tendo em vista a prevenção, assistência e repressão à violência, como estratégias capazes de promover mudanças e superar a desigualdade entre homens e mulheres (CORTÊS; MATOS, 2009).

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

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

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

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

Além de enfatizar os avanços alcançados nesse percurso, tais como a implementação da Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006b), a elaboração do Pacto Nacional Pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres (BRASIL, 2008a) e a ampliação da Ouvidoria da Mulher, que iniciou seu trabalho em 2003 e se fortificou em 2005 através da Central de Atendimento a Mulher - Ligue 180, tal documento também reconhece que a violência contra a mulher ainda é uma problemática sem resolução definitiva, sendo "um fenômeno que atinge mulheres de diferentes classes sociais, origens, regiões, estados civis, escolaridade ou raças/etnias" (BRASIL, 2008a, p. 99).

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

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

mulheres, assim como de assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência" (BRASIL, 2011a, p. 10).

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

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

Embora o enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres esteja em foco no decorrer de todo o texto do plano, é o quarto capítulo que se debruça especificamente sobre a questão, dando a ela um caráter multidimensional, ao qual cabe ao Estado coibir, punir e erradica-la. Revelando que "o Brasil está entre os dez países com maior número de homicídios femininos" (BRASIL, 2013, p. 42), é dado ênfase aos resultados alcançados pelas políticas públicas, tais como o aumento da Rede Especializada de Atendimento à Mulher, a inovação através das Unidades Móveis de Atendimento à Mulher, a consolidação da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) e também a diminuição da impunidade nos casos de violência doméstica.

Como corroboram Vázquez; Delaplace (2004, p. 1) "a PP tem o objetivo de encarar e resolver um problema público de forma racional através de um processo de ações governamentais", de modo que a seguinte Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que resultaria no IV Plano de Nacional de Políticas para as Mulheres, ocorreu em março do ano de 2016, em Brasília. No

entanto, esse encontro que vislumbrava dar prosseguimento aos planos e as ações de promoção, estruturação e fortalecimento das políticas públicas, se encontram em um colapso de paralização.

A constante construção e gradativo aprimoramento nas conquistas das PP esbarram no atual contexto histórico-político do Brasil. Após um novo golpe de Estado envolvendo estruturas parlamentares, jurídicas e midiáticas, onde se consolidou um impedimento de uma presidência com bases questionáveis e com um caráter tão fortemente marcado pela misoginia, entravam-se novamente as perspectivas e aumentam-se os obstáculos. O avanço do conservadorismo e dos discursos de ódio, com intenso crescimento de ideologias de extrema direita, que primam por um Estado mínimo de direitos, montam um cenário de retrocessos onde até o fato de discutir sobre políticas públicas de direitos humanos, voltadas para enfrentamento a violências motivadas por gênero, sexualidade, raça, etnia e classe, acentua-se como desafio.

Conclusão

A resolução da problemática das violências de gênero ainda são uma incógnita não resolutiva, configurando-se como uma realidade presente, não somente no Brasil, mas também em vários países dotados de diferentes regimes econômicos e políticos.

As políticas públicas do PNPM promovem procedimentos que estão estruturados de acordo com diferentes normas e instrumentos nacionais e internacionais de direitos humanos, que embora estejam em consonância, cada um adota diferentes linhas de pensamento, o que complexifica a tarefa de avaliar e quantificar concretamente os seus resultados. No próprio texto do plano há o reconhecimento de que "é preciso considerar o caráter transversal e complexo na implementação do PNPM" (BRASIL, 2013, p. 11).

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

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

No terceiro plano é perceptível avanços nessa mesma lógica de ampliação, mas sem maiores modificações teóricas ou práticas. Na verdade, de um plano para o outro, mesmo alargando a capacidade de atendimento e a prevenção da violência machista, em nenhum momento são citados índices que comprovem solidamente uma diminuição das violências. Ao contrário, em cada documento é perceptível que as estatísticas só aumentam, especialmente contra camadas mais vulneráveis, assumindo uma configuração de medida paliativa que não traz mudanças substanciais, com políticas que não alcançam mudanças amplas de uma cultura propriamente dita[2].

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

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

2 Nesse ponto é necessário ressaltar a lástima de que enquanto o feminicídio contra mulheres não-negras cai 9.8%, contra as mulheres negras constata-se um alarmante aumento de 54.2% (WAISELFISZ, 2015).

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

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

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

Ao mesmo passo, também se fortalecem os feminismos negros e desconstrói-se a ideia que ainda assola vertentes que incorporam apenas pautas voltadas para mulheres biologicamente definidas enquanto tal, assumindo posturas essencialistas e reduzidas dentro de uma lógica binária e heteronormativa.

O reflexo desse paradigma pode ser visualizado, por exemplo, no fato de que no primeiro plano, que não é o documento atualmente vigente, mas é recente, haja vista que foi publicado em 2005, as travestis e as transexuais nem

são mencionadas. O termo transgênero, aparece somente no segundo PNPM. Já no terceiro plano, embora se considere as mulheres em todas suas especificidades (em especial negras, indígenas, quilombolas, lésbicas, bissexuais, transexuais, em situação de prisão, do campo e da floresta, com deficiência, em situação de rua, com sofrimento psíquico, e os diferentes ciclos da vida da mulher, com ênfase nos processos de climatério e envelhecimento), ainda há muito que avançar nesse entendimento.

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

Mesmo com alguns evidentes avanços jurídicos e conquistas legais ao longo destes últimos dez anos que sucederam a promulgação da Lei Maria da Penha (2006b) e da Lei 13.104/2015, intitulada Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015), com base em Cerqueira; Coelho (2014), ainda é possível afirmar que o próprio Sistema de Justiça Criminal (SJC) vitimiza duplamente a mulher e reproduz a estrutura e simbolismo de gênero. Desse modo, para lidar com os problemas da cultura machista e racista é emergente adotar uma postura crítica e olhar para além dos limites das estratégias legais do Estado que ainda não respondem de forma satisfatória a esta realidade que vem se arrastando durante tanto tempo na sociedade.

Especialmente na conjuntura vigente, através do quadro regressivo assumido pela agenda neoliberal após o golpe de 2016, constata-se em curso um amplo programa de ataque não somente aos direitos humanos, como também a modificação profunda de toda estrutura social que balizava a Constituição Federal de 1988. Em meio as principais medidas incluídas nessa dissolução e retirada de direitos, salienta-se a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que passou a ser comprimido na pasta do Ministério da Justiça e Cidadania. A partir disso, há o agravante da Emenda Constitucional do Teto de Gastos 95/2016 que congela os gastos primários por 20 anos; a proposta de reforma da previdência que se aprovada, praticamente interdita a possibilidade

dos setores mais vulneráveis de acessarem os benefícios previdenciários; a aprovada reforma trabalhista e a nova Lei que permite terceirizar todas as atividades laborais, extrapolando os níveis de exploração do trabalho.

Combinada com essas medidas que constituem um desmonte violento e recessão do investimento às políticas públicas para mulheres, diversidades e direitos humanos, destaca-se também a reforma da educação, a qual alterou todo o sistema do ensino médio público, diminuindo disciplinas, comprimindo áreas do conhecimento, aumentando a carga horária e colocou como facultativo a qualificação de magistrado na docência. Essa nova legislação, altera o currículo, priorizando o ensino técnico e se voltando a exigência do capital, intensificando a situações de vulnerabilidade social e comprimindo a possibilidade de atuação da educação em direitos humanos no Brasil.

Nessa direção, o que se denota é que está em curso um alinhamento político conservador que representa tanto uma ofensiva do capital contra o trabalho, como também uma ofensiva moral, religiosa e cultural, as quais alimentam o cerceamento da pobreza, das questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, das liberdades políticas e religiosas, criando contornos dramáticos para a situação brasileira. Soluções violentas e anti-democráticas estão cada vez mais acentuadas. Propostas e práticas de criminalização aos movimentos sociais são constantes. Aparecendo de forma cada vez mais evidente, a repressão contra as manifestações políticas, protagonizadas por lideranças de extrema-direita reportam a uma situação preocupante, na contramão de todas as prerrogativas das lutas sociais até então conquistadas e que vinham, mesmo que gradativamente, garantindo a efetivação de direitos humanos. Com este cenário, pode-se considerar que as questões de gênero, identidade e diversidades socioculturais precisam estar no centro das discussões contemporâneas, como demandas interseccionais e prioritárias à temática dos direitos humanos. É preciso lutar e resistir, pois o caminho para o alcance de novas conquistas será longo.

Referências

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

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

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

BENTO, Berenice. (2008) *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense.

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

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

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

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

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

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

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

_____. (2011b) *Texto-Base da II Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos. Disponível

em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/LGBT_II/texto_base_2_conferencia_lgbt.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

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

_____. (2015) *Lei n. 13.104*, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1o da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 2 set. 2016.

BUTLER, Judith. (2003) *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

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

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

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

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

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. (2008) *O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva.* In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Orgs.). O feminismo no Brasil: reflexões

teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher.

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

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

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO/SESC. (2010) *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado*. FPA/SESC: São Paulo. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao. org.br/dossie/wp-content/uploads/2015/07/FPA_SESC_mulheres brasileiras2010_integra.pdf>. Acesso em 9 nov. 2010.

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

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

GREGORI, Juciane de. (2017) Feminismos e resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia – MG, v.30, n.2: 47-68, (julho/dezembro). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ neguem/article/viewFile/38949/pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

WAISELFISZ, Jacob Lima. Mapa da Violência 2015. *Homicídio de Mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

15 - A universidade que queremos: políticas públicas no ensino superior e ações afirmativas na UFPB

Maria Luciene Ferreira Lima
Elio Chaves Flores

O presente artigo tem como objetivo apresentar os primeiros resultados da política de cotas adotada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), seus avanços e desafios. Sabemos que as discussões e as reivindicações com o objetivo de favorecer a integração de determinado segmento da população não são recentes em nosso país. Elas se fizeram presentes no século XX e foram intensificadas no século XXI com a atuação de vários grupos ligados a diversos movimentos sociais. Em 1948, e depois de duas grandes guerras mundiais, os líderes políticos dos países vencedores fundaram a Organização das Nações Unidas (ONU) e mobilizaram a sociedade, fortalecendo a atuação desses grupos para a elaboração de documentos internacionais que garantissem a igualdade de acesso aos seus direitos. No Brasil, com o golpe de 1964, vários embates foram necessários para vencer o regime ditatorial, em uma caminhada difícil, atravessando um estreito caminho de uma transição política rumo a um regime mais democrático.

Em um balanço feito no final de 2013 e apresentado pelo Ministro de Estado da Educação, Aloizio Mercadante, o percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentaram ou concluíram o ensino superior em 1997, era de 2,2%, aumentando em 2011 para 10,7%33. Segundo o estudo, em 2013 foram oferecidas nas Universidades Federais 141.953 vagas; destas, 46.137 foram ocupadas por candidatos que concorriam pelo sistema de reserva de vagas (para a imprensa, as cotas). A Lei nº 12.711/2012, que previa um aumento de 12,5% das vagas no ensino superior, quase triplicou essa meta, chegando a 32,5%. Esses resultados refletem a força da mobilização social que proporcionou o diálogo entre os entes federados e a sociedade civil, desencadeando um processo de participação de vários setores no planejamento e nas decisões administrativas do país, em muitos

domínios do poder público. Com relação à oficialização das políticas de cotas nas universidades sabemos que o debate começou pela força dos movimentos negros, que reivindicavam sua autoafirmação no seio da sociedade

Na UFPB, o processo de construção de uma política pública de acesso ao ensino superior (cotas) não se deu por iniciativa da instituição, mas sim, pela força da mobilização dos movimentos sociais paraibanos. O dossiê intitulado "Dossiê Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012)"[1], organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas - NEABI/UFPB[2], sobre as ações desenvolvidas no âmbito da UFPB e encaminhadas aos órgãos institucionais da UFPB, no início de 2013, para subsidiar a implantação de políticas públicas, no sentido de garantir a permanência dos estudantes cotistas, assinala que as primeiras discussões sobre a temática das ações afirmativas se iniciaram em 1999.

De acordo com o documento, os agentes do processo eram os movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro da Paraíba, a Pastoral do Negro e os grupos de capoeira. Tais discussões atravessaram uma década e foram apresentadas em seminários nacionais e internacionais envolvendo os movimentos sociais, os grupos de pesquisa e se desdobrando em atividades de extensão, ofertas de disciplinas, desenvolvimento de projetos, formações e publicação de artigos, livros, revistas e jornais.

A Instituição pesquisada foi fundada em 1955, como Universidade da Paraíba, através da Lei estadual nº 1.366, de 02 de dezembro de 1955, resultado da junção de algumas escolas superiores isoladas. Foi federalizada cinco anos depois pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Atualmente, a UFPB oferece 110 cursos presenciais e 09 à distância, em uma instituição multicampi, com atuação nas cidades de João Pessoa, Bananeiras, Areia, Rio Tinto e Mamanguape.

---

1 Documento disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/ Dossie_Acoes_Afirmativas.pdf>. Acesso em: 4 set.2013.

2 O Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas - NEABI está vinculado ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I. Foi criado pela Resolução nº 07/2012/CONSUNI. Ele tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, a ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil e, em particular, na Paraíba.

Os 119 cursos ofertados são distribuídos pelos seguintes *campi*: *Campus I*, na cidade de João Pessoa, compreendendo os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Biotecnologia; Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA); Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR); Centro de Informática (CI);UFPB Virtual; *Campus II*, na cidade de Areia, compreendendo o Centro de Ciências Agrárias (CCA); *Campus III*, na cidade de Bananeiras, abrangendo o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA); *Campus IV*, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAE); *Campus V* - Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, localizado no Bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa. No local, passou a funcionar o Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR).

Atualmente, a execução da política pública da reserva de vagas (as cotas), o processo de seleção para o acesso à universidade, a matrícula, o acompanhamento e a avaliação dos dados estão sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação, que trabalha em articulação com o CONSEPE, e que tem como órgãos estruturantes as seguintes Coordenações: de Escolaridade (CODESC), Comissão Permanente de Melhoria de Ensino (CPME), a Comissão Permanente dos Regimes de Trabalho (COPERT); de Currículos e Programas (CCP), a de Cadastro e Reconhecimento de Cursos (CCRC); de Estatística e Documentação do Ensino (CEDE), de Assuntos Especiais (CAE), e a Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE) que atendendo às recomendações do MPF/PB[3], foi obrigada a atualizar a proposta de 2007 e em 2009 apresenta nova proposta que foi discutida pelo CONSEPE e resultou na Resolução nº 09/2009/CONSEPE, denominada Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para o acesso aos cursos de graduação da UFPB considerando os seguintes casos: (a) para aqueles que fizeram todo o ensino médio e pelo menos três séries do ensino fundamental em estabelecimentos públicos; (b) para negros (pretos e pardos) e

3 Documento disponível em: <http://www.prpb.mpf.mp.br/news/1docs/ recomendacao-cotas.pdf/view>. Acesso> em: 25 out.2013.

índios, egressos da escola pública, na proporção da participação desses grupos na população do estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do último Censo; (c) para pessoas com deficiência.

Desde 2011 a MIRV tem sido implantada gradualmente, tendo reservado para o Processo Seletivo deste ano um percentual de 25% das vagas, no Processo Seletivo 2012 um percentual de 30%, no Processo Seletivo 2013 um percentual de 35% e no Processo Seletivo 2014 um percentual de 40% das vagas de todos os cursos de graduação.

Com a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que regulamentou o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi publicada a Resolução nº 54/2012/CONSEPE, alterando a Resolução de nº 09/2010/CONSEPE, que instituiu a MIRV para os cursos de graduação da UFPB. A nova Resolução definiu que a reseva de vagas destina-se aos que:

> I - tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento(s) público(s), em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA);
> II - tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (Art. 1º, Parágrafo único).

A resolução acrescenta que o prenchimento das vagas correspondentes aos percentuais previstos em cada vestibular será feito da seguinte forma:

> I – 60% (sessenta por cento) das vagas para alunos oriundos de família com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, nos termos do que dispõe os Anexos I e II da Portaria Normativa MEC nº. 18, de 11/10/2012;
> II – proporção de vagas igual à soma de pretos, pardos e indígenas, considerando a participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do último Censo Demográfico, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Art. 2º § 1º).

Atentemos para o fato de que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, determina que 50% deverá ser destinado aos alunos oriundos de família com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo *per capita*. No entanto, a portaria que normatiza a implementação da reserva de vagas inclui em seu texto a expressão "no mínimo". Assim, dentro de sua autonomia, a UFPB optou em oferecer 60% das vagas para os estudantes com menor renda.

O impacto da Política de Ações Afirmativas na UFPB

Para analisar o impacto da política de cotas da UFPB em 2011, 2012 e 2013, os três primeiros anos de implantação do sistema, fizemos uma análise comparativa do ano de 2010, último ano de vestibular sem reserva de vagas para cotista, com os três primeiros anos de execução daquela política. Os cursos escolhidos foram de Medicina, Engenharia Civil, Direito e Pedagogia que funcionam no *Campus* I, em João Pessoa - os três primeiros, por serem considerados de alto prestígio social, e o de Pedagogia por ser um dos cursos que apresenta um número expressivo de alunos cotistas.

Pelo fato da instituição não ter ainda publicado seu banco de dados tivemos que solicitar essas informações à CODESC, orgão responsável pelo cadastro de escolaridade que encaminhou à Superintendência de Tecologia da Informação STI – Campus I o Processo nº 23074.025881/2014-17 solicitando a disponiblização dos dados para esta pesquisa. Assim, os resultados apresentados foram sistematizados a partir dessa base de dados, que nos foi repassado por e-mail e que nos possibilitou a filtragem dos dados, para tanto, utilizamos as ferramentas do programa Excel, por meio das quais, tentaremos detalhar o número de ingressantes em cada ano do recorte da nossa pesquisa (2010– 2011), dentro das categorias adotadas pela política de ações afirmativas na instituição e posteriormente pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que instituiu a Política Nacional de Reserva de Vagas.

Antes de qualquer análise, esclarecemos que os cursos de Medicina e Engenharia Civil funcionam com uma única turma no período diurno, com aulas alternadas no período da manhã e da tarde. O curso de Direito funciona com duas turmas nos períodos da manhã e noite, e o de Pedagogia com três turmas, uma em cada turno.

Tabela 1 - Ingressantes PSS 2010

CURSOS	INGRESSANTES											
	Total de Ingressantes			Total conforme declarado no questionário socieconômico						Total Geral	EVASÃO	%
	EPA	EPU	PeP	B	P	PAR	AMA	PD	ND			
Medicina	103	07	03	67	04	37	05	11	-	113	09	7,9
Engenharia Civil	90	07	03	61	05	31	01	03	02	100	20	20
Direito	173	19	09	139	07	46	07	10	02	201	25	12,4
Pedagogia	48	218	21	119	32	118	17	06	01	287	64	22,2
TOTAL GERAL										701	118	18,8

Fonte: Base de Dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB
(Tabela elaborada pela pesquisadora)

Em 2010, último ano de vestibular sem reserva de vagas, um dado já esperado nos cursos considerados de alto prestígio social foi o expressivo número de ingressantes que estudaram somente em escolas particulares. O curso de Medicina vem em primeiro lugar com 91,1%, seguido de Engenhria Civil e Direito, com, 90% e 86%, respectivamente. No curso de Pedagogia, a situação se inverte, pois 75,9% estudaram somente em escolas públicas e 16,7% somente em escolas particulares, o que confirma que a alternativa mais viável para os alunos oriundos de escolas públicas seria optar por cursos menos competitivos e, mesmo fazendo tais escolhas, muitos ainda não conseguiriam a classificação. O fato fica comprovado quando verificamos que, das 311 vagas remanescente após a primeira chamada em 2010, 292 foram dos cursos da área de Ciências Humanas e Sociais, as 19 restantes foram do curso de Licenciatura em Matemática.

No quesito evasão, quem apresenta o maior número é o curso de Pedagogia, com 64 alunos evadidos - o que significa um índice de 22,2%. Destes, 29 são brancos, 24 são pardos e 6 são negros, 4 se declararam amarelos e 1 não declarou; 45 estudaram somente em escolas públicas e 14 somente em escolas particulares. No curso de Medicina, com 7,9% de evasão, dos 9 alunos evadi-

dos, 8 estudaram somente em escolas particulares e 1em escola pública, sendo 6 brancos e 3 pardos - entre estes, um com deficiência. No curso de Direito, que teve 12,4% de evasão, 18 estudaram somente em escolas particulares, 5 somente em escolas públicas e 2 estudaram em escolas públicas e particulares. Destes, 19 se declararam brancos, 5 pardos e 1 negro. Já no curso de Engenharia Civil, com 20% de evasão, 14 se declararam brancos, 4 se declararam pardos, 1 negro e 1 não declarado.

Cabe ressaltar que todos os alunos que evadiram do curso de Engenharia Civil são de escolas particulares. Isso se deve ao fato do curso exigir um bom domínio da matemática e de raciocínio lógico. Os resultados das avaliações nacionais vêm demonstrando que os alunos que terminam o ensino médio seja em escolas públicas ou particulares não apresentam resultados satisfatórios neste aspecto e não conseguem atingir 600 pontos que é a média mínima considerada por tais avaliações, conforme podemos comprovar nas tabelas 2 (dois) e 3 (três), com os resultados do ENEM em 2010.

Tabela 2 - Nota média dos participantes no ENEM, rede e federação por área de conhecimento (2010)

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	REDAÇÃO
BRASIL				
548,0	487,3	509,8	505,1	596,4
PÚBLICO				
518,1	464,5	489,3	479,1	575,0
PRIVADO				
602,1	547,8	568,0	599,5	648,0
NORDESTE				
533,0	472,0	492,5	479,0	593,2

Fonte: INEP

Tabela 3 - Nota média dos participantes no ENEM, por etnia (2010)

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	REDAÇÃO
BRANCA				
562,2	503,2	525,6	530,5	606,7
PRETA				
537,1	470,9	496,4	477,6	582,9
PARDA				
535,2	473,6	496,0	483,5	589,1
AMARELA				
554,2	497,5	517,8	521,7	602,3
INDÍGENA				
517,3	458,8	479,6	467,9	571,0

Fonte: INEP

Conforme podemos observar na tabela dois, os estudantes egressos do ensino público apresentam resultados consideravelmente abaixo dos estudantes egressos do ensino privado. Comparando os resultados com os da tabela três percebemos que os resultados referentees aos pretos, pardos e indígenas refletem as médias dos estudantes egressos do ensino público. Esse fato comprova que pouco serve a igualdade de acesso à educação se não consideramos todo o contexto de desigualdade.

Na UFPB, constatamos no PSS de 2010, que os candidatos aos cursos de Medicina, Engenharia Civil e Direito, que são das profissões mais almejadas, se mostraram bastante preparados em atender ao perfil traçado pela universidade para serem aprovados, especialmente os do curso de Medicina. Verificamos que as cinco melhores médias foram obtidas por candidatos que concorreram a uma vaga para este curso.

Refletindo sobre quais poderiam ser os fatores que influenciam os jovens a escolherem sua profissão, acreditamos que um deles tem relação direta com o que acontece frequentemente nas escolas quando os alunos que demonstram altas habilidades são incentivados pelos professores a cursarem Medicina, Direito ou as Engenharias, nessa ordem de importância, por serem segundo Coelho (1999) as profissões imperiais e símbolo de distinção social em nosso país. Corroborando com Vargas (2010), esse *habitus* sobre as profissões de alto prestígio social, que foi incutido ao longo da formação do povo brasileiro, no âmbito particularmente dos seus grupos dominantes, é reiterado e se mantém fortalecido através do coorporativismo dos organismos[4] responsáveis por defender os interesses dos grupos que compõem essas carreiras e da ênfase que é dada à meritocracia em nosso país.

É relevante também chamar a atenção para alguns programas desenvolvildos no Brasil, e que de forma velada também contribuem para atribuir esse prestígio social a alguns cursos, em detrimento de outros. Um desses programas é o Ciência sem Fronteiras[5], que ofertou bolsas de graduação sanduíche, através de um intercâmbio de mobilidade internacional, direcionado a estudantes das áreas consideradas como prioridades do programa, as Engenharias e a Saúde e

4 Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, Conselho Federal de Medicina e a Ordem dos Advogados do Brasil.

5 Informações disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras. gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 25 set. 2014.

que tanto atraiu a atenção dos estudantes pelo desejo de vivenciar experiências em outros países. Além do pré-requisito com relação às áreas prioritárias, para se candidatarem os estudantes deveriam ter realizado o ENEM, obtido média a partir de 600 pontos e realizado teste de proficiência em língua estrangeira adotada pelo país de destino. Tais requisitos reforçam a questão da meritocracia. A UFPB, por exemplo, de um milhão de vagas disponíveis a nível nacional, de 2011 a 2016 só conseguiu encaminhar 545 estudantes de graduação para diversos países, destes 320 são da área de Engeharias e demais áreas tecnológicas.[6]

Nas tabelas 4 (quatro), 5 (cinco) e 6 (seis), no que se refere ao número de ingressantes nos três primeiros anos de vigência da política de cotas, apresentamos as estatísticas dos candidatos que ingressaram pelo PSS e pelo SISU nos cursos contemplados nesta pesquisa. Pelo PSS são considerados os seguintes grupos: concorrência geral (CG), escola pública (EP), pretos e pardos (PP), indígena (IN), pessoa com deficiência (PD) e não declarados (ND). Já pelo SiSU são definidos os seguintes grupos: concorrência geral (CG), escola pública (EP), pretos pardos e indígenas (PPI), pessoa com deficiência (PD) e não declarados (ND).

Tabela 4 - Ingressantes PSS e SISU de 2011

CURSOS	INGRESSANTES PSS						INGRESSANTES SISU					TOTAL
	CG	EP	PP	IN	PD	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	
Medicina	65	10	11	01	01	02	10	01	02	-	-	102
Engenharia Civil	60	08	11	01	-	01	10	01	01	-	-	93
Direito	129	17	22	02	01	01	15	02	03	-	-	191
Pedagogia	225	20	20	-	-	01	28	03	03	-	-	300
											TOTAL GERAL	686

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB
(Tabela elaborada pela pesquisadora)

6 Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ painel-de-controle>. Acesso em: 25 maio 2018.

Tabela 5 - Ingressantes PSS e SISU de 2012

CURSOS	INGRESSANTES PSS						INGRESSANTES SISU					TOTAL
	CG	EP	PP	IN	PD	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	
Medicina	70	11	16	01	01	-	17	04	04	-	-	123
Engenharia Civil	57	10	14	01	-	-	17	03	03	-	-	105
Direito	113	18	26	02	02	-	33	05	07	-	-	204
Pedagogia	172	31	38	01	01	-	45	10	11	-	-	308
TOTAL GERAL												740

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB
(Tabela elaborada pela pesquisadora)

Tabela 6 - Ingressantes PSS e SISU de 2013

CURSOS	INGRESSANTES PSS					INGRESSANTES SISU					TOTAL
	CG	EP	PPI	PD	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	
Medicina	49	09	15	01	-	44	07	16	-	-	140
Engenharia Civil	40	07	14	01	-	32	06	14	-	-	113
Direito	78	16	27	-	-	75	09	23	-	-	228
Pedagogia	153	11	16	01	-	88	10	33	-	-	311
TOTAL GERAL											792

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB
(Tabela elaborada pela pesquisadora)

Tendo a UFPB aderido ao SISU em 2011, o ingresso nos três primeiros anos da política de cotas aconteceu de duas formas, pelo PSS e pelo SISU. Do total de vagas, foram disponibilizadas pelo sistema de cotas 25% em 2011, 30% em 2012 e 35% em 2013. Os quatro cursos analisados oferecem vagas diferen-

tes e o número de ingressantes foi aumentando a cada ano, conforme podemos comprovar nas tabelas 4 (quatro), 5 (cinco) e 6 (seis). Porém, quando verificamos o número de vagas ofertadas para cada um dos cursos e a relação dos primeiros classificados no PSS disponibilizada no sítio eletrônico da Coperve[7], observamos que o número de vagas remanescentes, após a primeira chamada, foram 322 em 2011, 91 em 2012 e 418 em 2013, com predominância para os cursos da área de Ciências Humanas.

Nos anos mencionados, dos cursos pesquisados, apenas Pedagogia aparece entre os cursos com vagas remanescentes nos anos de 2011 e 2013. Em 2011, foi o curso oferecido na modalidade licenciatura, que funciona no turno da tarde, que não conseguiu ter aprovação suficiente para preencher todas as vagas. Das 91 vagas disponíveis, conseguiram aprovação apenas 45 estudanes do grupo da concorrência geral, ou seja, os estudantes egressos de escolas particulares, ficando 46 remanescentes após a primeira chamada. Destas, 22 deixaram de ser aproveitadas por aqueles que disputavam uma vaga pela concorrência geral, 12 por pretos e pardos, 1 indígena, 6 pelos demais egressos de escolas públicas e nenhuma pessoa com deficiência se classificou.

Em 2013, o curso de Pedagogia, que funciona em turnos diferentes, manhã, tarde e noite, não teve aprovações suficientes, ocasionando um total de 43 vagas remanescentes. Destas, 5 deixaram de ser ocupadas por estudantes egressos de escolas particulares, 23 por candidatos que se declararam pretos, pardos e indígenas, 10 pelos demais candidatos egressos de escolas públicas e 5 não declarados. Isso comprova o que afirmamos anteriormente, de que esses estudantes não estavam preparados para concorrer nem mesmo em um curso que apresenta baixa concorrência. O mesmo não aconteceu com os cursos de Medicina, Engenharia Civil e Direito que tiveram aprovações em número suficiente para preencher todas as vagas apresentando sempre o número de aprovados maior do que o número de vagas ofertadas. O total de ingressantes de cotistas pelo PSS nos três primeiros anos foi de 1629, dos quais 250 se declararam pretos, pardos e indígenas.

Gradualmente, o SISU foi aumentando a oferta de suas vagas, assim como o ingresso dos estudantes. Em 2011, ingressaram nos quatro cursos aqui analisados 16 cotistas, destes 9 são pretos, pardos e indígenas. Em 2012 esse

7 Documento disponível em: <//http://www.coperve.ufpb.br/>. Acesso em: 12 nov.2013.

número subiu para 47, dos quais 25 são pretos, pardos e indígenas; e, em 2013, o número chegou a 107 cotistas, dos quais 75 são, segundo a classificação dada pela Lei 12.711/212, do grupo dos pretos, pardos e indígenas. Esse crescimento da participação dos cotistas assinala que a política implementada tem ampliado gradativamente as oportunidades de acesso.

Observamos, portanto, que o total de estudantes que ingressaram pelo PSS e pelo SISU nos quatro cursos supracitados e que se mantiveram ativos nos três anos de vigência da política de cotas é de 1.734, dos quais 418 são cotistas. Se, até o ano de 2019, não houver mais nenuma evasão, a previsão é de que a UFPB diplomará um percentual de 24,1% de estudantes cotistas, dos quatro cursos aqui relacionados. Portanto, os resultados sinalizam que será preciso mais alguns anos para que possamos atingir a meta dos 50% previsto pela lei.

Nas tabelas 7 (sete) e 8 (oito), 9 (nove) e 10 (dez), conseguimos comparar a maior e menor médias obtidas pelos candidatos, na primeira chamada, para acesso aos cursos, bem como o maior e o menor CRE em cada curso, entre os anos de 2010 a 2013.

Tabela 7 - Maior e menor média dos ingressantes no vestibular de 2010 por curso

CURSO	MAIOR MÉDIA	MENOR MÉDIA	MAIOR CRE	MENOR CRE
Medicina	749,1	698,8	9,06	7,5
Engenharia Civil	690,1	589,9	9,05	3,2
Direito	739,3	593,5	9,61	1,04
Pedagogia	574	408,4	9,51	0,69

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB
(Tabela elaborada pela pesquisadora)

Como podemos perceber, em 2010, mesmo antes do sistema de cotas ser implementado, as maiores médias obtidas pelos ingressantes tanto pelo PSS como pelo SISU concentravam-se nos três cursos considerados de alto prestígio social, com destaque para Medicina e Direito, seguido por Engenharia Civil. Pedagogia aparece em último lugar, com médias bem mais baixas que os demais cursos. Quanto aos CREs percebemos que nos quatros cursos encontramos estudantes com rendimento bastante insatisfatório e que carece de maiores investigações sobre quais fatores contribuem para esse baixo rendimento.

Tabela 8 - Maior e menor média dos ingressantes no vestibular (2011) por curso

CURSO	MAIOR MÉDIA		MENOR MÉDIA		MAIOR CRE		MENOR CRE	
	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU
Medicina	739,1	811,02	550,4	746,16	9,2	9,16	3,63	0,83
Engenharia Civil	688,3	778,8	533,9	700,52	9,14	8,52	3,79	4,88
Direito	720,2	778,74	501,0	646,28	9,78	9,56	1,13	0,33
Pedagogia	624,8	684,06	400,1	566,56	9,61	9,61	2,46	7,44

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB
(Tabela elaborada pela pesquisadora)

Em 2011 começa o ingresso pelo PSS e pelo SISU, observe que as maiores médias obtidas são dos estudantes que ingressaram pelo SISU e é recorrente também nos anos de 2012 e 2013, conforme podemos constatar nas tabela 9 (nove) e 10 (dez). Acreditamos que este fato ocorre porque os cursos de pré-vestibular apostaram em uma metodologia de preparação dos estudantes focada nas matrizes curriculares do ENEM.

Tabela 9 - Maior e menor média dos ingressantes no vestibular (2012) por curso

CURSO	MAIOR MÉDIA		MENOR MÉDIA		MAIOR CRE		MENOR CRE	
	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU
Medicina	737,8	811,4	580	709,92	9,44	9,07	1,27	0
Engenharia Civil	678,1	774,94	503,9	633,02	9,11	9,64	3,2	3,17
Direito	721	818,2	439,7	621,8	9,61	9,8	1,11	4,16
Pedagogia	568,7	644,8	408,8	508,68	9,78	9,76	2,2	0

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB
(Tabela elaborada pela pesquisadora)

Tabela 10 - Maior e menor média dos ingressantes no vestibular (2013) por curso

CURSO	MAIOR MÉDIA		MENOR MÉDIA		MAIOR CRE		MENOR CRE	
	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU
Medicina	715,5	773,84	574,5	729,04	9,33	9,5	0,76	0
Engenharia Civil	696,6	781,04	487	659,68	9,48	9,27	6,09	5,16
Direito	708,5	786,8	496,8	516,18	9,52	9,41	0	0
Pedagogia	550,8	669,18	366,2	414,04	9,8	9,73	3,22	0,6

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB
(Tabela elaborada pela pesquisadora)

Em uma análise sobre as maiores e menores médias obtidas pelos candidatos em 2011, 2012 e 2013 procuramos identificar se estes conseguiriam vaga nos cursos de Medicina e Direito caso não houvesse a reserva de vagas. Ao compararmos as maiores médias obtidas pelos candidatos que ingressaram pela concorrência geral com as do que ingressaram pelo sistema de cotas, verificamos que poucos estudantes conseguiriam uma vaga sem o usufruto das cotas. Recorremos a Bourdieu para relembrar sobre os reflexos dessa dominação sob a forma de exames para acesso à Educação Superior:

> De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura (BOURDIEU, 2013, p. 169).

Ao compararmos os CREs de todos os cursos, constatamos que, mesmo com sistema de cotas, o desempenho dos estudantes que conseguiram ingressar se manteve equivalente. E, sobre isso, gostaríamos de esclarecer que os CREs que se apresentam como zero são resultados de estudantes que evadiram antes mesmo da conclusão do primeiro semestre letivo e, provavelmente, migraram para outro curso ou outra universidade.

As reflexões sobre os dados aqui expostos não nos permite um análise mais profunda dos impactos da política implementada. O que podemos perceber

inicialmente é que a universidade não tem ainda um banco de dados condensado e de fácil acesso, ou seja, não há uma divulgação desses dados, mesmo a Resolução nº 09/2010/CONSEPE que instituiu a política de cotas prevendo em seu artigo quarto que "anualmente será feita uma avaliação do MIRVI, com vistas ao seu aperfeiçoamento, que deverá ocorrer ao final do 4º ano de sua implementação" Essa falta de trasparência dificulta o trabalho de possíveis pesquisas que envolvam esses resultados.

Avançando para os resultados do Censo da Educação Superior de 2016[8], constatamos que o número de ingrssantes nos cursos de graduação presencial e a distância foi de 8.048.701, destes, 3.079.779 se declararam brancos, 485.793, se declararam pretos, 928.238 se declararam pardos, 123.601 se declararam amarelos, 49.029 se declararam indíenas, 176.21 não dispunha de identificação e 2.205.743 não declaram. A soma dos resultadados dos que se declararam pretos e pardos chega a 2.414.031, o que representa 29,91% de negros na universidade.

Na Paraíba, Estado onde está localizada a UFPB, o número de ingressantes nos cursos de graduação presencial e a distância foi de 153.492, destes, 39.41 se declararam brancos, 6.450, se declararam pretos, 53.875 se declararam pardos, 3.837 se declararam amarelos, 2.894 se declararam indígenas, 2.990 não dispunha de identificação e 44.915 não se declararam. A soma dos resultadados dos que se declararam pretos e pardos chega a 60.325, o que representa 39,30% de negros nas universidades públicas e privadas. Já nas universidades públicas estaduais e federais o número de ingressantes nos cursos de graduação presencial e a distância foi de 74.297, destes, 25.494 se declararam brancos, 4.435, se declararam pretos, 28.871 se declararam pardos, 1.296 se declararam amarelos, 456 se declararam indígenas, 1.559 não dispunha de identificação e 12.186 não se declararam. A soma dos resultadados dos que se declararam pretos e pardos chega a 33.306, o que representa 44,82% de negros nas universidades paraibanas. Na rede federal, da qual a UFPB faz parte ingressaram 55.125, destes, 19.574 se declararam brancos, 3.411, se declararam pretos, 20.799, se declararam pardos, 931 se declararam amarelos, 371 se declararam indígenas, 370 não dispunha de identificação e 9.669 não se declararam. A soma dos resultados dos que se declararam pretos e pardos chega a 22.985, o que representa 43,91%.

Esses resultados sinalizam que passados quatro anos da implementação da Lei de Reserva de Vagas (cotas) o ingresso de negros vem aumentando gradati-

8 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 maio 2018.

vamente no Estado da Paraíba. Entretanto, pela falta de transparência nos dados da UFPB não nos foi possível atualizar e comparar esses dados.

À luz dos primeiros resultados referente aos dados da política de ações afirmativas da UFPB, acreditamos ser de grande relevância que a instituição torne os seus dados os mais transparentes possíveis no sentido de contribuir para a análise dos seus indicadores e na reflexão sobre o que representam esses resultados, de forma que essa reflexão proporcione um replanejameto pedagógico e financeiro para a execução de suas ações, pois sem investimento e sem mudança de posturas, a implemetação da política de ações afirmativas se configurará apenas como mais um modelo de seleção.

Portanto, precisamos de maiores investigações e de uma avaliação mais apurada, feita, se possível, por uma comissão composta por representantes das entidades estudantis, do Movimento Negro da Paraíba e intelectuais que conhecem as reais necessidades desses estudantes. Como diria Paulo Freire (2001), é preciso aproveitar as condições favoráveis à democratização e recorrer à educação em Direitos Humanos, para que realmente seja possível criar condições de incluí-los em todos os ambientes, inclusive nos espaços de luta, para que eles consigam transformar-se em agentes em prol de uma igualdade que respeite as diferenças e valorize a diversidade existente na universidade e fora dela.

REFERÊNCIAS

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 28 mar. 2013.

MEC. **Balanço da Política de Cotas (2012 - 2013).** 2013. Disponível em: <*portal.mec.gov.br/docman/agosto-2013-pdf/13917-balanco-cotas-final-pdf*>. Acesso em: 31 ago. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro: 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999. 241p.

DOSSIÊ Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012). João Pessoa: NEABI/CCHLA, 2013. DOSSIÊ Ações

Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012). João Pessoa: NEABI/CCHLA, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LIMA, Maria Luciene Ferreira. **Políticas Públicas no Ensino Superior: Ações Afirmativas na UFPB**. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – UFPB. Dissertação de Mestrado Interdisciplinar, 2014.

VARGAS, Hustana Maria. **Sem perder a majestade:** 'profissões imperiais' no Brasil. Estudos de Sociologia (São Paulo), v. 15, p. 107-124, 2010. Disponível: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>. Acesso em set. 2014.

RESOLUÇÃO nº 09/2010/CONSEPE. Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf>. Acesso em: 24 nov.2012.

Resolução nº 54/2012/CONSEPE, Altera a Resolução de nº 09/2010/CONSEPE, que instituiu a MIRV para os cursos de graduação da UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2012/Rsep54_2012.pdf>. Acesso em: 24 nov.2012.

16 - Existe Óbice Legal para a Discussão de Gênero e Sexualidade nas Escolas?[1]

Joel Martins Cavalcante
José Cleudo Gomes

Introdução

Neste texto traçamos um breve histórico da elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba e os seus desdobramentos em âmbito local. O PME foi aprovado no dia 17 de junho de 2015, na Câmara Municipal da cidade sem a participação social da população e dos atores sociais que discutem e demandam as políticas educacionais, as políticas identitárias e de direitos humanos. Uma lei que planeja a educação para os próximos dez anos, segundo a Constituição de 1988 em vigor, deveria ter sido resultado de uma ampla discussão com a sociedade e o parlamento[2].

A pressa na elaboração e aprovação do PME deve-se, de acordo com a então coordenadora do Fórum Municipal de Educação (FME) e da Comissão de Sistematização do PME, ao pequeno prazo que o FME e o Conselho Municipal de Educação (CME) teve para concluir e encaminhar à Câmara de Vereadores (as) o projeto do PME, para ser apreciado e votado. Além disso, o atraso nos prazos estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) resultará na suspensão de recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR), um termo de com-

1 Este texto apresenta fragmentos de pesquisas de mestrado, com dados atualizados por ambos os autores para essa publicação sob a orientação da Professora Doutora Maria de Nazaré Tavares Zenaide que foi orientadora das dissertações dos autores junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (GOMES, 2016; CAVALCANTE, 2017).

2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

promisso celebrado por municípios brasileiros com o MEC para pactuar recursos voltados ao financiamento de necessidades educacionais. Mas, a pressa era, sobretudo para cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para que os estados e municípios brasileiros aprovassem e/ou adequassem os planos estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias, seguindo a norma do Art. 8º da Lei n º 13.005/2014, que estabeleceu um prazo de um ano. Neste sentido,

> Grande parte dos estados e municípios elaboraram seus planos decenais, em condições e contextos os mais diversos, contando, no cenário atual, com o apoio técnico e financeiro do governo federal, por intermédio da Rede de Assistência Técnica proposta e coordenada pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) do MEC. Os fóruns estaduais e municipais tiveram importante papel nessa caminhada de aprovação dos planos, e novos desafios se apresentam em sua materialização, monitoramento e avaliação. As informações do site da Sase sinalizam para 22 planos estaduais de educação aprovados e sancionados (DOURADO, 2016, p. 22).

Não obstante, 51% dos municípios brasileiros e a maioria dos estados não cumpriram a meta de aprovar seus planos no prazo de um ano da sanção do PNE (2014-2024)[3]. O PME de João Pessoa foi aprovado dentro da meta, ainda que atropelando a sua construção democrática. Em 2017, a esmagadora maioria dos municípios, 25 estados brasileiros, com exceção do Rio de Janeiro, e o Distrito Federal aprovaram seus planos[4], diferentemente do PNE (2001-2010), onde apenas 12 planos de educação estaduais e cerca de 1.600 planos municipais foram elaborados e aprovados por Lei (BRASIL, 2014).

No site da Prefeitura Municipal de João Pessoa encontram-se poucas notícias sobre o PME. A primeira datada do dia 19 de fevereiro de 2015, com o título "Sedec realiza seminário para discutir o Plano Municipal de Educação", discorre sobre o Seminário de Educação Infantil: Plano Municipal de Educação

3 MORENO, Ana Carolina. 51% dos municípios não cumprirão prazo para criar plano de educação. Site do G1. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/51-dos-municipios-nao-cumprirao-prazo-para-criar-plano-de-educacao.html.. Acesso em 01 jul. 2018.

4 MEC. É possível baixar os PEEs e PMEs. Disponível em:http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao. Acesso em 07 jul. 2018.

(PME), que seria realizado pela Secretaria Municipal de Educação, no dia 20, reunindo gestores (as), professores (as), especialistas da rede pública e privada, representantes do CME, Ministério Público da Paraíba e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no auditório da Estação Cabo Branco – Ciências, Cultura e Artes[5]. O objetivo do seminário era, sobretudo, discutir a política de educação infantil no município.

A (in)visibilidade da temática de gênero e sexualidade nas políticas educacionais

A Lei nº 13.035, 19 de Junho de 2015, que aprovou o PME de João Pessoa, publicado na Edição nº 1481 do Semanário Oficial de 14 a 20 de Junho de 2015, traz a mesma semelhança com a Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE), contendo as mesmas diretrizes. Contem dez artigos e não faz nenhuma referência neles a diversidade de gênero e sexual. Contudo, se existem semelhança nas diretrizes que guiam o PME e o PNE, as metas e estratégias tem diferenças.

O PME foi dividido em doze eixos temático (1- Educação Infantil, 2- Ensino Fundamental, 3- Ensino Médio, 4- Educação Especial, 5- Educação Integral, 6- Educação de Jovens e Adultos, 7- Educação Técnica de Nível Médio, 8- Educação Superior, 9- Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica, 10- Gestão Democrática, 11 - Financiamento da Educação, 12- Valorização da Diversidade) com metas e estratégias, inexistindo essa separação no PNE. Um eixo interesse é o 12 que aborda a valorização da Diversidade, dividido em educação étnico racial, direitos humanos e educação ambiental. Foram as estratégias do Eixo 12, relacionadas aos temas em direitos humanos propostas por movimentos sociais populares e identitários que geraram tensões e debate nas redes sociais entre alguns vereadores (as) e seus eleitores(as).

Não tivemos acesso ao PME tal qual foi enviado à Câmara Municipal de Vereadores (as) de João Pessoa, apesar dos esforços nesse sentido. Contudo, o Documento Base do PME que foi disponibilizado para discussões durante a

5 JOÃO PESSOA. Sedec realiza seminário para discutir o Plano Municipal de Educação Disponível em: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/sedec-realiza-seminario-para-discutir-o-plano-municipal-de-educacao/. Acessado em 07 jul. 2018.

construção do Plano contém as mesmas metas e estratégias, apenas diferenciando em relação a sua numeração, que acreditamos ter sido um erro na sua produção.

Um dado importante a respeito do PME de João Pessoa é que o texto do diagnóstico que antecede as metas e estratégias do Documento Base ficou idêntico ao do PME aprovado na Câmara Municipal. O diagnóstico do Eixo 12 Valorização da Diversidade coloca que

> Vivemos numa sociedade marcada por assimetrias sociais que delineiam as relações estabelecidas pelos/ entre os indivíduos que a compõem. Tais discrepâncias se situam nas esferas política, econômica, educacional e cultural, desdobrando-se para a efetivação das desigualdades de raça, gênero e classe. Isso significa dizer que indivíduos se constituem sujeitos de direitos, à medida que pertencem aos grupos hegemônicos, observando-se aí a raça/etnia e classe, que instituem modelos, parâmetros de verdade, saber, cultura, beleza, poder, inteligência, justiça, confiabilidade, acesso aos bens culturais, enfim, à cidadania, entre outros atributos (JOÃO PESSOA, 2015, p. 86).

O texto denuncia as desigualdades de gênero, raça e classe presentes na sociedade, sendo que apenas alguns indivíduos, ou seja, aquele sujeito, que é homem, branco, heterossexual e de classe média, em virtude desses marcadores possuem acesso aos bens culturais e a cidadania plena. Ressalta que as assimetrias não apenas de classe, mas de gênero também. Mais adiante o diagnóstico confirma isso quando coloca que "[...] ***as desigualdades pontuadas nesta sociedade não são observadas apenas quanto à classe, mas elementos outros também são desencadeadores de assíncronas relações, a saber: etnia/raça e gênero [...]" (JOÃO PESSOA, 2015, p. 86).***

Como já abordamos em relação à escola, o PME coloca que ela "***é um dos principais agentes responsáveis tanto por manter e alimentar como também criar novas estratégias inclusivas no combate às discriminações por raças, gênero, etnia, renda, orientação sexual, diferenças físicas e deficiências entre outras" (Op. Cit.). Agora, passamos a analisar as mudanças ocorridas entre o Documento Base (que é o mesmo que o Anexo Único do projeto de PNE enviado à Câmara) e o texto final aprovado.***

Quadro 1- Meta 18 - Comparação entre o *Documento Base* e o *Projeto aprovado do PME* de João Pessoa (2015-2025)

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA		
META	**ESTRATÉGIA: DOCUMENTO BASE**	**ESTRATÉGIA: ANEXO FINAL**
Meta 18: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.	8.7 Fortalecer as ouvidorias da educação de forma unificada criando assim protocolo de denúncias relativas as intolerâncias religiosas, racismo, **homofobia, lesbofobia, gênero,** contra deficientes e demais descriminações e violências ocorridas no ambiente escolar; **(grifo nosso)**	18.7 Fortalecer as ouvidorias da educação de forma unificada criando assim protocolo de denúncias relativas as intolerâncias religiosas, racismo, contra deficientes e demais descriminações e violências ocorridas no ambiente escolar;

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA		
META	**ESTRATÉGIA: DOCUMENTO BASE**	**ESTRATÉGIA: ANEXO FINAL**
Meta 8 no Documento Base	8.9 Promover busca ativa do público alvo da EJA para inserção na política educacional, com ações integradas entre as áreas de educação, de assistência social, saúde e diversos Conselhos e espaços de proteção aos direitos à juventude, à mulher, pessoas em situação de rua, população LGBT, egressos do sistema prisional, jovens que cumprem medidas sócio educativas e adultos e idosos com deficiência e realizar relatórios diagnósticos e monitoramento conforme estabelecido nas metas deste PME.	**18.9 Igual**
	8.10 Inserir, transversalmente, a temática referente à diversidade nas propostas curriculares e nos documentos pedagógicos dos sistemas de ensino no Município de João Pessoa, norteando assim, o procedimento metodológico e interdisciplinar, a partir do primeiro ano de aprovação do Plano.	

Fonte: João Pessoa (2015).

Percebe-se que a diferença da estratégia que se refere ao fortalecimento das ouvidorias municipais para receber denúncias de descriminação, só foram suprimidas as palavras homofobia, lesbofobia e gênero; como se as manifestações de intolerâncias presentes na sociedade se restringissem ao aspecto étnico. No entanto, ao nomear racismo, intolerância religiosa, denúncias relacionadas as pessoas com deficiência "e demais descriminações e violências ocorridas no ambiente escolar", fica claro que as outras formas de preconceitos e discriminações que foram suprimidas sem encontram amparadas na estratégia. Tais procedimentos ferem

o direito internacional dos direitos humanos prescritos, aprovados e ratificados pelo Brasil nas convenções já assinaladas anteriormente; assim como o princípio constitucional da não discriminação.

Certamente, passou ao largo dos parlamentares e religiosos a estratégia 18.9 que visa **"[...] promover busca ativa do público alvo da EJA para inserção na política educacional, com ações integradas entre as áreas de educação, de assistência social, saúde e diversos conselhos e espaços de proteção aos direitos à juventude, à mulher, pessoas em situação de rua, população LGBT [...]"**. Está explicito que a busca ativa, que é ir ao encontro dos jovens e adultos que estão distantes da escola, será trabalhada de forma intersetorial e deverá ser incluída na política educacional de EJA.

A estratégia 8.10 é importante, apesar de genérica, porque ao incluir a temática de diversidade nas propostas curriculares e documentos pedagógicos dos sistemas de ensino de João Pessoa não podem ser desconsideradas as diversidades de gênero e sexual, dentre outras, até porque na busca ativa os LGBT estão incluídos explicitamente.

Quadro 2-Meta 20 - Comparação entre o Documento Base e o Projeto aprovado do PME de João Pessoa (2015-2025)

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA	
DOCUMENTO BASE Meta 30	**ANEXO FINAL** Meta 20: Implementar a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis, etapas e modalidades em todos os níveis de ensino no Estado da Paraíba.
30.2 Apoiar técnica e financeiramente a elaboração e publicação de livros e materiais didático-pedagógicos para educação em direitos humanos e diversidade sociocultural;	20. 2 Igual

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA	
DOCUMENTO BASE Meta 30	**ANEXO FINAL** Meta 20: Implementar a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis, etapas e modalidades em todos os níveis de ensino no Estado da Paraíba.
30.8 Inserir os estudos de educação em direitos humanos e diversidades (**gênero, identidade de gênero e sociocultural, orientação e diversidade sexual, etnia, religiosa**) no currículo da formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (grifo nosso)	**20.8 Inserir os estudos de educação em direitos humanos e diversidades no currículo da formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;**
30.9 Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada, extensão, especialização, que transversalizem temas **sobre sexualidade, diversidade, relações e violências de gênero,** direitos humanos e políticas públicas em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, **violência sexista e homofóbica no ambiente escolar.** (grifo nosso)	**20.9 Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada, extensão, especialização, que transversalizem temas sobre direitos humanos e políticas públicas em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos e discriminações;**
30.10 Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de mestrado e doutorado, que transversalizem temas sobre **sexualidade, diversidade, relações e violências de gênero,** direitos humanos e políticas públicas em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar. (grifo nosso)	20.10 Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de mestrado e doutorado, que transversalizem temas sobre direitos humanos e políticas públicas em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar.
30.12 Inserir, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita, a temática da educação em direitos humanos e diversidades socioculturais;	**20.12 Inserir, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita, a temática da educação em direitos humanos e diversidades socioculturais;**

Fonte: JOÃO PESSOA (2015).

Em pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, encomendada pelo MEC em 2009, envolvendo sete diversidades (Étnico-racial, Gênero, Geracional, Territorial, Orientação Sexual, Socioeconômica e Necessidades Especiais) com 501 escolas de 27 Estados federados e 18.599 respondentes, revela que o preconceito, a distância social e algumas práticas discriminatórias estão presentes no ambiente escolar (MAZZON, 2009). Tal problema já tinha sido chamado atenção da comunidade internacional desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, quando alerta a humanidade do quanto "o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade", conclamando os países a promoverem o direito à educação em seu artigo XXVI, a partir da perspectiva dos direitos humanos.

> A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, p.9).

A estratégia 20.2 referente ao apoio ***para a elaboração e publicação de livros e materiais didático-pedagógicos para educação em direitos humanos e diversidade sociocultural deve considerar a diversidade de gênero e sexual, como já visto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2013).***

A estratégia 20.8 que fala em inserir os estudos de educação em direitos humanos e diversidades no currículo da formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação, excluiu a especificação de gênero, identidade de gênero e sociocultural, orientação e diversidade sexual, etnia, religiosa da temática. Não obstante, além de colocar no final do texto a ligação com PNEDH***, evidentemente nenhuma formação nesse sentido pode excluir essas diversidades.***

A estratégia 20.9 que fala em desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada, extensão, especialização, que transversalizem temas direitos humanos e políticas públicas em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, excluiu, como se pode observar, os temas sobre sexualidade, diversidade, relações e violências de gênero, além de não colocar no objetivo final a superação dos preconceitos e discriminações como a violência sexista e homofóbica no ambiente escolar. Esses

programas de formação inicial e continuada, de extensão e especialização no ensino superior, especialmente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), já estão sendo desenvolvido com a especificação dos preconceitos e discriminações. O próprio diagnóstico do Sub-Eixo 12.2 Direitos Humanos faz um histórico das ações da UFPB nesse sentido. Da mesma forma, pode-se interpretar a estratégia 20.10, que também fez exclusão das mesmas palavras.

A Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, estabeleceu o Estatuto da Juventude, dispõe sobre os direitos dos jovens[6], os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Segundo o Estatuto, no Art. 2º, as políticas públicas de juventude são regidas, dentre outros princípios, pelo VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude e VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação.

O Estatuto da Juventude, na Seção IV, fala sobre o direito à diversidade e à igualdade.

> Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; II - orientação sexual, idioma ou religião; III - opinião, deficiência e condição social ou econômica (BRASIL, 2013, p.5).

Veja que o Estatuto da Juventude é claro quando veda a discriminação dos jovens em razão de sexo e orientação sexual. É primeira lei nacional brasileira que proíbe explicitamente os preconceitos e discriminações que estamos estudando[78]. Além disso, em relação ao campo da educação, a legislação vai além.

---

6 De acordo com o Art. 1º, § 1o, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

7 A Lei nº 9.612, de 19 de fevereiro de 1998, que institui o Serviço de Radiodifusão Comunitária, em seu Art. 4º, IV, coloca entre os princípios da programação, a não discriminação de raça, religião, sexo, preferências sexuais, convicções político-ideológico-partidárias e condição social nas relações comunitárias.

8 No Estado de São Paulo, a Lei Estadual nº 10.948/2001 estabelece multas e outras penas para a discriminação contra homossexuais, bissexuais e transgêneros. Em Minas Gerais, a Lei nº 14.170 de 15/01/2002, determina a imposição de sanções a pessoa jurídica por ato discriminatório praticado contra pessoa em virtude de sua orientação sexual. Aqui na Paraíba, a Lei Estadual nº 7.309 de 32 10/01/2003 proíbe qualquer discriminação as pessoas com base na sua orientação sexual nos espaços públicos e privados, regulamentada pelo Decreto nº 27.604 de 19/09/2006 e atualizada pela Lei nº 10.909/2017 (CAVALCANTE, 2013, pp. 31-32).

> Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas:III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito; V - inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei; e VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças (BRASIL, 2013b, p.5)

O direito à diversidade e à igualdade da juventude brasileira implica a inclusão no currículo escolar temas ligados ao gênero, orientação sexual, sexualidade, até informações e história dos grupos sociais ligados à luta LGBT segundo a interpretação do inciso V. Mais que uma escolha pedagógica, é dever da escola trabalhar a diversidade de gênero e sexual.

A Lei nº 13.010, de 26 de Junho de 2014, incluiu no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o § 9º que coloca

> Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2014, p. 2).

Ademais, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa Resolução trata de em vários momentos sobre a inclusão da diversidade de gênero e sexual na formação dos (as) professores (as), a começar pelos princípios.

> Art. 3 § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p.3).

Veja que a formação dos profissionais do magistério exige um comprometimento com um projeto de sociedade que emancipe sujeitos, valorize a diversidade e combata toda forma de discriminação. O Art. 3º, § 6º, VI, coloca que o projeto de formação deve contemplar "as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade".

O Art. 5º, inciso VIII, fala que os cursos de formação devem ser de tal modo para que se possa conduzir o (a) egresso (a): "à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras". Nesta mesma linha de pensamento, o Art. 8º coloca que o (a) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto a

> I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015, p. 7-8).

Em relação aos currículos dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, o Art. 13, § 2º

> Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a, p.11).

Nota-se o desafio posto para a formação inicial dos (as) profissionais do magistério. O enfrentamento ao preconceito e discriminação em razão da orientação sexual e do gênero deve começar com a formação inicial docente.

Por fim, a estratégia ***20.12 que fala em inserir, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de maneira explícita, a temática da educação em direitos humanos e diversidades socioculturais, diante das interpretações dadas as outras estratégias, não pode desconsiderar as relações de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, sexualidade, etc., do PNLD.***

Ao parlamento brasileiro e ao municipal cabe a responsabilidade em promover o respeito à diversidade garantindo a pluralidade assegurada pela Constituição Democrática.

O Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT em Moção Nº 11 de 02 de abril de 2014 posicionou-se pela manutenção do texto original do PNE, inciso III do artigo 2º que afirmava: "São diretrizes do Plano Nacional de Educação – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação".

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa assim como o Plano Nacional de Educação devem manter coerência com os princípios e os direitos afirmados na Constituição Federal, logo não possuem prerrogativas legais para retirar dos educadores a liberdade de abordagem pedagógica, como prescreve a LDB pautada no principio constitucional, o pluralismo politico. Também conjuntamente, com o pluralismo politico, o princípio da não discriminação garante a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas como uma forma de promover uma formação humanística e cientifica. No âmbito local, apenas as estratégias que continham explicitamente palavras relacionadas a gênero, orientação sexual e sexualidade foram retiradas do PME. Contudo, como já ressaltado acima, a estratégia 18.9 ficou incólume, comprovando, ***juntamente como o diagnóstico do Eixo Valorização da Diversidade que os vereadores não leram e nem analisaram o projeto do PME de João Pessoa. Sem dúvidas alguma, se tivessem lido, todos esses pontos poderiam ter sidos suprimidos.***

Mesmo se tivesse sido escrito algum escrito no sentido de obstar o debate na sala de aula, ele não deve ser interpretado isoladamente. Como já ressaltado, no capítulo anterior, a Constituição Federal de 1988, veda a discriminação e o preconceito, assim como criminaliza o racismo. O PME de

João Pessoa deve ser interpretado conjuntamente com as normativas internacionais e nacionais de direitos humanos e educação já colocadas, a exemplo da Lei 13.185, de 06 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). De acordo com o parágrafo primeiro do art. 1º desta norma, entende-se por *bullying*.

> [...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, p.1).

O Art. 2º coloca que [...] caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando existe violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias [...] (BRASIL, 2015, p.1). O Art. 3º classifica os vários tipos de *bullying*, conforme várias práticas. O Art. 4º, por sua vez coloca os objetivos do programa, dentre os quais, "capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema". Cada vez que um (a) aluno (a) sofre alguma das ações previstas no Art. 2º, em razão do seu gênero ou orientação sexual, teremos caracterizado *bullying* machista e/ou *bullying* homofóbico. É dever, portanto, do poder público criar medidas de enfrentamento a esse problema no âmbito da escola.

Em 1960, a Convenção Contra a Discriminação no Ensino (1960) já nomeava o conceito de discriminação como violação dos direitos humanos em razão de identidade e orientação sexual, como pode ser observado em seu artigo I, quando afirma:

> Artigo I Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião publica ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.
2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado.

O principio da não discriminação e o respeito à diversidade afirmado na Constituição de 1988 dialoga com os demais instrumentos internacionais, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), os Princípios de Yogyakarta – Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero (2006), a Resolução "Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero", AG/RES-2435 da OEA de 2008, a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Matéria de Direitos Humanos (2011).

O item 16 dos Princípios de Yogyakarta elaborado por 25 especialistas presentes na Universidade Gadjah Mada na Indonésia em 2006 trata da inserção e aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, quando afirma: "Toda pessoa tem o direito educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características".

Considerações Finais

Para finalizar, retornaremos a questão inicial que dar título a esse texto: *Existe óbice legal para a discussão de gênero e sexualidade nas escolas?* Diante de todo levantamento bibliográfico e documental realizado, constatamos que *não*, tendo em vista que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, dentre outras leis que identificamos no decorrer do texto mostra que o Estado brasileiro visa à promoção dos direitos humanos, o enfrentamento a discriminação e ao preconceito étnico racial,

geracional e de gênero, como também a adoção de medidas para coibir a violação de direitos da pessoa humana, já que o Brasil é signatário de tratados, convenções e declarações internacionais das Conferências Internacionais de Direitos Humanos promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), a exemplo da Convenção contra a Discriminação na Esfera do Ensino (1960), Conferência e Plano de Ação de Viena (1993), Conferência de Beijing (1995), a Conferência e o Plano de Ação de Durban (2001), dentre outros (GOMES, 2016).

Promover o debate sobre as questões de gênero, sexualidades, diversidade e orientação sexual são fundamentais para a compreensão do papel que a legislação e as políticas educacionais têm no sentido de corrigir distorções, enfrentar desigualdades e superar preconceitos e discriminações que afetam a vida de mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no ambiente escolar.

Contudo, o país vive a maior crise política e econômica dos últimos anos, resultado do golpe parlamentar, midiático e jurídico que levaram ao impeachment da presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff em agosto de 2016. Desde então, direitos sociais, como trabalhistas e educacionais estão sendo desmontados e/ou impedidos de serem promovidos, em face de reformas educacionais e medidas antagônicas aos direitos humanos aprovados em conferências e planos nacionais.

No campo educacional, as mudanças ocorridas complementaram-se com outras medidas, dentre as quais, a alteração na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), a reforma do Ensino Médio na direção contrária as deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), além do corte nas verbas das universidades e institutos federais, redução de recursos e ameaça de término para financiar bolsas para pesquisa na pós-graduação, fim do Programa Ciências Sem Fronteiras, a aprovação da PEC que limita os gastos públicos pelos próximos vinte anos revelam que as políticas educacionais que começaram a serem implementadas no governo Lula estão sendo interrompidas no atual governo de coalizão nacional.

Os desmontes verificados no Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Fórum Nacional de Educação (FNE) revelam perspectivas nada animadoras para as políticas educacionais. Contudo, as medidas não ficaram sem respostas, como mostram as criações do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a construção da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), realizada de 24 a 26 de maio de 2018, em Belo Horizonte/MG, depois de realização das conferências estaduais e municipais.

Por fim, os profissionais da educação devem e podem discutir gênero e sexualidade na escola, seguindo a orientação jurídico-normativa que a escola pública é de natureza laica, plural e democrática, portanto, deve garantir o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como está descrito no art. 3º da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 13) "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Referências

BRASIL. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 30 jul. 2018.

_____. **Lei nº 13.010, de 26 de Junho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm. Acesso em 04 ago. 2018.

_____. **Estatuto da Juventude.** Lei 12.852, de 05 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em 30 jul. 2018.

_____. **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, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: Presidência da República/SEDH, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/L9394. htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

CAVALCANTE, Joel Martins. **O Direito que Ousa Dizer o Nome**: sobre o reconhecimento do direito fundamental à sexualidade no Brasil. Monografia. (Especialização em Direitos Fundamentais e Democracia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira/PB. 2013. 45 f.

_____. **Análise da "Ideologia De Gênero" no Plano Municipal de Educação de João Pessoa - PB (2015-2025).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2017. 207 f.

DOURADO, Luiz Fernandes. BRASIL. **Plano Nacional de Educação:** política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016.

GOMES, José Cleudo. **Direitos Humanos, Educação e Cidadania LGBT**: Análise das Ações do Programa Brasil Sem Homofobia em João Pessoa/PB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2016. 145 f.

JOÃO PESSOA. **Plano Municipal de Educação.** Lei Ordinária nº 13.035, 19 de Junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em: http://www.joaopessoa.pb. gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/06/2015_1481.pdf?4028d8. Acesso em: 10 jul. 2018.

MAZZON, José Áfono (Coord.) **Relatório Analítico Final da Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar.** Brasília: MEC/INEP; São Paulo, 2009.

UNESCO. **Convenção Contra a Discriminação na Esfera do Ensino**. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325 /132598por.pdf. Acessado em: 05/08/2018.

17 - O Projeto Político Pedagógico e a Educação Escolar Quilombola em Paratibe: limites e possibilidades de articulação entre Escola-Família-Comunidade

Heloísa Marinho Cunha
Suelídia Maria Calaça

Introdução

A temática do presente artigo surge com base na pesquisa de mestrado, intitulada *Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Garantia dos Direitos Humanos: Uma prática na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado*, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O estudo foi desenvolvido na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM), que atende educando(a)s da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamentais I e II, oriundo(a)s principalmente da Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP), localizada na zona sul do município de João Pessoa – Paraíba.

A construção de um currículo escolar que valorize a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena é fundamental para que as relações interpessoais se tornem mais humanizadas e o(a)s educando(a)s quilombolas ou não conquistem a cidadania plena no ambiente escolar. Em face disso, a investigação propõe a seguinte indagação: Em que medida a gestão da EQASSM, sob a perspectiva democrática, avança ou não na construção de uma educação para as relações étnico-raciais – estabelecida na Lei Nº 10. 639/2003 - condizente com a realidade do(a)s educando(a)s negro(a)s e/ou quilombolas desta escola?

Com o objetivo de responder essa questão, esta pesquisa discute o processo de reformulação do projeto político pedagógico (PPP) da EQASSM e suas

repercussões nos conteúdos disciplinares, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas desta escola em prol da consolidação de uma educação antirracista e intercultural. Este estudo priorizou a abordagem qualitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados: o levantamento documental e bibliográfico, cujo referencial teórico se baseou em Freire (1987, 2009, 2011), Gadotti (2006), Giroux (2011), Santos (2006), Veiga (2008); as entrevistas semi-estruturadas com o(a)s professore(a)s – literatura, história e polivalente – da EQASSM e o coordenador da formação continuada étnico-racial realizada na Escola; a observação não participante de algumas plenárias da reformulação do PPP e de algumas práticas educativas realizadas na EQASSM, com vistas a verificar a relação escola-família-comunidade de Paratibe a favor do combate ao racismo e da construção da igualdade na diversidade étnico-cultural no espaço escolar.

O presente artigo foi dividido em duas partes: na primeira, promoveu uma reflexão se na EQASSM, localizada nas proximidades do território quilombola de Paratibe, existe atualmente uma educação escolar quilombola ou uma educação quilombola. Na segunda parte, a partir da reformulação do projeto político pedagógico (PPP) da EQASSM, discutiu em que medida a gestão escolar está desenvolvendo um processo educativo a favor da efetivação de um currículo escolar inclusivo, plural, democrático que seja condizente com a realidade histórica, social, econômica, política, cultural da CQP.

Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado: Educação Quilombola ou Educação Escolar Quilombola?

Segundo Freire (1982), somos seres em relação com o(a) Outro(a) e com o mundo, criamos e recriamos cultura. A partir dessa concepção, pode-se entender a educação como um instrumento a serviço da democratização. Ela contribui com as vivências comunitárias de grupos sociais, através do diálogo, o que proporciona a formação de pessoas criativas, participativas e transformadoras do mundo. A escola é um dos locais especializados, onde a educação é socializada nas sociedades humanas.

Conforme Castilho e Ferreira (2014, p. 14), a educação quilombola é aquela marcada pela liberdade de ser de um povo, vinculada a uma especificidade cultural, cujo principal meio de socialização dos saberes, das tradições, do "ser

quilombola", é via tradição oral através da convivência e da observação dos mais velhos da comunidade. "É um processo amplo de relações que inclui família, membros da comunidade, relações de trabalho, relações com o sagrado e as vivências inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações".

Por outro lado, a educação escolar – como instituição, sistema de ensino – historicamente se coloca como negadora das identidades, das diferenças, das memórias dos diferentes povos e segmentos sociais, do "ser quilombola", pois se constitui como um campo atravessado por intensas disputas, onde ainda predomina o controle do neoconservadorismo político e gestor. Dessa forma, a efetivação da educação escolar ainda ocorre sem levar em conta as situações sociais concretas, tais como: relações étnico-raciais, gênero, meio ambiente, povos e territórios tradicionais, dentre outras (CASTILHO; FERREIRA, 2014).

> Enquanto a educação quilombola procura a possibilidade de agregar um aprendizado associado ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunalidade e afetividade, a escola tradicional, historicamente, traz como possibilidade um saber alheio ao sujeito e muitas vezes distante de seu cotidiano (SANTANA, 2005, p. 114).

Na contramão dessa realidade, durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, a luta dos movimentos negro e quilombola se fortalece pelo acesso dos remanescentes de quilombos a uma educação escolar quilombola (EEQ) (SILVA, 2015). Na época, esses movimentos reivindicavam uma educação escolar que englobasse todo território nacional e que contemplasse a diversidade regional de cada comunidade quilombola, além da realidade social, histórica, política, econômica e cultural quilombola (MOURA, 2007).

Em suma, há uma diferença entre educação quilombola e educação escolar quilombola, conforme explicou C[1] (2016, JOÃO PESSOA-PB), em entrevista:

> [...] educação quilombola é aquela que está nos alunos, no fazer, na prática dos alunos, na forma como eles se relacionam entre si, com a comunidade, com aquilo que ele traz de casa, da comunidade; enquanto a educação escolar quilombola é aquela que a escola vai propor aos sujeitos no sentido de

1 Coordenador do curso de formação continuada "Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula" realizado na EQASSM desde 2016.

> respeitar aquilo que eles trazem [...] e para isso é preciso que a escola em si, os gestores, os professores pensem as suas práticas a partir desses elementos que os alunos trazem da comunidade.

Ao longo da trajetória de luta pela EEQ no Brasil, inúmeros momentos merecem destaque. Em 1995, houve o I Encontro Nacional Quilombola, que proporcionou reivindicações concretas dos povos quilombolas em prol da efetivação de uma EEQ. Após a reunião de avaliação desse Encontro, em 1996, surge a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ), cujo objetivo é mobilizar essas comunidades na luta por seus direitos nos vários Estados da Federação (MOURA, 2007).

No âmbito educacional brasileiro, destacam-se como momentos pela efetivação da EEQ: a inclusão do tema transversal "Pluralidade Cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004; a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010; e em 2003, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N 9.394/1996) pela Lei nº 10.639/2003, cujas Diretrizes foram publicadas em 2004 (CNE, 2004; MOURA, 2011).

Essas ações afirmativas na área educacional vêm contribuindo para a incorporação da educação para diversidade étnico-racial ao longo do tempo no contexto brasileiro, quando enfatizam a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africanas e afro-brasileiras no currículo escolar da rede básica de ensino em todo o país, além da formação de docentes e do desenvolvimento de materiais didáticos voltados para o atendimento da população negra e quilombola (BRASIL, 2010).

No campo do debate da diversidade educacional, especificamente da EEQ, o principal marco foi a Conferência Nacional da Educação (CONAE), que ocorreu em 2010. Em seu documento final, surgiram as seguintes ações específicas voltadas para a EEQ: a garantia de uma infraestrutura e de uma alimentação escolar condizentes com a cultura quilombola; a participação de representantes quilombolas em conselhos de educação; a oferta de formação inicial e continuada sob uma perspectiva étnico-racial e quilombola para seus docentes (MEC, 2010; MOURA, 2007). Outro marco mais recente são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ),

elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012).

De acordo com o Censo Escolar de 2014 (INEP), 27 Escolas se declararam como quilombola no Estado da Paraíba, sendo 26 da rede municipal de ensino e uma escola da rede estadual de ensino, a EEEFM Arlindo Bento de Morais, localizada na cidade de Santa Luzia. Dentre todas as Escolas declaradas quilombolas no Censo Escolar, duas estão localizadas em área urbana: a EEEFM Arlindo Bento de Morais de Santa Luzia e a Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado de João Pessoa, enquanto que as demais estão em zona rural.

Na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC), a Escola – objeto deste estudo - é conhecida por Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado (EMEFPASSM), porém nesta investigação é considerada Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM). Certamente, essa afirmação é passível de várias discussões, afinal, pode-se indagar: Na EMEFPASSM, localizada nas proximidades do território quilombola de Paratibe, há uma educação escolar quilombola ou uma educação quilombola?

No dia 08 de novembro de 2016, na "IV Semana Afro-Paraibana – Patrimônios Culturais e Educação", promovida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFPB (NEABI/UFPB), o procurador regional dos Direitos do Cidadão (2016, JOÃO PESSOA – PB), destacou que:

> as escolas quilombolas são uma deficiência no Estado da Paraíba, apesar de existir uma Resolução do Ministério da Educação (MEC) – da criação das escolas quilombolas – aqui não foram criadas. Nós temos um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com a Prefeitura de João Pessoa (PMJP), para que agora comece a ter uma proposta pedagógica na escola, situada no quilombo de Paratibe. Existem aqui escolas dentro dos quilombos, mas não escolas com proposta quilombola. Isso é outra estratégia a ser enfrentada.

A EMEFPASSM está localizada nas proximidades do território da comunidade quilombola de Paratibe (CQP), às margens da Rodovia Estadual PB-008, que liga João Pessoa ao litoral sul do Estado da Paraíba. Nessa escola, cerca de 300 estudantes se autodeclaram como quilombolas, ou seja, 30 % do(a) s discentes. Contudo, quando se refere à quantidade de educando(a)s negro(a)s,

esse número sobe para 80% do(a)s discentes matriculado(a)s, ou seja, a maioria da clientela escolar é representada pelo(a)s afrodescendentes (JOÃO PESSOA, 2016 b).

Observa-se que, do ponto de vista legal, jurídico, a EMEFPASSM pode ser reconhecida como uma Escola quilombola, pois conforme indica a DCNEEQ: "Art. 9. A Educação Escolar Quilombola compreende: II – escolas que **atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas**. Parágrafo Único. Entende-se por Escola quilombola aquela **localizada em território quilombola**" (BRASIL, 2012, grifo nosso). Contudo, sob outra perspectiva, ela pode não ser considerada quilombola, visto que ainda não tem um currículo, uma prática pedagógica que atendam à realidade histórica, política, sociocultural e econômica da CQP.

Apesar desse embate, a presente investigação defende o nome Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM) não unicamente pelo fato de ela estar localizada nas proximidades e atender educando(a)s do território quilombola de Paratibe, mas também por existir uma cultura e um fazer que são levados pelo(a)s educando(a)s de casa – da CQP - para a Escola, que despertam e mobilizam gestore(a)s e professore(a)s, toda comunidade escolar para a mudança do currículo, do projeto político pedagógico, das práticas pedagógicas, dos livros didáticos, das relações com o(a)s educando(a)s em prol de uma educação escolar verdadeiramente quilombola.

O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática: Movimento Participativo em prol de uma Educação Escolar Quilombola na EQASSM

A construção de uma Escola condizente com a realidade étnico-racial e cultural do(a)s educando(a)s negro(a)s e/ou quilombolas demanda a efetivação de uma gestão democrática escolar. Em vista disso, é importante que a EQASSM garanta uma maior participação da comunidade escolar e quilombola de Paratibe na definição do projeto político pedagógico (PPP) e nas demais ações para que a EEQ seja concretizada.

No decorrer deste estudo, constatou-se que a gestão da EQASSM, sob a perspectiva democrática, em certos momentos avança, a exemplo da participação da equipe pedagógica na reformulação do PPP em maio de 2016. Contudo, nessa

mesma ocasião, a Escola também retrocede quando se verifica a pouca integração Escola-comunidade quilombola de Paratibe (CQP).

O PL[2] (2017, JOÃO PESSOA-PB) - relator do PPP 2016 –, em entrevista concedida, afirmou que a construção do texto desse documento foi totalmente original, pois captou ideias do(a)s docentes quanto às metas e coletou opiniões do(a)s discentes sobre as principais necessidades da EQASSM. Contudo, ele revelou que, apenas ao final do processo, foi feita uma assembleia com a comunidade, logo a CQP só aparece no momento de referendar – isto é, concordar, tornar válido – o documento do PPP. Isso significa que a CQP não teve efetiva participação nessa construção.

Em entrevista concedida, o C (2016, JOÃO PESSOA-PB) também reforça essa ausência da CQP na construção do PPP da EQASSM

> [...] os professores participaram ativamente, embora não todos [...], mas eu acho que entorno de 70% a 80% [...] construíram o PPP, mas na minha compreensão faltou ainda a comunidade [...] ela ficou fora, ela é chamada para referendar aquilo que a escola construiu, embora a comunidade tenha uma liderança, uma só não, mas várias [...] os pais estão representados no Conselho Escolar, mas nessa hora da discussão, da formatação do conteúdo [...] na minha compreensão, isso ficou a desejar, a escola não lida ainda muito bem com essa história de a comunidade fazer parte da escola e para mim fazer parte da escola, eram também os pais, as lideranças da comunidade darem sua opinião, sua colaboração no currículo.

É possível que a equipe pedagógica da EQASSM, constituída em sua maioria por graduados, mestres e doutores em educação, tenha se questionado: como uma pessoa analfabeta ou semianalfabeta pode contribuir com o currículo escolar? Diante disso, é preciso que o(a)s profissionais da educação se desprendam das "vaidades da Academia", visto que, segundo Freire (1987, p. 68), ''não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes".

Ademais, a EEQ convoca a comunidade escolar a romper com a ideia de que o aprendizado se dá apenas pela cultura dos livros, pois ele também se constrói a partir da socialização dos saberes, das tradições, das relações com o sagrado, do "ser quilombola", da convivência e da observação, principalmente, dos mais velhos, oriundos da comunidade (CASTILHO, 2011). Diante disso, é

2 Professor de literatura da EQASSM.

fundamental a aproximação e o diálogo entre as Escolas situadas nos quilombos com as culturas locais e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas.

Nesse contexto, segundo Giroux e Simon (2011), há o resgate da Escola como espaço de diálogo, de reflexão coletiva, de interação com a realidade do(a) s educando(a)s, de forma que as relações sociais desiguais e injustas (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, heterossexismo) sejam cada dia mais evitadas no ambiente escolar. Para PH[3] (2017, JOÃO PESSOA-PB), em entrevista concedida, essa educação comprometida com uma escola cidadã atualmente vem sendo construída na EQASSM, porém de modo gradual e lento, portanto ainda não é uma realidade configurada.

Segundo o relato dos profissionais da EQASSM, antes de 2015, a gestão escolar era centralizadora e antidemocrática. Não considerava sugestões diferentes ou inovadoras da equipe pedagógica, o que refletia no currículo da EQASSM que não atendia em sua organização e em sua prática os contextos socioculturais, regionais e territoriais da comunidade de seu entorno – CQP. Em 2015, com a consolidação de uma nova equipe e com o maior comprometimento do(a)s prestadore(a)s de serviços, aos poucos, uma série de mudanças foi ocorrendo na EQASSM, tais como a ativação dos conselhos consultivo e fiscal, a criação do grêmio estudantil "Nova Geração".

Ademais, o Projeto quilombola, que vinha sendo desenvolvido desde 2011 na escola, recebeu uma nova denominação "Raízes, Saberes e Relações Quilombolas", cuja culminância com várias apresentações artísticas e culturais ocorreu nos dias 4, 5 e 6 de novembro de 2015, em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Tudo isso fomentou uma nova cultura na EQASSM.

Ainda assim, o PPP da EQASSM não fazia qualquer menção à EEQ e às Leis Nº 10. 639/2003 e Nº 11. 645/2008. Em face dessa invisibilidade e desse silenciamento perante a história e a cultura do(a)s negro(a)s no currículo da EQASSM, a comunidade quilombola de Paratibe, representada por J. P. da S. S., líder comunitária, acionou o Ministério Público Federal na Paraíba (MPF/PB), com o intuito de que o sistema de ensino tomasse

3 Professora de história da EQASSM.

> Artigo 5. [...] providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004).

Diante disso, em 2016, o MPF/PB solicitou do Município de João Pessoa no prazo de 1 (um) ano a realização de uma reformulação pedagógica do conteúdo ministrado na EQASSM, com base nas especificidades da comunidade quilombola, de acordo com as Leis Nº 10.639/2003 e Nº 12. 288/2010 e as diretrizes das Resoluções CNE Nº 01/2004 e Nº 08/2012, incluindo uma formação continuada diferenciada voltada para o corpo docente e uma reforma estrutural da Escola, assegurando a preservação da cultura e da história quilombolas (MFP/PB, 2016).

Em decorrência dessas reivindicações da líder comunitária de Paratibe no MPF/2016 e dessa nova cultura na EQASSM, a Escola passou a pensar o PPP, em seu sentido político e pedagógico, comprometido social e politicamente com os interesses reais e coletivos da CQP, proporcionando a formação do cidadão participativo, crítico e criativo (VEIGA, 2008).

Por esse motivo, a EQASSM evitou seguir as práticas frequentes de outras Escolas públicas e privadas brasileiras em relação ao processo de construção do PPP, quais sejam: construí-lo para, em seguida, engavetá-lo ou encaminhá-lo às autoridades educacionais apenas com o propósito de cumprir exigências burocráticas; construí-lo e não atualizá-lo; construí-lo sem a participação efetiva da comunidade escolar, inclusive do(a)s professore(a)s.

A primeira reformulação do PPP da EQASSM foi aprovada no dia 3 de fevereiro de 2016 sem a efetiva participação da CQP. A segunda aconteceu em três plenárias. Nas duas primeiras, não houve a presença de membros da CQP (JOÃO PESSOA, 2016). No dia 27 de maio de 2016, a terceira plenária ocorreu no refeitório da EQASSM com a presença de pouco(a)s educando(a)s e pais/responsáveis devido ao limite de espaço. Nesse dia, após debate, o documento do PPP foi aprovado pela mesa solene composta por representantes da SEDEC de João Pessoa, da CQP, do grêmio estudantil "Nova Geração" e por parte da equipe pedagógica da EQASSM (JOÃO PESSOA, 2016 b).

A EQASSM ainda tem muito a melhorar em termos de construção coletiva, democrática e envolvimento com a CQP, mas é preciso reconhecer a importância dessa ocasião. Pela primeira vez, após 45 anos da fundação da EQASSM, a equipe pedagógica se reuniu para construir um currículo sob uma perspectiva étnico-racial e quilombola, proporcionando a afirmação "da cidadania, da identidade e da valorização do ser negro" (JOÃO PESSOA, 2016 b).

Agora, apenas a inclusão dos conteúdos étnico-raciais em sala de aula não é suficiente, pois é necessário também que o(a) professora(a) modifique a sua forma de ensinar de maneira que seja "coerente com a diversidade de estilos de aprendizagem dos vários grupos étnicos e culturais" (LEITE, 2006, p. 84). Os saberes tradicionais das comunidades quilombolas e indígenas são transmitidos via oral, portanto trata-se de uma cultura de memória oral, auditiva, e não escrita, logo o(a) professor(a) deve abandonar os métodos tradicionais utilizados no processo ensino-aprendizado.

> Então, antes da leitura silenciosa, numa cultura de memória oral, tem que fazer a leitura em voz alta, e a tarefa deve ser a do educador! [...] Em primeiro lugar, ele tem que provocar uma certa convivência entre os educandos e o texto, pela oralidade, e não da escrita do texto. É o som da palavra que o cara deve ouvir, simultaneamente com a visão da palavra. Mas não a visão da palavra e um som que está interno, que é a leitura silenciosa (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 72-73).

Ademais, conforme a POL1, as relações educativas devem ser "dinâmicas, alegres, verdadeiras, respeitosas", para que favoreça, no espaço escolar, a criação de uma atmosfera propicia à esperança, pois "há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria" (FREIRE, 2009, p. 72).

No dia 25 de agosto de 2016, a pesquisadora presenciou um momento de alegria e de esperança com a apresentação da paródia "Você sabe o que é folclore?", de autoria da professora M. S. M, inspirada na música "Asa Branca" de Luiz Gonzaga. Nessa exibição, reuniram-se em uma pequena sala: as professoras e o(a)s educando(a)s das turmas do 2º ano B, do 3º ano B, do 4º ano B, a professora de dança e professor de música. Esse momento é retratado na figura 1 a seguir.

Figura 1 - Apresentação da música "Você sabe o que é folclore?" com as turmas do 2º ano B, 3º ano B e do 4º ano B.



Fonte: CUNHA, H. M., agosto de 2016.

Gadotti (2006, p. 172) afirma que, na maioria das vezes, a prática educativa de um(a) educador(a) humanista, militante comprometido(a) com a mudança social é uma guerra surda e inglória perante nossa sociedade, porém frisa que esse trabalho, muitas vezes anônimo, do(a) professor(a) é capaz de transformar mentes e corações em prol de uma cultura em direitos humanos.

Considerações Finais

Atualmente, do ponto de vista pedagógico, a educação escolar quilombola (EEQ) vem sendo construída na escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM) devido ao envolvimento e ao empenho de toda a comunidade escolar – principalmente do corpo docente - e da CQP, a fim de efetivar um currículo escolar sob uma perspectiva étnico-racial e quilombola que dê visibilidade à identidade negra quilombola.

Essa mobilização em prol de uma EEQ é verificada com a reformulação coletiva do projeto político-pedagógico sob um olhar étnico racial, a execução do projeto quilombola "Raízes, Saberes e Relações Quilombola" bimestralmente e a realização do curso de formação continuada étnico-racial "Saberes e Fazeres Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula", ações desenvolvidas na EQASSM em Paratibe.

Apesar desses avanços, identificou-se que a EQASSM ainda precisa melhorar em termos de construção coletiva, democrática e envolvimento com a CQP. Isso porque a gestão da EQASSM, em certos momentos, avança em termos democráticos, a exemplo da participação massiva da equipe pedagógica durante a reformulação do PPP, porém, ao mesmo tempo, retrocede quando se verifica a presença da CQP apenas no momento de referendar o documento acima citado.

O processo de elaboração do PPP de uma escola quilombola deve estar alicerçado em alguns pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire, tais como, autonomia da escola, unicidade teoria e prática (práxis), diálogo entre os saberes, gestão democrática e articulação entre escola-família-comunidade. Isso favorece o comprometimento social e político com os interesses reais e coletivos da comunidade quilombola de Paratibe, desencadeando, assim, a formação do cidadão participativo, crítico e criativo.

Contudo, é preciso ter em mente que esse processo requer tempo, diálogo, construção, sentimento de pertencimento, de engajamento, de mobilização tanto da comunidade escolar quanto da local de Paratibe. O importante é que ambas na atualidade estão dispostas a mudanças que contribuam com a coletividade e que a educação escolar quilombola está em processo de construção na EQASSM.

Referências

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humano, Ministério da Justiça, 2010.

_____. Resolução N 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/ portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 18 abr. 2017.

CASTILHO, S. D. de, FERREIRA, A. E. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**. Brasília, Edição nª. 3, p. 12-25, agosto de 2014.

CASTILHO, S. D. de. **Quilombo Contemporâneo***:* educação, família e culturas. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente***:* Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 40 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente***:* Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 40 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

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

FREIRE, P. **Sobre educação***:* diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação***:* um estudo introdutório. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, H. A.; SIMON, R.. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOÃO PESSOA. **Projeto Político Pedagógico**. EQASSM. JOÃO PESSOA: [s.n], 2016 b.

LEITE, M. S. A perspectiva multi/intercultural na educação: as reuniões anuais da ANPED (1994-2002). In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 77-89.

MOURA, G. Proposta pedagógica. In: **Educação Quilombola**. Salto para o Futuro / TV Escola; SEED-MEC: Boletim 10, junho, 2007.

SANTANA, C. E. C. **Processos educativos na formação de identidade em comunidades remanescentes de quilombo**: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras. UNEB, 2005.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo***:* para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, T. D. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro, 2015. 48p.

VEIGA, I. P. A. (org). **Educação Básica e Educação Superior***:* projeto político-pedagógico da escola. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

Entrevistas

Entrevista com o coordenador do curso de formação continuada "Saberes e Fazeres Afrobrasileiros e Indígenas na Sala de Aula" (C), concedida em 16/11/2016 em João Pessoa-PB.

Entrevista com a professora de História da EQASSM (PH), concedida em 25/04/2017 em João Pessoa-PB.

Entrevista com o professor de literatura da EQASSM (PL), concedida em 15/05/2017 em João Pessoa-PB.

18 - A Educação em Direitos Humanos no Contexto das Políticas Públicas para as Relações Étnico-Raciais[1]

Julyanna de Oliveira Bezerra
Rita de Cassia Cavalcanti Porto

Introdução

O reconhecimento e a valorização dos sujeitos se tornaram grandes desafiosdas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, conhecer e valorizar a nossa história é primordial para o processo educacional que almeja o sucesso e a permanência dos estudantesnos estabelecimentos de ensino, entre os quais destacamos os negros. Os dados oficiais da população negra e o autorreconhecimento desses sujeitos indicam a necessidade de incentivo e motivação da comunidade escolar para o trabalho pedagógico na promoção da autoestima edo orgulho por esse pertencimento étnico-racial. Também é necessário programar ações de políticas públicas específicas para as necessidades desse contingente escolar.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2010), sobre a discriminação racial no país, o racismo no Brasil é estruturado e institucionalizado, permeando todas as áreas da vida. Os peritos da entidade concluíram o relatório afirmando que o mito da igualdade racial ainda existe na sociedade brasileira e que boa parte dela ainda nega a existência do racismo.

Considerando isso, Freire (1996) nos fala quea educação é uma possibilidade de transformação contemporânea: é o diálogo permanente entre o educando e o educador no processo de ensino-aprendizado dentro ou fora das escolas. É um processo comunitário em que o educador e o educando são sujeitos do saber. É, portanto, troca de experiências de criação e recriação da própria vida. Por isso,

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

durante o processo de educação, o educador deve fazer várias perguntas e questionamentos ao educando, desenvolvendo assim seu senso crítico, a busca pelo saber e o desejo pelo conhecimento.Adialogicidade amparada no pensamento freireano ocorre nessa prática constante do ser como educador/educando, submetendo todas as palavras à reflexão e à conscientização, tornando a educação uma verdadeira práxis de transformação do mundo.

Nessa esteira, o debate referente aos direitos humanos na perspectiva da educação étnico-racial, promovido de modo consciente e sistemático, é uma realidade recente: foi no contexto da transição democrática, depois dos anos duros da ditadura militar, que os direitos humanos emergiram no cenário social e educacional como um tema a ser incorporado nos diferentes espaços, sejam eles formais ou informais.

Nesse contexto, esteartigo busca ampliardo campo teórico dos estudos sobre a educação étnico-racial, defendendo a importância da implementação da Lei nº 10.639/2003 e do desenvolvimento das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, desenvolvendo uma ação reflexiva e crítica, que dialogue com a pedagogia libertadora, para uma educação antirracista, que tenha como referência a educação em direitos humanos.

Racismo, Direitos Humanos e Educação

Nossa sociedade possui uma imensa diversidade étnico-cultural. Contudo, historicamente, no Brasil, não há como ignorar as relações assimétricas de poder travadas entre as diferentes matrizes culturais e raciais. Vivemos em um sistema excludente, que desconsidera as identidades e as práticas sociais – políticas e culturais – de determinados grupos étnico-raciais, o que, consequentemente, alimenta as desigualdades sociais. Segundo Souza e Croso (2007, p. 36),

> A educação das relações étnico-raciais se apresenta, na atualidade, como uma possibilidade para tratar a diversidade, através do incentivo à produção de conhecimentos sobre a pluralidade étnico-racial, e da reeducação de atitudes, valores, posturas dos cidadãos, tornando-os capazes de dialogar, negociar e interagir com diferentes culturas.

A discussão sobre a educação étnico-racial nos leva a refletir sobre uma educação acessível a todos, contudo não estamos afirmando que, o princípio de uma educação igualitária é inexequível por causa do racismo, mas só conseguiremos mudar essa realidade de discriminação, respeitando as peculiaridades humanas, o que nos remete ao pensamento de Paulo Freire. Torna-se necessária uma (re)significação nos diversos segmentos sociais e na escola, como uma instituição inserida numa sociedade plural e cambiante, que discuta a possibilidade de uma mudança educacional, pela qual as identidades sejam respeitadas e valorizadas, rompendo com as discriminações veladas que ainda fazem parte de nossa sociedade.

Atualmente os debates sobre a educação para diversidade se fazem cada vez mais intensos pela urgência de mudanças que oportunizem uma educação para todos. Dessa forma, propomos uma prática que compreenda o desenvolvimento do sujeito numa dimensão histórica, social e cultural, que atenda às suas peculiaridades e respeite as diferenças. Buscamos, assim, na pedagogia humanista esses fundamentos, cuja reflexão Freire (1996) denomina como prática educativo-progressista, que deve se desenvolver baseada numa relação de autonomia do educando, ou seja, na transformação de sua curiosidade crítica em conhecimento.

Gomes (2008) identifica que, em nosso país, história e cultura africanas têm pouco ou nenhumdestaque em relação à cultura dos países europeus. Nesse contexto podemos destacar que o currículo das instituições de ensino é profundamente eurocêntrico e a educação étnico-racial surge como uma das ferramentas fundamentais para questionar essa escolha. Assim, promove a desconstrução do racismo institucional, que continua sendo um conjunto de práticas e comportamentos discriminatórios, resultados do preconceito, da ignorância e de estereótipos racistas.

Contrapondo-se ao preconceito, os direitos humanos são, presumidamente, prerrogativas individuais inalienáveis, atribuídas aos sujeitos, não importando quem sejam ou onde vivam. Por essa perspectiva, eles são concebidos como atrelados inexoravelmente à condição humana, não precisando ser pessoalmente conquistados; ainda assim, a realidade mostra-nos que necessitam ser reconhecidos.

Os direitos humanos são protegidos, na esfera do direito internacional, com fundamentação na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que

expressa a busca pela dignidade humana através de políticas públicas que se comprometam com a defesa desses direitos. Nos mais diferentes lugares do planeta, as pessoas seguem lutando para que essa promessa se torne realidade.

De acordo com o Art. 22 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), todo ser humano, como membro de sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recurso de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis a sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade. (ONU, 2009, p. 12)

O mesmo texto preconiza ainda, como objetivo comum a ser atingido por todos os povos e nações, que o Estado, cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, por meio do ensino e da educação em geral, para promover o respeito aos direitos humanos proclamadose pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, a fim de assegurar sua observância universal e efetiva.

Assim, a educação assume papel especial na promoção dos direitos humanos: ela é, ao mesmo tempo, fim e meio para a garantia dos demais direitos. Em seu artigo 26, a Declaração especifica algumas características do direito à educação:

> §1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito.
> §2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 2009, p. 14)

A preocupação e o interesse com a promoção de uma educação orientada para os direitos humanos ganham maior projeção em meados dos anos 90, com a definição, em 1995, da década da educação em direitos humanos, encerrada com a aprovação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. Esse debate repercute no Brasil no mesmo período, especialmente no âmbito das organizações da sociedade civil e, em 2003,

ganha maior institucionalidade, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e o início da elaboração de uma primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em sua forma final em 2006.A educação, portanto, é entendida como um meio privilegiado para atuar nessa direção (PNEDH, 2006).

No entanto, o que significa educar em direitos humanos? É possível ensinar direitos humanos? De acordo com o PNEDH, a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões:

> a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
> b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
> c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Considera-se, segundo essa definição, a educação em direitos humanos como uma educação permanente e global, que não trabalha apenas com a dimensão da razão e da aprendizagem cognitiva, mas envolve também aspectos afetivos e valorativos que precisam ser sentidos, vivenciados. É preciso experimentar os direitos à liberdade, à igualdade, à justiça e à dignidade para entender o que significam e, principalmente, para que se consiga difundi-los (BENEVIDES, 2001). Ora, de um lado, "de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca" (BENEVIDES, 2001, p. 40). Mas, de outro lado, a introdução dessa discussão na escola pode servir para questionar suas próprias contradições e conflitos cotidianos, propiciando a busca de formas para enfrentá-los.

Logo, a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem de conteúdo, haja vista que inclui o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver uma cultura de direitos praticados e vividos na comunidade escolar e demais instituições públicas, em interação com a comunidade local. Para tanto, é fundamental assegurar que os objetivos, práticas e organização das instituições sejam

consistentes com os seus valores e princípios, alinhados com os direitos humanos. Uma escola assim orientada caracteriza-se pelo entendimento mútuo, pelo respeito e pela responsabilidade; almeja a igualdade de oportunidades, o sentido de pertencimento, a autonomia, a dignidade e a autoestima de todos os membros da comunidade escolar.

Considera-se, por consequência, que a defesa, a proteção e a promoção da educação em direitos humanos, como práticas a serem difundidas pelas várias esferas da sociedade, exigem que as escolas e demais instituições públicas assumam um compromisso permanente com o fortalecimento dessa cultura, consolidando o Estado Democrático de Direito e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira, para o que concorre, decisivamente uma educação étnico-racial.

Educação Étnico-Racial e Multiculturalismo: respeito à Diversidade

A princípio não há uma única forma ou um único modelo de educação, pois, apesar de se apresentar diferenciadamente, a educação assume uma só missão: transformar, modificar e causar mudanças significativas nos sujeitos. Tais mudanças refletem diretamente em transformações direcionadas para a realidade.

Segundo Félix (1998, p. 19),

> [...] a resposta se encontra no fato de que as decisões do cotidiano da sociedade passam pelas instâncias do político, do econômico e do cultural e são definidas em nível ideológico; e sabemos também que todo o povo que tiver 'a história na mão' como instrumento de construção, isto é, quem tiver memória e consciência histórica, com mais segurança, será dono do seu presente e do seu futuro.

Ora, se a educação se apresenta como instrumento de mudanças, ou seja, se ela é um dos principais meios de realização de modificação social, é importante reconhecer progressos dela decorrentes. Compreendemos estas mudanças como uma prática cultural necessária à superação de uma mentalidade racista, já que a educação na sociedade contemporânea é um dos principais meios de mobilidade social: sendo assim, oferecer acesso a uma educação de qualidade ca-

pacita populações historicamente excluídas a participarem da totalidade de bens e serviços disponíveis na sociedade.

A educação e a etnia dos povos negros e indígenas devem ser consideradas como contextos inseridos em um longo processo de lutas e superações. No que diz respeito à educação desses povos, esta foi marcada por um grande desafio pedagógico, desafio este embasado na superação dos preconceitos e na construção de uma pedagogia da diversidade, em que haja o respeito à cultura, à identidade e ao direito à educação.

Nesse processo de conquistas, surgem o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial no ensino, assegurados pela aprovação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, já que elas estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, bem como incluem no calendário escolar o dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Desse modo, insere-se no currículo escolar o estudo sobre o contexto histórico e cultural da população negra e indígena. A partir da aprovação dessas leis federais a realidade social existente começa a mudar, mesmo que a passos lentos, e essas novas conquistas tornam-se um marco na luta do movimento negro, pois se acredita na contribuição da educação para a construção de uma nova sociedade, na qual prevaleça entre os povos uma democracia racial plena e verdadeira.

Ao se discutir o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena alguns pontos primordiais têm de ser destacados, entre eles: a importância que há no conhecer, no aprender e no respeitaras expressões culturais negras e indígenas; a valorização da história desses povos; a formação dos professores para a discussão da temática em sala de aula, uma vez que se faz necessário que estes tenham um preparo para debater tal assunto.

Para tudo isso, é preciso que docentes compreendam as diferenças de identidades, a diversidade, a cultura e as relações raciais da população. Percebe-se, com isso, ser a formação de professores necessariamente algo intenso, com vistas a tentar quebrar o processo de aculturação existente no contexto histórico educacional de grande parcela da população brasileira.Logo, para que as práticas educativas amparadas pela legislaçãosejam realmente atuantes, é fundamental um conhecimento prévio sobre história e cultura afro-brasileira, a fim de que a temática seja considerada, contribuindo para uma educação igualitária. Com relação a isso, Gomes (2008, p.149) defende que: "todo (a) educador (a), ao trabalhar

com a questão étnico-racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro".

Todavia, as leis não estabelecem a obrigatoriedade de cursos que qualifiquem os professores ao ensino dos componentes curriculares referentes à Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, bem como não reformulam os componentes curriculares dos cursos de graduação, principalmente das licenciaturas, como forma de tornar os professores aptos a ministrarem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Nessa conjuntura, acreditamos que a perspectiva mais próxima dessas questões é a do multiculturalismo crítico. O multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Para Freire (2014) o multiculturalismo não é uma justaposição de culturas, nem a dominância de uma sobre a outra, mas uma relação dialógica que permite o respeito, a troca de saberes, sem medo de ser diferente. Por isso mesmo, com Candau (2005) ressaltamos que o multiculturalismo não deve ser reduzido apenas a uma lógica de acolhimento, na sociedade, sobre a temática da diversidade, mas necessita de um diálogo intenso com os grupos sociais, o que implica numa concepção intercultural.

Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico, questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. Busca, ainda, construir e conquistar espaços para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos (HALL, 2006). Os estudos sobre os fenômenos culturais partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer algumas identidades culturais em detrimento de outras.

Hall (2006, p. 50) define que o multiculturalismo,

> (...) é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas

> de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais.

Acreditamos que as mudanças só acontecerão quando todos os sujeitos do processo educativo estiverem comprometidos com a questão. Destacamos assim, que é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela educação. Entendemos que pensar um processo educativo abrangendo uma perspectiva multicultural é um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação educativa possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presentes, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras.

De acordo com Silva (2008, p.85),

> O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os "problemas" que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de qualquer coisa, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Percebe-se na reflexão de Silva (2008) que a importância da diversidade e a necessidade do respeito às diferentes vertentes sócio-históricas e culturais confluem diretamente na construção deste nosso país, como base para uma revisão em profundidade das práticas pedagógicas escolares, nas quais política, educação e cultura já não possam mais ser separadas.

É necessário cultivar uma postura de abertura ao novo para ser capaz de absorver mudanças e reconhecer a importância da identidade, levando em conta os valores culturais do aluno e respeitando a história de seu grupo étnico/

social. Tornar a escola mais próxima da realidade de seus alunos, considerando os valores culturais locais numa perspectiva universal, e com isso formar cidadãos capazes de construir a sua própria história, num Brasil plural e verdadeiramente democrático.

Sob essa ótica, espera-se que a pluralidade faça surgir um país feito a muitas mãos, todas juntas, vindas de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, criando uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários na construção de um mundo novo, onde se respeite a maneira de cada um e a tradição de cada grupo na sua comunidade. Portanto, conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, deve ser o objetivo transversal Pluralidade Cultural e Educação, que consideramos universal, pela sua abrangência e importância social (GONÇALVESE SILVA, 2008).

É difícil ter um projeto novo na direção de uma escola democrática, multicultural, pluriétnica, mais justa e solidária, que trabalhe para superar as diferentes formas de discriminação, aberta à comunidade, para que essa participe efetivamente do currículo; uma escola que assuma compromisso com a apropriação e o desenvolvimento de conhecimentos significativos a partir das necessidades, conhecimentos e cultura dos sujeitos envolvidos no processo. Mas, ao mesmo tempo, é necessário e urgente, como afirma Paulo Freire.

Considerações finais: Direito à Educação Étnico-Racial Emancipatória na perspectiva Freiriana

Freire reafirma uma educação emancipadora, libertadora, que nos torne sujeitos mais conscientes, ou seja, nos instiga a buscar o *Ser mais*: dessa forma é impossível finalizar esse artigo sem deixar uma indagação: O racismo é um obstáculo à garantia do direito humano à educação?

O racismo tem que ser entendido como um obstáculo à garantia do direito humano a educação porque ele limita as oportunidadese condições para que a população negra seja reconhecida como detentora de direitos; dessa forma, o racismo no cotidiano cria um conjunto de obstáculos que estão refletidos nas

atitudes, nas discriminações cotidianas, mas também nas políticas públicas. O racismo é um obstáculo muito concreto para que a população negra possa exercer os seus direitos.

A questão racial decorre de relações desiguais de poder entre a população branca, a população negra e outros grupos discriminados; de relações raciais construídas historicamente. Assim, só pode ser enfrentada se for pensada nessa perspectiva de relações: toda sociedade deve estar mobilizada e envolvida na superação do racismo, esse que é um dos grandes desafios da democracia brasileira. É necessário superar uma abordagem que entende a questão racial como mais uma das questões a serem abordadas por uma educação comprometida com o reconhecimento dos direitos humanos de populações discriminadas.

Nossa compreensão afirma não ser possível garantir o direito humano à educação com qualidade para todos e todas sem enfrentar a questão racial articulada a outros desafios, como as relações de gênero, relações de violências, questões ligadas ao regionalismo no Brasil, a renda, a religião, e outros pontos mais. Então é necessário inverter essa lógica de achar que a questão racial é só mais uma questão, e compreender que se queremos um país que garanta o direito humano a educação, é também mister abordar a questão racial, para que possamos garantir o direito para todos e todas.

É possível dialogar no sentido da superação dos preconceitos que dão sustentação as diversas faces discriminatórias que se assumem como postura no imaginário social brasileiro.A denúncia do racismo pela sociedade é o anúncio da superação de formas de preconceito e discriminação através de práticas emancipatórias e de resistência utilizadas por educadoras e educadores, como estratégias para a transformação da realidade. Sendo assim, Freire apresenta:

> Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. (FREIRE, 2002, p.42-43).

Nesse sentido a educação em direitos humanos justifica-se por apresentar uma opção a favor da emancipação e de uma escola na qual se trabalhe ten-

do em vista a construção de um conhecimento crítico-libertador, apresentando como alicerce os direitos humanos, uma vez que esses direitos não são estáticos ou fixos, mas sim dinâmicos e vão se construindo no tempo e no espaço, a partir das condições existentes. Considerando que essa educação pela emancipação deriva do pensamento freireano, acreditamos que os direitos humanos e a educação étnico-racial estão completamente ligados a esse pensamento, ligação essa alicerçada em experiências de lutas históricas, responsáveis por gerar novos sistemas de pensamento em disputa a partir de diferentes concepções.

Uma educação étnico-racial emancipatória, nos moldes freireanos, feita de iniciativas impulsionadas por organizações do movimento negro e por profissionais da educação, educadores e educadoras em diferentes espaços, está desenvolvendo ações de implementação da Lei Federal 10.639/2003, que foi uma grande conquista do movimento negro. Elas são muito importantes para que possamos ampliar, mudar a cultura das relações raciais no Brasil, e também possamos contribuir para políticas públicas que de fato signifiquem um avanço com relação a superação do racismo na sociedade.

No contexto de racismo na educação brasileira e das desigualdades do nosso país, consideramos parecerclara a tarefa da educação libertadora: a emancipação do ser humano. Essa é uma das lições que podemos tirar desse memorável encontro entre a pedagogia freireana e a educação étnico-racial, sejam quais forem os novos contextos. A descolonização das mentes e dos corações é uma tarefa permanente. Não importa o lugar. A emancipação é um direito e prossegue ao longo da vida.

Reconhecer que a educação emancipadora é um direito humano implica também reconhecer a necessidade de educar para os direitos humanos. O que nos leva a concluir ser fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los. Considerar a educação emancipadora como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de outra educação possível, uma educação para odesenvolvimento humano pleno e integral, uma educação para a cidadania e a justiça social, uma educação para outro mundo possível (Gadotti, 2007), uma educação mais solidária e menos competitiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SECAD. **Educação Antirracista**: Caminhos Abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Brasília, 2005. [Coleção Educação para Todos].

CANDAU, Vera Maria; GABRIEL, Carmem Teresa et al. (Org.) **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória**: a problemática da pesquisa. Passo fundo/RS: Ediupf, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 48. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos.7. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.**17. ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tome e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IBASE. **Cotas Raciais:** por que sim? 3. ed. Rio de Janeiro: Ibase, 2008.

GADOTTI, Moacir.**Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Paulo Freire na África**: Notas sobre o encontro da pedagogia freireana com a práxis política de Amílcar Cabral, In. VII ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE. Cabo Verde, 2010. Disponível em http://forum.unifreire.org/forumpaulofreire2010/files/2012/09/Comunicado_do_Gadotti.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Relações étnico-raciais e a Lei 10.693/03.** Disponível em http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011. Acesso em: 11/05/2013.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/ SECAD, 2008.

SILVA, Beatriz Petronilha Gonçalves e. Aprendizagens e Ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

ONU. **Relatório do Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes**. Ano 2013. Disponível em: http://www.onu.org.br/. Acessado em: 20/09/2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 5. ed. João Pessoa: UFPB, 2006.

_____. "África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique". In: STRECK, Danilo, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 29-31.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla. **Igualdade das relações étnico- raciais na escola: Possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03.** São Paulo: Petrópolis Ação educativa e (Ceert), 2007.

IV PARTE – DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA DE SEGURANÇA E JUSTIÇA

19 - Dissertando sobre a Política de Drogas e os Direitos Humanos: análise dos discursos presentes no Recurso Extraordinário nº 635.659

Lucas Lopes Oliveira
Luziana Ramalho Ribeiro

Introdução

O presente artigo trata-se de uma releitura da dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba de caráter interdisciplinar. Propomos a trabalhar esta temática em uma área de grandes tensões como os direitos humanos, de múltiplas perspectivas teóricas e epistemológicas, que permeiam as análises acadêmicas sobre este fenômeno moderno que são os direitos humanos e, dentro desta área de estudos, explorar o campo da política de drogas uma área de crescentesviolações de direitos humanos, seguindo a lógica proibicionista da guerra às drogas.

Neste sentido, refletir sobre estas questões impõe retomar o diálogo proposto no momento da escrita da dissertação intitulada "*Discursos Médicos e Jurídicos Sobre Maconha no Brasil e na Paraíba: os Contradiscursos no Debate Sobre as Políticas de Drogas à Luz dos Direitos Humanos*". Assim, propomos retomar alguns pontos específicos sobre tal escrito organizando o raciocínio sobre a forma de ensaio crítico. A partir dai propomos uma genealogia (FOUCAULT, 1999) da atual política de drogas e das possibilidades de resistências à sujeição disciplinar e biopolítica através do estudo de rupturas. Assim, escolheremos uma destas rupturas analisadas no referido trabalho para colher os dados documentais e os analisar a partir da ferramenta foucaultiana da Analise de Discurso (FOUCAULT, 2013).

A Guerra e as Drogas e os Discursos Médicos e Jurídicos sobre Drogas

Observou Tiago Rodrigues (2008) que ocorreu uma transformação importante na questão social relacionada ao uso e consumo de drogas, pois, saindo de um grande vazio jurídico sobre drogas, existente no século XIX, o século XX, principalmente a partir das décadas de 50 e 60, estruturou um mecanismo transnacional de controle sobre drogas. Este mecanismo transnacional está estruturado a partir das convenções da Organização das Nações Unidas (ONU), mostrando o compromisso mundial com o controle proibicionista e com a guerra às drogas. O consenso de apoio à guerra às drogas é expresso por três Convenções que formam o tripé jurídico-internacional que fundamenta as legislações proibicionistas nacionais, quais sejam: a Convenção Única de 1961, a Convenção de Drogas Psicotrópicas de 1971 e a Convenção contra o Tráfico Ilícito de Drogas 1988 (BOITEUX, 2015).

A estruturação deste mecanismo deu-se a partir da reorganização do poder político. Segundo Foucault (1999), além do discurso soberano/jurídico houve a proliferação de novas tecnologias de poder na modernidade. O controle disciplinar dos corpos e o controle das grandes massas populacionais a partir dos discursos médicos higienistas expressa duas novas tecnologias do poder: o poder disciplinar e o biopoder, que estruturarão o poder político em paralelo ao poder soberano do discurso jurídico (FOUCAULT, 2013; 2014). O discurso jurídico deixa de ser a principal forma de estruturação do poder no momento em que ele se pulveriza em vários mecanismos disciplinares e biopolíticos. Mas, estes mecanismos sutis de intervenção se esconderão sobre o discurso da soberania. Assim, em vez do antigo lema do "fazer morrer" e "deixar viver" do absolutismo monárquico, o biopoder estruturará um poder que se exercerá sobre a vida de forma a "fazer viver" e "deixar morrer" (FOUCAULT, 2014). A partir disto se constituirão compôs de intervenção biopolítica que elegerão a vida como um *lócus* fundamental para a gestão das grandes massas. Elege-se assim uma forma de vida e de subjetividade que servirão como modelo normal de bem-estar. As demais formas de existência terão que se adequar àquela ou perecerão como riscos biológicos a existência da população. Esta forma de controle, chamada por Foucault (2002) de poder normalizador, surge dos mecanismos discursivos advindos dos regimes

de verdade médicos e jurídicos. Por serem regimes de verdade particulares, foi necessária a criação de pontes que unissem as pretensões de regulação médico-sanitárias com a forma de agir do discurso jurídico liberal. O elo deu-se a partir de categorias "pueris", estranhas aos dois discursos, mas uteis, pois, capaz de unir as pretensões de controle social dos dois regimes de poder. O elemento que fundamentaria este elo seria a moral, categoria fundamental para agregar a regulação jurídica com os conceitos sanitários do discurso médico. Assim, médico e jurídico se agregam a partir da normalização moralista que classificará os normais e os anormais, estruturando técnicas de poder. Os discursos científicos, substitutos do discurso teológico, após a morte de Deus (NIETZSCHE, 2007), se tornaram os saberes oficiais da racionalidade moderna a partir de sua razão totalizadora e sistemática que exclui outras verdades possíveis, através de uma vontade de verdade que se reatroalimenta com o exercício do poder. "O diagnostico permite desnudar a vontade de sistema (vontade de verdade) inerente aos projetos políticos e científicos modernos" (CARVALHO, 2013 p.114). Neste sentido, já denunciava Nietzsche: "desconfio de todos os sistematizadores e os evito, a vontade de sistema é uma falta de retidão" (2006, p. 13).

Cria-se uma nova economia dos prazeres. Foucault (2014) descreve como se estruturou esta tecnologia de poder ao realizar a genealogia da sexualidade e do controle sexual por via não só da repressão, mas da positivação de uma sexualidade normalizadora. Cria-se um dispositivo de controle dos prazeres. Que não apenas reprimiria, mas também constituiria realidades próprias. Se transpormos esta questão para a análise do controle de drogas, vemos que houve repressão a toda uma categoria de drogas, enquanto, em paralelo, o incentivo a produção e o consumo de outras. As reprimidas seriam aquelas consumidas por grupos socialmente vulneráveis, tendo como exemplo a maconha, amplamente associada à cultura de resistência das populações negras e tradicionais no Brasil. Enquanto teremos o incentivo ao desenvolvimento de drogas farmacológicas incentivadas e fundamentadas pelos discursos da medicina. Assim, como destaca Henrique Carneiro existe uma dicotomia ideológica entre drogas lícitas e ilícitas "[...] o divisor de água, a matriz constituidora de todos os problemas decorrentes do uso de drogas ilícitas é o sistema de proibição" (CARNEIRO, 2002 p.20-21). Ao refletir sobre a contingência da percepção sobre drogas na modernidade retomamos a expressão "*pharmakon*" usada pelos gregos para se referir a drogas. Este termo se

referia tanto a remédio, quanto a veneno (ESCOHOTADO, 1992). E o que os diferenciava? O modo de usar, ligado à quantidade, ao contexto e a outros fatores situacionais. Não havia drogas boas ou drogas más em essência, mas os seus atributos seriam revelados a partir do seu uso. A fronteira entre remédio e veneno não se encontra na substância ou em sua essência, mas sim na forma, momento e circunstâncias de seu uso. Assim, antropologicamente, deve-se considerar as drogas como uma categoria complexa e polissêmica (VARGAS, 2008).

O resultado mais visível foi a criminalização da pobreza expressa a partir do super encarceramento da juventude negra, pobre e periférica. A retórica oficial de defesa da saúde pública na verdade, oculta estratégias nítidas de controle social (ZACONE, 2007). Temos então uma retórica de neutralidade, que esconde uma parcialidade do controle social estatal que marginaliza direitos humanos de usuários e de pessoas rotuladas como traficantes, mesmo que em posição de grande vulnerabilidade social (CARVALHO, 2013). No imaginário político-criminal do Brasil hipnotizado com os horizontes da "guerra às drogas", o traficante de drogas tornou-se o inimigo público número um, que legitima as várias intervenções violadoras de direitos humanos. Ocorre que a maioria das pessoas pressas por crimes relacionados às drogas no Brasil são réus primários, sem antecedentes criminais, presos desarmados e sem comprovação de participação em organizações criminosas (BOITEUX, 2015). Este abismo entre o discurso oficial e a realidade concreta da criminalização por drogas só demonstra a hipocrisia proidicionista.

Mas, apesar deste quadro alarmante, algumas iniciativas se proliferam dentro do discurso oficial e que propõe a realizar fraturas nos discursos e nas práticas proibicionistas de forma a tentar reconfigurar as práticas de poder. Em nossa dissertação, tivemos o cuidado de não apenas realizar a crítica à política de drogas, mas de explorar os contradiscursos (1999) capazes de enfrentamento a esta lógica excludente. Entre os vários discursos de enfrentamento, destacamos neste recorte específico, aqui apresentado, o Recurso Extraordinário nº 635.659 proposto pela Defensoria Pública que põe em cheque a criminalização da posse para o consumo de drogas no Brasil declarando inconstitucional o Artigo 28 da Lei de Drogas. Esta iniciativa está longe de representar uma verdadeira derrocada no proibicionismo, evitando todos os males advindos do mesmo, principalmente no que diz respeito ao super encarceramento, pois, para isto se deveria pensar em propostas que abolissem o controle penal sobre drogas como um todo, substituindo-o por

outras formas de controle social mais democrático e condizente com a retórica dos direitos humanos. Mas, apesar de limitada, é uma importante vitória (caso se efetive) por reduzir a contradição e hipocrisia do sistema penal de controle sobre drogas trazendo um pouco da tão prometida racionalidade moderna ao direito penal colonizado pela moralidade.

O Recurso Extraordinário Nº 635.659 e a Tentativa de minimizar o impacto do Proibicionismo

Ao analisar as resistências contradiscursivas ao discurso hegemônico sobre drogas é necessário se desvencilhar da análise que vê o poder de forma estanque, em um mesmo local, seja no estado, seja possuído integralmente por uma classe dominante. O poder, segundo Foucault, tem natureza dinâmica e flui por todo o corpo social. Partimos então de refletir com o filosofo francês sobre estas resistências tentando observar as camadas que permeiam as relações sociais onde o poder é exercido. Retomamos a uma importante teorização apresentada por Foucault na sua História da Sexualidade, quando afirma não existir poder sem resistência, mas que nenhuma forma de resistência encontra-se em uma situação de externalidade em relação ao poder. Neste sentido, ao analisar a relação entre resistência e poder temos que ter em mente que esta resistência se dá a partir do uso de mecanismos próprios do poder.

Assim, estudamos os contradiscursos no debate sobre política de drogas no Brasil e na Paraíba e com esta perspectiva que trazemos um estudo de caso realizado quando de nossa dissertação, qual seja: o Recurso Extraordinário nº 635.659 (RE 635.659), onde realizamos uma análise dos discursos presentes nos referidos dados documentais extraídos deste emblemático julgamento, ainda pendente de conclusão. O debate sobre o uso recreativo de drogas teve início no plenário do Supremo Tribunal Federal-STF através do Recurso Extraordinário (RE) nº 635.659, que tem como seu relator o Ministro Gilmar Mendes, no qual se discute a constitucionalidade do artigo 28 –que criminaliza a posse de drogas para o consumo de drogas – da Lei de Drogas. Este RE foi interposto pelo Defensor Público-Geral do Estado de São Paulo contra acórdão do Colégio Recursal do Juizado Especial Cível de Diadema- SP (STF, 2011). Os fundamentos do pedido de inconstitucionalidade se fundamentam nos princípios da intimidade e vida

privada previstos, ambos, no artigo 5º, X, da Constituição Federal e pelo princípio penal da lesividade (STF, 2011). Até a data da apresentação da dissertação que aqui retomamos o relator o ministro Gilmar Mendes já havia se posicionado no referido processo pela inconstitucionalidade da norma incriminadora da posse de drogas para o consumo de drogas ilícitas. Destaca o referido ministro ao discorrer sobre a violação da intimidade violação do princípio constitucional de proteção à intimidade e a privacidade, destaca em seu voto que:

> Nesse contexto, a criminalização do porte de drogas para uso pessoal afigura-se excessivamente agressiva à privacidade e à intimidade. Além disso, o dependente de drogas e, eventualmente, até mesmo o usuário não dependente estão em situação de fragilidade, e devem ser destinatários de políticas de atenção à saúde e de reinserção social, como prevê nossa legislação – arts. 18 e seguintes da Lei 11.343/06. Dar tratamento criminal a esse tipo de conduta, além de andar na contramão dos próprios objetivos das Políticas Públicas sobre o tema, rotula perigosamente o usuário, dificultando sua inserção social (STF, 2015 p.39).

Um ponto auto do voto do relator foi a anterior passagem, que reconheceu a impossibilidade do discurso jurídico penal como possibilidade de gerir de forma adequada a questão das drogas sendo a criminalização um fator de obstáculo à aplicação de políticas de atenção ao usuário, prevenção ao uso e políticas/práticas de redução de danos. É importante que muitos dos argumentos apresentados pelos *amicuscureae*, nas petições que antecederam o voto do relator (OLIVEIRA, 2015) são retomados, mostrando uma abertura a argumentos não apenas jurídicos, mas também de outras áreas das ciências sociais, demonstrando uma complexidade necessária para a compreensão do fenômeno das drogas. Desta forma, observamos que a aplicação do direito penal torna impraticáveis as ações mais atuais em termos de política de drogas. Reconhece-se também que a criminalização das drogas viola, em gral máximo, a intimidade, argumentos esboçados da seguinte forma:

> Diante da análise aqui procedida, é possível assentar que a criminalização do usuário restringe, em grau máximo, porém desnecessariamente, a garantia da intimidade, da vida privada e da autodeterminação, ao reprimir condutas que denotam, quando muito, autolesão, em detrimento de opções regulatórias de menor gravidade. Nesse contexto, resta evidenciada,

> também sob essa perspectiva, a inconstitucionalidade da norma impugnada, por violação ao princípio da proporcionalidade (STF, 2015 p.39).

Além do voto do relator, outros dois ministros também já haviam realizado seu voto, quais sejam, Edson Fachin e Luís Roberto Barroso, após tais votos o Ministro Teori Zavascki pediu vista do processo. Na data do termino do texto dissertativo o referido processo se encontrava sobre vista do Ministro Teori Zavascki. Com a morte do referido ministro o processo se encontra atualmente com seu substituto na Suprema Corte o Ministro Alexandre de Morais, que ainda não proferiu seu voto. Os dois ministros, Fachin e Barroso, se posicionaram a favor da inconstitucionalidade do artigo 28, entretanto, discordando do relator, entenderam que tal inconstitucionalidade se daria apenas em relação à maconha.

Desta forma, deixaram de fora a descriminalização da posse para o consumo de outras drogas o que causou muitas frustrações ante à expectativa depositada no resultado deste julgamento. Do lado de Fachin já se esperava uma postura mais conservadora em relação ao julgamento.Se analisarmos as passagens do voto proferido pelo ministro, observamos, pelo discurso nela proferido, que o mesmo demonstra um certo conservadorismo no que diz respeito a questão das drogas, sendo marcante as passagens onde ressalta os perigos da "drogadição". Como ponto marcante e reiterado destaca-se a seguinte passagem: "A dependência é o calabouço da liberdade mantida em cárcere privado pelo traficante. Repito: a dependência é o calabouço da liberdade mantida em cárcere privado pelo traficante" (BRASIL, 2015 p. 2). Em outra passagem reitera a associação causal entre consumo de drogas e violência, carecendo, em seu raciocínio, de elementos que problematizem esta relação causal de forma crítica, vejamos: "também se associam muitas vezes ao consumo de drogas outros danos potenciais como o cometimento de delitos para a manutenção do eventual vício" (*idem*). Mas apesar da inflexão conservadora no início do seu voto segue dialogando com o discurso dos direitos fundamentais, incorporando o pensamento de Carlos Santiago Nino, e acaba por votar pela inconstitucionalidade do artigo 28, mas apenas para a maconha.

Mas, foi surpresa a decisão de Luis Roberto Barroso, por ser considerado um jurista mais crítico da criminalização do consumo de drogas, havia sobre ele uma expectativa de que ousasse mais em seu voto. A escolha pela descriminalização apenas da maconha restringe a possibilidade de ruptura a lógica da

proibição. Não dá pra negar que houve um avanço, porém, bem mais tímido do que o que se esperava com a descriminalização do artigo 28 por completo, que há bem verdade já era uma solução bem aquém das demandadas em termos de reformulação da lógica excludente sobre o controle penal sobre drogas.Também é de se ressaltar que a decisão do referido ministro segue por uma fundamentação que não corresponde muito ao caráter conservador do que o mesmo decidiu, tendo fundamentado seu voto de uma forma bem mais vanguardista e na decisão tendo se mostrado bem tímida quanto ao enfrentamento das problematizações levantadas ao longo do seu discurso.

Assim, em suas anotações, ele parte de algumas premissas a exemplo de: *a) o consumo de drogas ilícitas, sobretudo daquelas consideradas pesadas, é uma coisa ruim; b) a guerra às drogas fracassou; c)* é preciso olhar o problema das drogas sob uma perspectiva brasileira (STF, 2015). Após estas premissas segue invocando as razões para a descriminalização entre as quais: *a) fracasso da política atual; b) alto custo para a sociedade do modelo criminalizador e repressor; c) a criminalização afeta a proteção da saúde pública* (STF, 2015).

Um ponto de destaque, na fundamentação, é o debate sobre o critério diferenciador entre traficante e usuário que já abordado por Gilmar Mendes; quando defendeu que o ônus de comprovar a finalidade diversa do consumo pessoal é da acusação e que se a autoridade policial achar que a hipótese é de tráfico deve levar o acusado à presença do juiz; bem como, por Fachin quando apesar de considerar importante a criação de tal critério, considerou ser atribuição do poder legislativo, não do judiciário tal fixação (STF, 2015). Barroso se deteve sobre a possibilidade de tal regulamentação dialogando que:

> Minha preferência pessoal, neste momento, seria pela fixação do critério quantitativo em 40 gramas. Porém, em busca do consenso ou, pelo menos, do apoio da maioria do Tribunal, estou propondo 25 gramas, como possível denominador comum das diferentes posições. Cabe deixar claro que o que se está estabelecendo é uma presunção de que quem esteja portando até 25 gramas de maconha é usuário e não traficante. Presunção que pode ser afastada pelo juiz, à luz dos elementos do caso concreto. Portanto, poderá o juiz, fundamentadamente, entender que se trata de traficante, a despeito da quantidade ser menor, bem como de que se trata de usuário, a despeito da quantidade ser maior. Nessa hipótese, seu ônus argumentativo se torna mais acentuado (STF, 2015 p.12).

O referido voto, apesar da grande atualidade do pensamento repleto de dados que demonstram o fracasso da guerra às drogas, surpreendeu quanto ao fato de uma fundamentação tão progressista resultou numa decisão bastante tímida.

Como se observa um ponto que chama atenção na decisão foi refletir sobre o critério distintivo entre usuário e traficante, ressaltando que sempre caberia a acusação o ônus da prova, argumento já esboçado antes no voto do relator, e que deveria ser considerada uma quantidade sobre a qual a pessoa seria presumivelmente usuário, não descartando a atipicidade da conduta e caracterização do consumo mesmo em caso de quantidade maior do que esta quantidade a depender das circunstâncias do caso concreto. Esta quantidade, sugerida em 25 gramas, que serviria como critério diferenciador se encontra presente em outros países.

O ponto fraco da sentença é sua reduzida radicalidade ao desconsiderar outras drogas desta linha argumentativa. Ainda que se considere como tático a decisão abordar apenas a maconha, em uma opção utilitarista, para fins de ser mais fácil a obtenção de um consenso em torno da descriminalização judicial do referido artigo, devemos observar que a decisão no âmbito deste processo será um importante precedente, influenciando como um paradigma judicial em termos de análise constitucional da criminalização das drogas.

Aqui problematizamos a, ainda insuficiente, descriminalização da posse para o consumo frente à problemática apresentada em termos de violação de direitos humanos em virtude da guerra às drogas. Assim, a garantia de descriminalização da conduta do usuário de drogas seria uma conquista bem mais formal do que de impacto efetivo no processo de criminalização deflagrado pelo proibicionismo. Assim, em virtude da ausência de garantias na classificação entre usuários e traficantes levaria usuários a continuarem a ser criminalizados ao serem enquadrados como traficantes. Neste ponto, a maioria dos presos por drogas no Brasil tem um perfil que muito se aproxima de usuários ou de pequenos traficantes do varejo. Sendo assim, seria mais uma fissura discursiva, mas ainda bastante longe de promover a radical desconstrução das práticas proibicionistas.

Além desta proposta de enfrentamento, expressa no RE 635.659, podemos ver a proliferação de discursos e práticas críticas ao proibicionismo. Neste sentido, emergem da sociedade e dos movimentos sociais enfrentamentos que remodelam o campo da política de drogas. Citamos alguns como a Sug-8, o Projeto

de Lei 7270/14, o Projeto de Lei nº 7187 de 2014 (OLIVEIRA & RAMALHO, 2016), que trazem um importante debate para o parlamento, mas não avançaram muito institucionalmente. No âmbito da luta pelo acesso à maconha medicinal tivemos a reclassificação do Canabidiol e do THC abrindo grandes possibilidades, apesar de ainda se refletirem como insuficientes frente à demanda dos pacientes que reclamam políticas públicas de acesso à maconha medicinal (OLIVEIRA & RAMALHO, 2017). Estas iniciativas mostram a conflituosidade deste campo e a emergência de novos discursos. Mas a dificuldade de avanço destas iniciativas dentro do cenário institucional mostra como a política é um espaço de grandes enfrentamentos, apontando os desafios presentes na luta pela configuração de uma nova racionalidade à política de drogas.

Reflexões sobre uma Pauta a se Construir

Na guisa da conclusão em construção, pois o tempo, em constante movimento, leva consigo as engrenagens sociais e nos remodela, enquanto nós, sujeitos sociais, moldamos o cenário social, em nosso agir em comum. O cenário da política de drogas segue como um intenso campo de disputa. A partir da crítica acadêmica que formulamos neste trabalho pretendemos ajudar no processo de desconstrução dos fundamentos discursivos que sustentam esta política de super encarceramento e violação de direitos humanos.

Ainda não sabemos que outra forma de controle social poderia ser o melhor modelo para a regulação dos usos e do comércio de drogas, apesar disto a descontrução deste modelo violador de direitos humanos abre possibilidades de renovação e reoxigenação das estruturas políticas que regem tal questão. Abre-se a possibilidade de um maior empoderamento dos usuários na luta contra os estigmas que a opção política criminalizadora impõe a outras formas de existir que não se adequa ao padrão moralizador normatizado pelos discursos do saber/poder médico-jurídico. O RE apresentado como estudo de caso representa uma possibilidade de ruptura que, apesar de limitada, pode reduzir a hipocrisia do sistema, além de ser uma importante vitória simbólica dos movimentos sociais na luta por uma política de drogas mais humanitária com respeito aos direitos humanos.

Referências

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 635659**. Relator: Gilmar Mendes. Voto do Relator Gilmar Mendes, 2011.Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivos /2015/9/art20150910-12.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2015.

_____. Voto do Ministro Edson Fachin, 2015. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivos/2015/9/art20150910-12.pdf>. Acesso em: 03/10/2015.

_____. Anotações do voto do Ministro Luis Roberto Barroso, 2015. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivos/2015 /9/art20150911-04.pdf>. Acesso em: 03/10/2015.

BOITEUX, Luciana. Brasil: reflexões críticas sobre uma política de drogas repressiva. In: **Revista Sur**: Revista internacional de Direitos Humanos, v.12, N. 21, 2015.

CARNEIRO, Henrique. **As necessidades humanas e o proibicionismo das drogas no século XX**. Núcleo de Estudos Sobre Pscicoativos – NEIP - 2002. Encontrado em: http://www.neip.info/downloads/t_hen2.pdf. Acessado em: 18/05/2016.

CARVALHO, Salo de. **A política criminal de drogas no Brasil**: estudo criminológico e dogmático.6 ed. São Paulo: Saraiva 2013.

_____. **Anti-manual de criminologia**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ESCOHOTADO, Antonio. **Historia de las drogas, 1**. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College France pronunciada em 2 de dezembro de 1970.São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Os Anormais:** Curso no College de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhias das Letras, 2006.

_____. **Assim falou Zaratustra**. Martin Claret: 2007.

OLIVEIRA, Lucas Lopes. Uma análise garantista da ilegitimidade da criminalização do usuário de drogas. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade-REDES**, v. 3, n. 2, p. 65-82, 2015.

_____. RIBEIRO, Luziana Ramalho. DISCURSOS MÉDICOS E JURÍDICOS SOBRE MACONHA NA PARAÍBA: a judicialização do direito ao acesso à maconha medicinal. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 4, n. 2, 2017.

_____. Políticas públicas de drogas no Brasil e Direitos Humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 4, n. 1, p. 139-159, 2016.

RODRIGUES, Thiago. Trafico, guerra e proibição. In: LABATE, Beatriz Caiuby e outros (Org.). **Drogas e cultura:** novas perspectivas. Salvador: EDUFABA, 2008.

VARGAS, Eduado Viana. Fármacos e outros objetos sócio-técnicos: notas para uma genealogia das drogas In: LABATE, Beatriz Caiuby e outros (Org.). **Drogas e cultura:** novas perspectivas. Salvador: EDUFABA, 2008.

ZACONNE, Orlando. **Acionistas do nada:** quem são os traficantes de drogas. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

20 - Mã(e/o)s (Des)atadas: uma Análise Jurídico-sociológica do implemento da Lei do Parto sem Algemas

Willana Albuquerque
Marlene Helena de Oliveira França

1. Introdução

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN Mulheres –, de junho de 2014, o Brasil possui uma população carcerária de 579.781 pessoas, sendo 37.380 mulheres (6,4% da população prisional) e 542.401 homens. Tal dado revela o aumento exponencial da população feminina encarcerada, visto que, no ano de 2000, era de 5.601 (3,2% do total de pessoas encarceradas), indicando um aumento de 567% entre os anos de 2000 e 2014 (DEPEN/MJ, 2014, p. 10). No mesmo período, o percentual de crescimento de homens privados de liberdade foi de 220%, perfazendo um total de 169.379 homens no ano de 2000. Isso demonstra que a política de encarceramento é cada vez mais contundente, notadamente no universo feminino.

No tocante ao perfil das mulheres em condição de cárcere, tem-se que, em geral, são jovens, possuem baixa escolaridade, têm filhos e, ao tempo da prisão, exerciam trabalho informal, demonstrando o grau de vulnerabilidade social a que estão submetidas. Em 2014, 30,1% das presas não eram sentenciadas, sendo assim, presas provisórias. Quanto à raça, cor ou etnia, duas em cada três presas são negras, representando 67% das privadas de liberdade. O grau de escolaridade, em geral, é baixo, vez que constatou-se que 50% das presas não concluíram o ensino fundamental, 4% são analfabetas e apenas 11% possuem o ensino médio completo. Em relação à pena aplicada, consta que 63% das apenadas foram condenadas a pena de até 8 anos de prisão, demonstrando que as mulheres cumprem

penas menores que a dos homens, visto que o percentual destes que possui pena no mesmo molde temporal é menor, 51% (DEPEN/MJ, 2014, p. 5, 22, 26 e 30).

Cumpre destacar, ainda, que, segundo pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz, em todos os Estados do país, com 200 grávidas e 241 mulheres que tiveram seus filhos durante o cumprimento da pena, constatou-se que 81% destas foram presas quando já estavam grávidas e mais de 50% estão presas sem terem sido condenadas. Diante desse cenário, revelado está o caráter punitivo -retributivo do sistema de justiça brasileiro em detrimento de outros modelos certamente mais razoáveis e ressocializadores, principalmente para os crimes de menor potencial ofensivo.

O crime imputado/cometido pelas mulheres encarceradas é, em 68% dos casos, o tráfico de drogas, atuando, a maioria, no transporte das substâncias ilícitas – sendo denominadas "mulas" –, não revelando perfil delinquencial típico. Sendo assim, embora não tenham tido participação de grande relevância na atividade delituosa, quase a totalidade sofre com sanções desproporcionais ao ato cometido (DEPEN/MJ, 2014, p. 5).

O Ministro do Supremo, Ricardo Lewandowski, baseado dos dados do INFOPEN, ressaltou que esse percentual no recorte de gênero revela uma realidade ainda mais brutal, colocando o Brasil no patamar de quinta maior população carcerária do mundo, em relação ao número de mulheres presas. A segunda turma do STF reconheceu que a condição de "mula" não evidencia participação em organização criminosa, tornando possível a aplicação da redução de pena referida no §4º do art. 33 da Lei nº 11.343/2006, o qual caracteriza o crime de tráfico privilegiado de entorpecente, entendendo este como o praticado por pessoas na condição de primárias, que não se dediquem a atividades criminosas, tenham bons antecedentes e não integrem organização criminosa, podendo ter suas penas reduzidas de um sexto a dois terços. A seguir, segue teor literal da ementa de julgamento, com grifos nossos:

HABEAS CORPUS. **TRÁFICO DE DROGAS. CAUSA DE DIMINUIÇÃO DA PENA PREVISTA NO ART. 33, § 4º, DA LEI 11.343/2006. APLICAÇÃO. TRANSPORTE DE DROGA.** EXAME DAS CIRCUNSTÂNCIASDA CONDUTA. ATUAÇÃO DA AGENTE SEM INTEGRAR ORGANIZAÇÃO CRIMINOSA.

1. A não aplicação da minorante prevista no § 4º do art. 33 da Lei 11.343/2006 pressupõe a demonstração pelo juízo sentenciante da existência de conjunto probatório apto a afastar ao menos um dos critérios – porquanto autônomos –, descritos no preceito legal: (a) primariedade; (b) bons antecedentes; (c) não dedicação a atividades criminosas; e (d) não integração à organização criminosa. Nesse juízo, não se pode ignorar que a norma em questão tem a clara finalidade de apenar com menor grau de intensidade quem pratica de modo eventual as condutas descritas no art. 33, caput e § 1º, daquele mesmo diploma legal em contraponto ao agente que faz do crime o seu modo de vida, razão pela qual, evidentemente, não estaria apto a usufruir do referido benefício.

2. **A atuação da agente no transporte de droga, em atividade denominada "mula", por si só, não constitui pressuposto de sua dedicação à prática delitiva ou de seu envolvimento com organização criminosa.** Impõe-se, para assim concluir, o exame das circunstâncias da conduta, em observância ao princípio constitucional da individualização da pena (art. 5º, XLVI, da CF).

3. Assim, padece de ilegalidade a decisão do Superior Tribunal de Justiça fundada em premissa de causa e efeito automático, sobretudo se consideradas as premissas fáticas lançadas pela instância ordinária, competente para realizar cognição ampla dos fatos da causa, que revelaram não ser a paciente integrante de organização criminosa ou se dedicar à prática delitiva.

4. Ordem concedida.

(SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. HC nº 131.795. Relator: Ministro Teori Zavascki. Órgão julgador: Segunda Turma. Julgado em: 03 de março de 2016. Publicado em: DJ-e, 17 de maio de 2016).

Nesse contexto, observa-se que, com o aumento do encarceramento feminino, desdobramento da Lei de Drogas, houve, consequentemente, a ele-

vação do número de mulheres gestantes que dão à luz enquanto cumprem pena privativa de liberdade, calculado, até 2014, em 241 mães, ao menos (LEAL *et alli* 2016, p. 2063). Tomando por base esses dados, tem-se que a infraestrutura das penitenciárias femininas e mistas não é apta para custodiar mulheres em estado gravídico ou no período do pós-parto, pois em apenas 34% das unidades femininas há celas ou dormitórios adequados para gestantes, enquanto que nas unidades mistas, esse percentual cai para 6% (DEPEN/MJ, 2014, p. 18).

Com isso, observando que possuem necessidades que lhes são particulares, principalmente no tocante à maternidade, necessário se faz a efetivação da garantia dos direitos fundamentais das mulheres em situação de prisão. Nessa esteira, a Lei nº 13.434/2017 – a qual será mencionada, neste trabalho, como a Lei do Parto sem algemas –, ao proibir a utilização de algemas em mulheres presas nos atendimentos médico-hospitalares, durante o parto e no período de puerpério imediato, homenageou o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, vedando o tratamento desumano, cruel e degradante que era conferido às gestantes e buscando coibir formas de violência contra a mulher. Assim, com advento dessa lei, acrescentou-se o parágrafo único ao art. 292 do Código de Processo Penal, o qual passou a ter a seguinte redação:

> Art. 292. Se houver, ainda que por parte de terceiros, resistência à prisão em flagrante ou à determinada por autoridade competente, o executor e as pessoas que o auxiliarem poderão usar dos meios necessários para defender-se ou para vencer a resistência, do que tudo se lavrará auto subscrito também por duas testemunhas.
> Parágrafo único. É vedado o uso de algemas em mulheres grávidas durante os atos médico-hospitalares preparatórios para a realização do parto e durante o trabalho de parto, bem como em mulheres durante o período de puerpério imediato.

A edição dessa lei mostrou-se urgente, pois, embora já houvesse normativa contrária ao uso de algemas durante o parto, 36% das gestantes afirmaram ter sido algemadas em algum momento da internação para o parto, sendo que, destas, 8% informaram ter permanecido com algemas no momento do parto (LEAL *et al.* 2016, p. 2066). Isso faz ficar evidenciada a negação de direitos a essas mulheres, as quais são duplamente discriminadas por serem mulher e por terem cessado com o modelo inferiorizado historicamente imposto a elas. Tal

discriminação é ainda mais latente na hora do parto, como se a condição de encarcerada retirasse-lhes o direito a um parto digno e humanizado, submetendo-as a um tratamento desumano e degradante. Além disso, mulheres que têm filhos na prisão são consideradas irresponsáveis, sendo objeto de contestação o direito de exercerem sua sexualidade e de construírem uma relação amorosa com eles (FRANÇA, 2014, p. 223, 224).

O presente trabalho busca, então, examinar os fatores extranormativos – políticos e sociológicos – responsáveis pela alteração legislativa. Para isso, far-se-á um estudo acerca dos instrumentos normativos que regulavam a questão do uso de algemas durante o parto, abrangendo tratado internacional, súmula, resolução, decreto e a lei recentemente editada que cuida especificamente desse assunto. Para desenvolver esta pesquisa, fez-se uma criteriosa análise de normas, dados estatísticos, bibliografia e jurisprudência. Diante disso, foi permitido chegar ao entendimento de que a Lei do Parto sem Algemas foi imprescindível para proporcionar segurança jurídica, além de tornar o parto um momento mais humanizado, não tratando de forma desumana, degradante e cruel aquela que está dando à luz. Assim, garante-se o respeito ao princípio norteador do Estado Democrático de Direito: o princípio da dignidade da pessoa humana.

É válido ressaltar, ainda, que o tema escolhido relaciona-se ao vínculo institucional das autoras com o projeto de pesquisa PIBIC/CNPq intitulado: "Um Estudo sobre as Mulheres em Situação de Cárcere no Estado da Paraíba", especificamente ao plano de trabalho "Filhos do Cárcere: A garantia dos direitos fundamentais das mulheres/mães em situação de prisão", desenvolvido junto à Universidade Federal da Paraíba.

2. Normativas referentes à proibição do uso de algemas durante o parto

Anteriormente à entrada em vigor da Lei do Parto sem Algemas, já havia normativas proibindo que as gestantes permanecessem algemadas durante o procedimento do parto. No entanto, tais normas não eram cumpridas pelos Estados brasileiros, atentando fortemente contra a dignidade dessas mulheres em um momento tão importante de suas vidas, submetendo-as, assim, à violência institucional e a um tratamento constrangedor. A Lei do Parto sem Algemas foi,

pois, a consolidação de um regime jurídico introduzido anteriormente mediante outras espécies normativas. Destaca-se, assim, a inexistência de antagonismo com outros textos normativos e o total respaldo constitucional da referida lei, atendendo aos princípios da dignidade da pessoa humana, da razoabilidade e da proporcionalidade.

O marco normativo de maior relevância voltado ao problema específico das mulheres gestantes são as Regras de Bangkok – Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras –, as quais tiveram o Brasil como um dos participantes ativos de sua elaboração, assumindo compromisso internacional de implementar tal norma de direito internacional dos direitos humanos. Em 2010, a Assembleia Geral, acatando a recomendação expressa por meio da Resolução 2010/16, do Conselho Econômico e Social, adotou as Regras de Bangkok, enfatizando que as medidas não privativas de liberdade devem ser priorizadas ao sentenciar ou aplicar medidas cautelares a mulheres gestantes ou a pessoas que sejam a única ou principal fonte de cuidado de uma criança, restando a imposição de penas privativas de liberdade aos casos de crimes com elevado potencial ofensivo (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016, p. 16). Contudo, embora tenham sido aprovadas na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2010, só foram publicadas em português em 2016, na ocasião do Dia Internacional da Mulher.

Em suas observações preliminares, as Regras de Bangkok trazem os fundamentos de sua elaboração, pontuando que, mesmo já havendo as Regras mínimas para o tratamento de reclusos, elas não despendiam atenção suficiente às necessidades específicas das mulheres. Sendo assim, diante do aumento da população carcerária feminina, a busca por mecanismos que direcionassem o tratamento empregado às mulheres presas adquiriu caráter de urgência.

Como um de seus princípios básicos, as Regras de Bangkok trazem a proibição do uso de instrumentos de contenção em mulheres em trabalho de parto, durante o parto e no período imediatamente posterior (Regra 4). Essa vedação específica ao contexto das mulheres grávidas veio complementar a restrição do uso de algemas e outros instrumentos de coação constante nas Regras mínimas para o tratamento de reclusos, que dispõem, na regra 33, ser proibida a utilização dessas medidas como forma de sanção. Além disso, aduz a regra 34 que a sua aplicação acontecerá somente durante o período estritamente necessário, não

devendo haver prolongação. Buscou-se, com a introdução da proibição do uso de algemas durante e imediatamente após o parto, assegurar a observância, em sede internacional, à dignidade da mulher, minimizando seu constrangimento no ambiente hospitalar, bem como visando um tratamento mais humano àquela que se encontra em processo de dar à luz.

Em 2008, o Supremo Tribunal Federal editou a Súmula Vinculante nº 11 que, embora não seja voltada exclusivamente à problemática das mulheres presas que se encontram em estado gravídico, a elas se aplica. Segue o teor:

> Só é lícito o uso de algemas em casos de resistência e de fundado receio de fuga ou de perigo à integridade física própria ou alheia, por parte do preso ou de terceiros, justificada a excepcionalidade por escrito, sob pena de responsabilidade disciplinar, civil e penal do agente ou da autoridade e de nulidade da prisão ou do ato processual a que se refere, sem prejuízo da responsabilidade civil do Estado (Súmula Vinculante nº 11).

Entendeu, pois, o STF que o uso legítimo de algemas não se dá de maneira indiscriminada, mas, ao contrário, possui natureza excepcional, só devendo ser aplicado justificadamente nos casos em que haja suspeita de fuga ou reação ofensiva do preso capaz de violar a integridade física dos policiais e demais presentes. Com isso, percebe-se que a decisão sumular limitou a utilização das algemas - uma vez que seu uso irrestrito constituía forma de constrangimento físico e moral ao preso -, visando à vedação de abuso por parte de representantes do Estado. Tendo por base o caráter extraordinário do uso de algemas, pode-se perceber que no contexto das gestantes encarceradas, há pouca ou nenhuma viabilidade em fundamentar sua utilização no momento do parto. Sobre as presas que dão à luz algemadas, Nana Queiroz (2015, p. 42), citando Heidi Cerneka – ativista e integrante da Pastoral Carcerária no Brasil –, pontua: "Tem mulher que até dá à luz algemada na cama. Como se ela pudesse levantar parindo e sair correndo. Só homem pode pensar isso. Porque mesmo que ela pudesse levantar, qualquer policial com uma perna só andaria mais rápido que ela".

Nesse sentido, considerando a Súmula acima referida, bem como os princípios constitucionais promotores da dignidade humana e os tratados internacionais de direitos humanos, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), em junho de 2012, impediu o emprego de algemas ou outros meios de contenção em presas parturientes, independentemente de terem

sentenças transitadas em julgado, no instante da ocorrência de intervenção cirúrgica para realizar o parto ou durante o trabalho de parto natural, assim como no período de repouso seguinte ao parto (art. 3º, Resolução nº 3 do CNPCP). Percebe-se, então, a não sustentabilidade, do ponto de vista legal e do ponto de vista de uma assistência à saúde humanizada, do uso desse instrumento de contenção, visto ignorar a capacidade física e o estado psíquico e emocional das mulheres nesse momento de sua vida, os quais tornam muito pouco provável a fuga ou o cometimento de violência (DIUANA *et al.* 2016, p. 2048).

O Decreto nº 8.858, de setembro de 2016, ao regulamentar o emprego de algemas, traz como diretrizes a dignidade da pessoa humana (inciso III, *caput*, art. 1º, CRFB/1988) e a proibição à tortura e ao tratamento desumano ou degradante (inciso III, art. 5º, CRFB/1988), as Regras de Bangkok e o Pacto de São José da Costa Rica, o qual determina o tratamento humanitário aos privados de liberdade e, em especial, as mulheres em situação de vulnerabilidade (incisos I, II e III, art. 1º, Decreto nº 8.858/2016), permite, assim, o uso de algemas apenas em circunstâncias em que há resistência e fundado receio de fuga ou de violação à integridade física do preso ou de terceiros, sendo necessária a justificação por escrito (art. 2º). O principal ponto trazido pelo decreto vem exposto no art. 3º que aduz: "É vedado emprego de algemas em mulheres presas em qualquer unidade do sistema penitenciário nacional durante o trabalho de parto, no trajeto da parturiente entre a unidade prisional e a unidade hospitalar e após o parto, durante o período em que se encontrar hospitalizada". Essa espécie normativa veio regulamentar o art. 199 da Lei nº 7.210/1984 - Lei de Execução Penal -, o qual atribui a competência de disciplinar o emprego de algemas ao Presidente da República por meio de decreto federal.

Todavia, a normativa mais elogiável veio com a Lei nº 13.434, editada em abril de 2017, ocasionando uma maior segurança jurídica para a questão por ser hierarquicamente superior ao decreto federal. Acrescentou-se ao art. 292 do CPP o parágrafo único, dispondo ser vedado uso de algemas em mulheres grávidas no decorrer dos atos médico-hospitalares preparatórios para a realização do parto e durante o trabalho de parto. A lei garantiu, ainda, que a proibição se estendesse às mulheres no período de puerpério imediato. Com isso, observou-se a indispensabilidade de existir um tratamento proporcional às condições às quais essas mulheres estão submetidas.

A lei implantada tem total adequação à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, materializando os princípios por ela consagrados, notadamente, o da dignidade da pessoa humana, arcabouço do Estado Democrático de Direito, bem como os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade.

Análise Extranormativo do implemento da Lei do Parto sem Algemas

A mais notória motivação de ordem política para a edição da Lei nº 13.434 foi o fato de a proibição de algemas em mulheres grávidas durante e após o parto não constituir, ainda, política de Estado. Sendo assim, a aprovação do Projeto de Lei nº 4.176 de 2015, o qual foi a origem da lei em comento, foi importante porque, embora a vedação já constasse em decreto do Governo Federal, era necessário que o Congresso a transformasse em uma política de Estado. Com isso, estaria garantida a abrangência desse direito tão essencial a todas as mulheres gestantes/mães em condição de cárcere, permitindo-lhes aquecer e iniciar a amamentação de seus filhos no momento do parto e no posterior a ele, conforme salientou a Deputada Jandira Feghali (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017, p.159). Nesse contexto, tornando-se política de Estado, é dotada de um caráter sistêmico, mais permanente, ao contrário da condição de vontade temporária de um governo específico (ALMEIDA, 2016).

O PL nº 4.176 trouxe, ainda, um olhar mais humanizado para o sistema penitenciário, buscando minimizar as dores e sofrimentos daquelas que estão grávidas ou acabaram de ter seu filho e estão cumprindo pena restritiva de liberdade. Voltou-se, assim, a atenção para as demandas específicas dessas mulheres, as quais têm muito de seus direitos fundamentais violados desde o período anterior à prisão. Em obediência ao Estado Democrático, o preso o conserva todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei (art. 3º, LEP). Ademais, considerou-se importante a aprovação para lei, pois ela confere uma maior segurança jurídica à questão por ser norma hierarquicamente superior ao decreto editado pelo Presidente da República. Houve, então, a institucionalização do referido Decreto (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017, p. 160).

A propositura da lei teve como finalidade obstar a violação aos valores constitucionais através da efetivação de vários dispositivos consagrados constitu-

cionalmente: cidadania e dignidade da pessoa humana, proibição do tratamento desumano e degradante, respeito à integridade física e moral das encarceradas e a proteção à maternidade e à primeira infância. A comprovação do descumprimento a esses valores vem explanada nos dados obtidos durante a pesquisa realizada pela Fiocruz, demonstrando que durante o período de internação para o procedimento do parto, 15% das presas disseram ter sofrido violência verbal, física ou psicológica. Sobressalta-se o dado de que uma a cada três mulheres grávidas em presídios do país foi obrigada a usar algemas na internação para o parto, além de mais da metade delas ter tido consultas de pré-natal em quantidade inferior à recomendada pelo Ministério da Saúde (LEAL *et al.*2016, p. 2064 e 2066). Soma-se a isso a não realização de testes de sífilis em 32% das presas em estado gravídico, resultando no nascimento de 4,6% das crianças com a forma congênita da doença (AGÊNCIA BRASIL, 2017). Desse modo, fica evidente que, caso não houvesse uma política de Estado voltada para impedir a violência contra a dignidade da mulher na hora do parto – violência esta expressa por meio do emprego de algemas –, o desrespeito por parte dos estados brasileiros ao direito ao tratamento humanizado prolongar-se-ia no tempo, afrontando fortemente um dos princípios do Estado brasileiro. Sendo assim, a regra passou a ser a não utilização de algemas nos atos médicos pré-hospitalares, durante o parto e no período de puerpério imediato, haja vista ser mínimo o risco de fuga ou atentado à integridade física de alguém no momento do parto.

Com bastante pertinência, o parecer da Comissão Especial da Câmara dos Deputados mostrou-se favorável no tocante à admissibilidade, constitucionalidade e juridicidade do projeto de lei. Quanto ao mérito, pontuou a importância da aprovação do projeto, uma vez ser indispensável a proteção conferida pelo Estado aos direitos concernentes às parturientes encarceradas que, mesmo estando sob a custódia do Estado, através da guarda policial, não podem ter suas mãos atadas em um momento marcante em sua vida, como é o instante do parto (FEGHALI, 2017). Ademais, em obediência aos arts. 6º e 227º da Constituição Federal, tem-se que assegurar o direito à amamentação no período inicial da vida do bebê, bem como o direito à maternidade da mãe. Nesse sentido, o uso de algemas logo após o parto impede o acolhimento do bebê pela mãe e o vínculo corporal e afetivo entre os dois.

Do ponto de vista social, a luta das mulheres pela efetivação de seus direitos, sobretudo com o movimento feminista, reflete, também, na conquista de voltar o olhar àquelas em situação de prisão. Apelou-se, então, para direcionar a atenção para essas mulheres que são invisibilizadas e silenciadas em decorrência de sua condição social, visto serem, em sua maior parte, negras ou pardas, pobres e acusadas de praticar crimes. Carregam, assim, todos os preconceitos sociais: ao machismo, unem-se o racismo e a discriminação com o sistema penitenciário.

Maria do Carmo Leal e outros (2016), pesquisadora da Coordenadoria geral da pesquisa saúde materna e infantil nas prisões da Fiocruz, alude a característica de grupo socialmente vulnerável a que pertence as mulheres encarceradas de um modo geral. Menciona a referida pesquisadora que essa vulnerabilidade é ampliada com a prisão ligada à maternidade e ao nascimento do bebê. Acrescenta-se que o algemamento das mulheres durante a internação e no pós-parto impossibilita que elas segurem o seu filho, principalmente na volta para a prisão, pois, voltando algemadas e com o carro em movimento, não têm como segurar a criança, expondo-as ao perigo de caírem do colo da mãe. Nota-se o caráter absurdo dessa conduta, dado o baixo ou inexistente risco oferecido por essas mulheres, na maioria acusadas de crimes pequenos (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2015).

O Estado não pode, pois, fazer qualquer coisa que extrapole a determinação da pena, devendo obediência aos direitos fundamentais consagrados constitucionalmente, como a intranscendência da pena (inciso XLV, art. 5º, CRFB/1988). No entanto, essa desobediência à Carta Maior é observada no cotidiano das mulheres grávidas/mães, posto que seus filhos, antes mesmo de virem ao mundo, já são castigados por serem filhos de mulheres que cometeram crimes, tendo desrespeitado o direito à assistência à gestante e ao bebê.

Considerações Finais

Diante do exposto, fica claro, portanto, que a maior motivação para editar a Lei nº 13.434/2017 foi a necessidade de conferir segurança jurídica à questão da maternidade na prisão, notadamente quanto ao uso de algemas nos atos médico-hospitalares preparatórios para a realização do parto, bem como durante o momento do parto e no período de puerpério imediato. Assim, busca-se

impedir a grave violação aos direitos fundamentais das mulheres mães em situação de cárcere, a qual retira delas a sua humanidade, tratando-as de forma desumana, cruel e degradante.

Embora houvesse normativas anteriores à Lei do Parto sem Algemas, os Estados não cumpriam o que era disposto em tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil nem nas resoluções e súmulas de organismos brasileiros que versam explicitamente sobre a matéria. Nesse sentido, buscando resguardar a observância dos preceitos fundamentais das gestantes custodiadas nas penitenciárias brasileiras, foi expedido decreto do Governo Federal, impondo uma obrigação para os Estados brasileiros. A fim de conceder maior segurança jurídica ao tema em debate, a edição da Lei do Parto sem Algemas cumpriu essa finalidade, de acordo com a hierarquia das normas, posto que lei é hierarquicamente superior a decreto.

Ao abordar o perfil da população carcerária feminina, fica evidente que há uma regra geral referente às características sociais das mulheres presas: pobres, negras, jovens, baixa escolaridade e, em um percentual que chama a atenção, acusadas por tráfico de drogas. Ao analisar essas matérias, entende-se como razoável e proporcional a decisão que proferiu não integrar necessariamente organização criminosa as consideradas "mulas".

Sendo assim, o presente trabalho busca provocar reflexão, voltando o olhar para esse tema tão pouco discutido pela sociedade, mas que demanda a atenção de todos os setores, dada a sua relevância e impacto na vida das mulheres vítimas de violação de direitos. Busca-se, com isso, romper com o preconceito, o estigma, reconhecendo as demandas e necessidades daquelas que estão, temporariamente, privadas de sua liberdade. Ademais, não apenas o direito delas está em questão, mas também os direitos da criança recém-nascida, a qual merece um olhar especial para o atendimento de suas necessidades desde o ventre materno.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Grávidas são privadas de direitos em presídios, diz estudo da Fiocruz**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-06/gravidas-sao-privadas-de-direitos-em-presidios-segundo-estudo-da>. Acesso em: 16 set. 2017.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias**. Instituto Millenium. 2016. Disponível em: <http://www.institutomillenium.org.br/artigos /sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>. Acesso em: 16 set. 2017.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. **Ata da 2ª audiência pública conjunta com a comissão de defesa dos direitos da mulher**. Disponível em: <http://www2.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/ default.asp?id=65&url=L2NvbXBjb20ubnNmL2UzNmMwNTY2NzAxMzI2ZDUwMzI1NjgxMDAwNzQxM2NhLzU3NDhhNmU4YWZkM2NlNzA4MzI1N2Y1YTAwNWUyZmE0P09wZW5Eb2N1bWVudA==>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.858, de 26 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016 /decreto/d8858.htm>. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. **Diário da Câmara dos Deputados** - Ano LXXII nº 038. Brasília. 2017. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br /Imagem/d/pdf/DCD00201703090003800000.PDF#page=159>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. **Lei nº 7.210, de julho de 1984**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 16 set. 2017>.

BRASIL. **Lei nº 13.434, de 12 de abril de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13434.htm. Acesso em: 15 set. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Bangkok: Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras/** Conselho Nacional de Justiça, Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas. 1. Ed – Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução nº 3, de1º de junho de 2012**. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-no-3-de-1o-de-junho-de-2012.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

DIUANA, Vilma; VENTURA, Miriam; SIMAS, Luciana; LAROUZÉ, Bernard; CORREA, Marilena. **Direitos reprodutivos das mulheres no sistema penitenciário: tensões e desafios na transformação da realidade**. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2016.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/630/ 63046188006/>. Acesso em: 16 set. 2017.

FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. **Criminalidade e prisão feminina: uma análise da questão de gênero**. Revista Ártemis, Vol. XVIII nº 1. 2014. Disponível em:<file:///C:/Users/diogo/Downloads /Criminalidade%20e%20pris%C3%A3o%20feminina%20uma%20an%C3%A1lise%20da%20quest%C3%A3o%20de%20g%C3%AAnero.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

LEAL, Maria do Carmo; AYRES, Barbara Vasques da Silva; PEREIRA, Ana Paula Esteves; SANCHÉZ, Alexandra Roma; LAROUZÉ, Bernard. **Nascer na prisão: gestação e parto atrás das grades no Brasil**. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/630/63046188008/>. Acesso em: 15 set. 2017.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias–INFOPEN Mulheres/** Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. Brasília.2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/Presos%20Que%20Menstruam%20-%20Nana%20Queiroz.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Crime de tráfico privilegiado de entorpecentes não tem natureza hedionda,** decide STF. 2016. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticia Detalhe.asp?idConteudo=319638>. Acesso em: 15 set. 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Habeas Corpus 131. 795 São Paulo**. 2016. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/ paginador.jsp?docTP=TP&docID=10963958>. Acesso em 15 set. 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Súmula Vinculante nº 11**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia menuSumario.asp?sumula=1220>. Acesso em: 15 set. 2017.

21 - Tudo em Paz, irmão? A reabilitação e reintegração das crianças soldado desmobilizadas após o acordo de paz entre o governo colombiano e as FARC

Sven Peterke
Felipe Tôrres Pereira
Miucha Lins Cabral

Introdução

São recentes os esforços de proteger crianças[1] contra abusos pelas partes de um conflito armado[2]. Infelizmente, ainda não foi possível erradicar essa praxe sórdida. Entre vários exemplos, foi também uma realidade no conflito armado, que até há pouco castigou o Estado colombiano e sua população. Aí, as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) vitimaram esse grupo vulnerável para se tornar "carne de canhão" e outros abusos[3]. Agora, o recém-concluído pacto de paz com o governo colombiano prevê a desmobilização das FARC e, por conseguinte, das crianças vinculadas à organização.

Todavia, a desvinculação do grupo não constitui medida suficiente. Enquanto vítimas do conflito, as crianças devem ser destinatárias de ações que visem à devida reabilitação e reincorporação à sociedade civil, a fim de que as consequências das violações de direitos sejam reparadas e haja mudanças substâncias

1 A concepção de criança deste artigo está de acordo como o Art. 1º da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, qual seja: toda pessoa com idade abaixo de 18 anos.

2 A compreensão de conflito armado interno está em consonância com o exposto no art. 3º comum às Convenções de Genebra e no art. 1º do Protocolo II às referidas Convenções.

3 Crianças soldados são todas as pessoas menores de 18 anos usadas para fins militares em qualquer tipo de função, não precisando, necessariamente, estarem envolvidas diretamente em hostilidades, conforme os Cape Town Principles e The Paris Principles: Principles and Guidelines on Children Associated With Armed Forces or Armed Groups.

nas realidades vivenciadas, o que é indispensável para prevenir o seu reingresso ao combate, o qual continua com outros grupos armados. Nesse sentido, as medidas que até agora foram tomadas pelo Estado colombiano são objeto do presente artigo que questiona até que ponto elas podem ser consideradas como adequadas e satisfatórias.

Para o alcance desse objetivo, contextualiza-se, primeiramente, o conflito armado e o processo de paz com as FARC, focando na situação das crianças soldado supostamente vinculadas ao aludido grupo. Em seguida, discute-se a proteção das crianças soldado pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos e pelo Direito Internacional Humanitário, para, enfim, entender melhor a qualidade dos esforços de desmobilização, reabilitação e reintegração das crianças soldado na Colômbia.

Crianças soldado das FARC: da participação no conflito armado ao acordo da paz

O conflito entre o Estado colombiano e as FARC começou nos anos 1960 e, por isso, representou, até o seu fim em 2016, o embate mais antigo da América Latina. Ensejou milhões de vítimas e apresentou consequências que transcenderam os limites territoriais do Estado. O seu término, ao menos formalmente, por meio de mecanismo consensual entre as partes, representa marco para a paz na região e tem o potencial de colaborar com a diminuição das (graves) violações de direitos humanos e com a presença de novos caminhos de desenvolvimento para sociedade marcada por histórico de instabilidades internas. Dessa forma, para melhor compreensão da situação das crianças soldado no conflito e até o seu fim, faz-se necessário entender alguns aspectos do contexto fático do embate e da maneira pela qual ocorreu seu encerramento.

Contextualização do conflito e do processo de sua pacificação

O número de fatores responsáveis pelo conflito e a importância atribuída a cada um variam de acordo com o autor. Nesta análise, reporta-se à postura de Yaffe (2011, p. 195), a qual aponta três razões: (i) políticas - institucionais: debilidade do Estado em atender às necessidades da população, ausência de participa-

ção e disputas políticas, não presença do Estado em diversas regiões, incapacidade do Estado de solucionar conflitos, impunidade, corrupção etc. (ii) econômicas: desigualdades econômicas, a exemplo da concentração de terra e ausência de reforma agrária, exclusão de regiões, principalmente as rurais, disputa pelo acesso a recursos naturais e financeiros; (iii) culturais e sociais: o papel da sociedade civil nos níveis de violência da instabilidade, reproduzindo-a ou buscando contribuir com seu término.

Dois embates precederam-no: a Guerra dos Mil Dias (1899-1902) e o período da "La Violência" (1946-1958), que se relacionam à disputa por poder e terra entre o partido conservador e o liberal (LACERDA; GUERRA, 2014, p. 151). Nesse cenário, formaram-se grupos de autodefesa, máxime na região rural, alguns sob influência do Partido Comunista (PC), buscando, entre outros fins, lutar contra a realidade vivenciada. Muitos desmobilizaram-se com a anistia do presidente Rojas Pinilla (1953-1957), porém, outros permaneceram em atuação, a exemplo dos vinculados ao PC (CORDERO, 2012, p. 20-34).

Os remanescentes continuaram organizando comitês de autodefesa formados pela associação pacífica de camponeses, devido à ausência de transformações das condições sociais. Registrou-se a expansão da influência política e do controle territorial de grupos de esquerda (CENTRO NACIONAL MEMÓRIA HISTÓRICA, 2014, p. 120 -121). Buscando desarticulá-los, o Estado, à época do presidente Guilherme León Valencia (1962-1966), passou a combatê-los mais forte e diretamente e, em maio de 1964, atacou a região de Marquetalia, ação marco para o início da organização guerrilheira em questão (GRUPO MEMÓRIA HISTÓRICA, 2013, p. 120). Nesse sentido, as FARCpodem ser consideradas como movimento de origem camponesa com sustentáculo ideológico nas ideias comunistas e que, a princípio, visava à promoção de alterações sociais, como a conquista da reforma agrária.

Com o tempo e sob a liderança inicial de Manuel Marulanda, desenvolveu-se e expandiu-se, apresentando caráter militar, exercendo o controle social e político sobre territórios, cuja infraestrutura e organização junto ao armamento, sistema de comunicação e número de membros – estima-se que chegou a contar com 20.766 combatentes – possibilitaram desenvolver diversas ações e expandir sua estrutura e poder (YESTE; FERNANDÉZ, 2006, p. 40) Desde sua fundação,

alternou cenários de maior ou menor atuação, abrangendo desde tentativa de "legalização" (União Patriótica, em 1984) à prática de sequestros, extorsões etc.

Outros atores compuseram e, em parte, ainda compõem o conflito. Tem-se, por exemplo, o Exército Popular de Libertação (EPL), de orientação maoísta, o Exército de Libertação Nacional (ELN), inspirado na Revolução Cubana e ainda em atuação. Há os paramilitares, que surgiram legalmente pelo Decreto 3308/65, por meio do qual o Estado autorizou grupos civis a armarem-se, ratificando prática utilizada por proprietários de terras, a fim de formar autodefesas civis para combater os grupos guerrilheiros, mas, com a aquisição de espaço e força, passaram a atuar também contra o Estado. Em 1997, constituíram as Autodefesas Unidas da Colômbia – AUC (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS - CIDH, 2013, p. 45-46).

É oportuno destacar a atuação do narcotráfico. O conflito e a ausência da presença estatal foram fundamentais para o seu desenvolvimento na Colômbia e para além de suas fronteiras. Há mútua relação com os grupos armados ilegais (guerrilheiros e paramilitares), vez que esses fornecem proteção e condições para os narcotraficantes desempenhar suas atividades e, em contrapartida, obtêm aportes financeiros, a exemplo dos impostos revolucionários das FARC, que permitiam a atuação política e social (YESTE; FERNANDÉZ, 2006, p. 30).

A instabilidade atingiu todas as regiões do Estado, produzindo inúmeras consequências institucionais, sociais, políticas, econômicas, afetando milhões de pessoas. Segundo dados do Registro Único de Vítimas (RUV), até 01 de maio de 2018, registraram-se, ao todo, 8.322.081 vítimas, das quais foram 1.483.143 crianças[4], 997.264 homicídios, 169.764 desaparecimentos forçados, 7.379.975 deslocamentos internos e 10.794 pessoas torturadas. Dados que podem ser maiores, ante os casos que não são do conhecimento dos órgãos responsáveis pela catalogação.

Diante dos resultados do conflito, o Estado colombiano, em diversas ocasiões, buscou estratégias destinadas ao seu término. Maiores avanços ocorreram a partir de 2002, quando as AUC anunciaram cessar fogo e o Estado iniciou negociações para a paz, sendo celebrado o Acordo de Santafé de Ralito, por meio do qual as AUC prometeram se desmobilizar, a sua vez, o Estado adotou medidas

4 Disponível em: <https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>. Acesso em: 10 maio 2018.

destinadas à garantia da justiça e dos direitos das vítimas, como a Lei 975/2005 (Lei de Justiça e Paz). No entanto, os conflitos permaneceram, devido aos grupos pós-desmobilização, que são continuidade dos paramilitares, mas com elementos novos, e relacionaram-se à incapacidade do Estado de substituir com êxito a atuação das AUC (CENTRO NACIONAL MEMORIA HISTÓRICA, 2016, p. 106-107).

Quanto às FARC, a partir de 2011, houve significativas conquistas nos diálogos para a paz por meio do governo de Juan Manuel Santos. Esses avanços relacionam-se ao reconhecimento pelo referido presidente da existência de conflito interno no Estado com o grupo, pois, antes, tratavam-se as FARC como grupo terrorista. Em 26 de agosto de 2012, as partes acordaram em iniciar as negociações para o término definitivo dos embates. O acordo final foi celebrado em 26 de setembro de 2016, porém não foi referendado pela população em consulta realizada no dia 02 de outubro do mesmo ano. Após modificações pontuais, celebraram novo compromisso, em 24 de novembro, o qual, em 30 de novembro, foi aprovado pelo Congresso, autorizando-se a sua concretização em disposições legais e constitucionais. Trata-se de compromisso complicado e controvertido em diversos pontos, principalmente quanto às medidas de aplicação da justiça, causando debates em âmbito interno e internacional[5] e que, apesar das controvérsias, já se encontra em aplicação, tanto que, por exemplo, as FARC, agora Forças Alternativas Revolucionárias do Comum, participaram das eleições de2018[6].

5 O TPI, em junho de 2004, instalou investigações preliminares acerca da situação colombiana. Conforme declaração de Fatou Bensouda, fiscal do TPI, após visita ao Estado em setembro de 2017, a implementação do acordo de paz encontra-se em situação decisiva e a Corte Constitucional do Estado tem importante papel para contornar as dificuldades desse processo. O TPI continua acompanhando o contexto, havendo, pois, a possibilidade de instalar investigação formal, em hipótese de verificar situação em descompasso ao Estatuto de Roma. Cf: Declaración de la Fiscal de la Corte Penal Internacional, Fatou Bensouda, al concluir su visita a Colombia (10 a 13 de septiembre de 2017). Disponível em: <https://goo.gl/QZ61QV>. Acesso em: 20 jan. 218.

6 Nas eleições legislativas de março de 2018, as FARC apresentaram 23 candidatos para a Câmara e para o Senado e obtiveram 32.626 e 52.532 votos, respectivamente. Não elegeram nenhum candidato pelo voto popular, porém, em decorrência do estipulado no acordo, possuem 05 cadeiras em cada casa legislativa. Cf. MEDINA, Paula Bravo. ¿Qué logró la FARC en las elecciones legislativas de Colombia? CNN, 2018. Disponível em:<https://cnn.it/2HztkYy>. Acesso em: 11 maio 2018.

Utilização de crianças pelas FARC durante o conflito armado interno colombiano

É difícil quantificar com exatidão científica o número de crianças soldado no conflito na Colômbia, ante o problema de observação *in loco*, de modo que as informações derivam de relatos ou testemunhos de jornalistas, combatentes ou crianças desmobilizadas etc. (CASTRILLÓN, 2009, p. 03). Segundo a Human Rights Watch (HRW, 2004, p. 42), haveria, em 2003, 11.000 crianças soldado, já em 2012, conforme Springer (2012, p. 30), existiriam 18.000 crianças. A Organização das Nações Unidas (ONU, 2016, p. 08) verificou, de novembro de 2012 a dezembro de 2015, 1.556 casos de utilização e recrutamento de menores de 18 anos, por sua vez, o Registro Único de Vítimas aponta 7.455 vinculações.

Todas as partes do conflito utilizam crianças, porém, é pacífico que as FARC são quem mais as recrutaram. Seu próprio regulamento proibia o ingresso de menores de 15 anos (2004, p. 25), o que, como ainda será explicado, respeitava as diretrizes do direito internacional pertinente. A HRW (HRW, 2004, p. 47) afirma que um terço dos membros das FARC eram menores de 18 anos, perfazendo, à época, 7.400 crianças, já Springer (2012, p. 27 – 30) constatou que 42% dos combatentes do grupo eram crianças e verificou, ainda, que 50,14% dos adultos ingressaram quando crianças. Em 2013, o Ministério Público da Colômbia (PALMA, 2017, sem p.) identificou 3.000 desmobilizados menores de 18 anos e, conforme aduzido por Castrillón (2009, p. 06) e pela ONU (2016, p. 08) até crianças de Estados próximos eram recrutadas. Por outro lado, as FARC, em 2016, afirmaram que possuíam 21 integrantes que não completaram 15 anos, mas não mencionaram quantos se encontravam na faixa de 15 a 18 anos (CIDH, 2017, p. 774).

No caso colombiano, o recrutamento de crianças fortaleceu-se na década de 90, ante a expansão do conflito (HRW, 2004, p. 42). A primeira razão reside na necessidade de fortalecer os efetivos do grupo, máxime em períodos ou regiões mais difíceis de arregimentar adultos. Igualmente, as crianças, pelo seu estágio de vida, aceitam ordens, são doutrinadas e enganadas mais facilmente, sem possuir necessário discernimento frente as situações, como a noção de perigo e, assim, destinadas às ações mais perigosas e não queridas por adultos (CASTRILLÓN, p. 09). Além disso, apesar das questões físicas e da inexperiência, tendem a su-

portar longas caminhadas, os esforços físicos e os efeitos da precária alimentação. Também há questão de índole econômica, pois a sua manutenção (alimentação, armamento etc.) demanda menos despesas que os adultos (SPRINGER, 2012, p. 35).

O ingresso de crianças dá-se de forma "voluntária" ou involuntária. Nesta, ingressam na organização contra a sua vontade, por meio da força ou intimidação (ROSA, 2014, p. 23), *verbi gratia*, sequestros ou ameaças a familiares. Springer (2012, p. 30) constatou que 18% das crianças enquadravam-se nessa classificação e a HRW (2004, p. 65) identificou 13%, ou seja, é mais comum o ingresso decorrente de "decisão livre e racional". Acerca desse aspecto, entende-se que a vontade das crianças é viciada pelas diversas circunstâncias nas quais estão inseridas, o que, no mínimo, dificulta a tomada de decisão com ciência de toda a complexidade da situação e a formação de querer livre e racional. No caso, em regra, como explicado a seguir, antes do ingresso nos grupos, as crianças tiveram as suas possibilidades restringidas e foram vítimas de várias violações de direitos.

A maior parte das crianças soldado advinha de regiões rurais e de baixo desenvolvimento econômico e social, encontrando-se submetidas à pobreza, à desigualdade, a dificuldades de satisfação das necessidades mínimas e ao esquecimento do Estado. Ademais, são frequentes famílias afetadas pelo conflito, das quais sofrem violência doméstica ou abuso sexual, quando não os próprios parentes solicitam a membros dos grupos que as recrutem (VELASCO, 2016, p. 90). Vale destacar a autuação deliberada de integrantes dos grupos armados, inclusive crianças, a fim de arregimentá-las. Por meio de intervenções em escolas, comunidades ou junto aos familiares e às próprias crianças, promovem a divulgação da ideologia e da atuação do grupo, ressaltando apenas as supostas questões positivas, como oferta de remuneração, o que não existia nas FARC, incutindo ou reforçando o interesse em participar do movimento, a qual é associada à sobrevivência e à segurança familiar e pessoal (HRW, 2004, p. 67-72).

Registra-se, ainda, a convivência com o conflito. Em seus meios sociais, nos quais o Estado, em geral, não se faz presente, crianças em etapa crucial de sua personalidade presenciam as mais diversas atuações dos grupos armados, havendo a inserção desse fator no seu cotidiano e no seu processo de formação. A violência, as armas e a presença de combatentes são consideradas normais, significam *status*, instrumentos para a obtenção de transformações de vida e pertença ao grupo no

qual estão inseridas, além de representarem escapismo da realidade vivenciada (DEFENSORIA DEL PUEBLO, 2001, p. 16-17). Springer (2012, p. 34) afirma que a existência do conflito é a razão precípua para o ingresso de crianças nos grupos armados, pois a violência impõe ordem absoluta que controla todos os aspectos da vida e tolhe a liberdade, não havendo, conforme a autora, capacidade de decidir quando as opções são aderir às organizações ou ter a vida suprimida.

Depois de ingressarem nos grupos, as crianças passam por processo de treinamento. Neste ponto, as considerações de Springer (2012, p. 40 – 41), ao dividi-lo em quatro fases, são esclarecedoras. Em primeiro lugar, tem-se a adaptação, na qual há grande vigilância e conversas com os recém ingressos, fornecendo-lhes porções extras de comida, por exemplo, para facilitar o processo; é período de teste, mas sem possibilidade de desistência. A segunda etapa é dividida entre a doutrinação e o endurecimento. Naquela, busca-se a adesão irrestrita aos princípios e às ideias do grupo, com a ministração de aulas sobre marxismo, heróis do grupo etc., ou seja, visa-se à completa conversão ao movimento. A próxima refere-se à despersonalização e à desumanização, almejando obstar sentimentos de medo, compaixão, pudor, autopreservação e romper, em definitivo, com a vida e laços anteriores, inclusive, segundo a HRW (2004, p. 82), nas FARC, eram atribuídos novos nomes às crianças.

A terceira fase é a servidão, a qual objetiva a alienação da consciência individual em favor do superior, representando a consolidação das etapas anteriores. A última é o treinamento, na qual recebem instruções técnicas e militares, aprendendo a manusear armas, utilizar as táticas de ataque e defesa da guerrilha, havendo a análise de desempenho para subsidiar a determinação de atividades específicas. Velasco (2016, p. 104) acrescenta que as crianças são submetidas a exercícios físicos durante horas, são obrigadas a escavar trincheiras e a construir material explosivo, sendo as armas extensões de seus corpos e relacionam-se à sobrevivência.

Nos acampamentos, as crianças soldado não possuem muitos bens materiais à disposição, sendo difícil o exercício da intimidade e o acesso a alimentos necessários à existência adequada (HRW, 2004, p. 82). As regras são bem rígidas, em hipótese de descumprimento, no caso das FARC, sanções eram estabelecidas pelo seu "Conselho de Guerra", depois de processo envolvendo a defesa do acusado e todos os membros da companhia ou frente. As penalidades incluíam a pena

de morte, como no caso de tentativa de fuga, a qual deveria ser aprovada pelos superiores e crianças podiam executá-la (HRW, 2004, p. 111-112).

Tanto no treinamento quanto nas atividades há relativa igualdade de tratamento entre as crianças e os demais guerrilheiros. Aquelas, exercem basicamente quatro funções: treinamento militar, nos moldes comentados, manutenção do acampamento, combates e missões especiais (DEFENSORIA DEL PUEBLO, 2001, p. 18). Efetuam, por exemplo, desde a espionagem à vigilância do acampamento, todavia, atividades que envolvem maiores riscos são destinadas às crianças soldado, como ser "escudos" nos embates, armar ou desarmar bombas etc.

Submetidas à dura realidade, a deserção é possibilidade, contudo, bastante arriscada, ante as dificuldades de escapar do território e a gravidade da infração. Apesar disso, para as crianças soldado, em geral, constitui a única possibilidade de retirar-se com vida dos grupos. Empreitada que pode levar anos de planejamento e tentativas e, mesmo realizada, os riscos permanecem, pois membros do grupo podem persegui-las, de forma que muitas não regressam as suas casas, para não colocar suas famílias em situação de maior perigo (HRW, 2004, p. 161).

Os dados são variados, mas calcula-se que, desde 2002, cerca de 2.500 crianças abandonaram as FARC (EL MUNDO, 2017, sem p.). Springer (2012, p. 45-48) constatou que 64% das crianças desmobilizaram-se individualmente e que o mesmo índice acreditava que a melhor maneira de prevenir o recrutamento consiste na ciência da difícil experiência das crianças vinculadas. Com o acordo de paz e a extinção, ao menos oficialmente, da luta armada, as crianças recrutadas devem ser desmobilizadas, processo que tende a representar alterações substanciais na sua realidade e que requer, por conseguinte, esforços governamentais, em observância ao que dispõe a ordem interna e às obrigações internacionalmente estabelecidas.

Os direitos das crianças soldado consoante o Direito Internacional Público

O abuso de crianças como soldados durante guerras e outros conflitos armados é fenômeno antigo e até comum na história da humanidade, não sendo restrito à Colômbia. Por isso, o atual Direito Internacional contém regras espe-

cíficas sobre a proteção de crianças contra estas violações dos seus direitos humanos, incluindo dispositivos relativos à sua reabilitação e reinserção na sociedade. Esses direitos surgiram somente nas últimas décadas e representam verdadeiras conquistas, embora longe de serem satisfatórias e eficazes em todos os casos. As obrigações decorrentes vinculam o Estado colombiano como signatário das mais importantes convenções sobre a matéria. Portanto, para analisar e avaliar as medidas tomadas a favor das crianças soldado que foram desmobilizadas há pouco tempo, é preciso entender melhor seu trato previsto pelo Direito Internacional. Para fins de visualizar a evolução destas conquistas, opta-se, a seguir, por uma abordagem cronológica.

Visão panorâmica dos direitos da criança como direitos humanos

A proteção das crianças em âmbito internacional foi abordada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (art. 25) e na IV Convenção de Genebra relativa à proteção dos civis em tempo de guerra, de 1949 (arts. 38, 50, 51 e 89)[7]. Além destas, a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 (Princípio VIII), o Pacto de Direitos Civis e Políticos de 1966 (arts. 23 e 24) e o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (arts. 10 e 12) também contemplam os direitos das crianças[8].

As primeiras tentativas de limitar a utilização de crianças em conflitos armados estão presentes no Protocolo Adicional I às quatro Convenções de Genebra de 1949 (1977), referente à proteção das vítimas dos conflitos armados de caráter internacional (art. 77), ratificado pela Colômbia em 01 de setembro de 1993. O Protocolo Adicional II (1977) da referida Convenção também visa a mesma proteção do anterior, só que em conflitos armados não internacionais (art. 4º). Protocolo ratificado pela Colômbia em 14 de agosto de 1995 e desde então aplicável a essa guerra interna.

A proteção das crianças com um tratado próprio deu-se a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das

7 Essa Convenção foi ratificada pela Colômbia em 08 de novembro de 1961.

8 Os referidos Pactos foram ratificados pela Colômbia em 29 de outubro de 1969.

Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Desde então, vários países passaram a adotar um estatuto da criança a fim de implementar, no plano doméstico, as diretrizes internacionais. Essa Convenção é a mais ratificada do mundo, somando 196 Estados partes[9]. Dentre estes, encontra-se a Colômbia, que a ratificou em 28 de janeiro de 1991.

A demora para elaboração de estatuto próprio para as crianças pela Organização das Nações Unidas (ONU) ocorreu, em parte, porque se considerava que estas já possuíam proteção dos tratados internacionais de direitos humanos. Somado a isso, tem-se o fato de que o sentimento de infância[10] e o desejo de proteção dele decorrente são descobertas relativamente recentes, com início nos séculos XV e XVI e popularidade no século XVII, conforme evidenciado por Ariès (2016, p.101). Em vista disso, só a partir dos séculos XIX e XX, "o direito ocidental diminui o poder dos pais, consagra a instrução obrigatória, cria tribunais especiais para os menores, bem como limita o trabalho infantil" (MELLO, 2004, p. 497).

A Convenção sobre os Direitos da Criança é um documento bastante abrangente e enuncia um vasto conjunto de direitos fundamentais, abarcando os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Esse tratado enfatiza a indivisibilidade dos direitos, conferindo igual importância à sua implementação (PIOVESAN, 2003, p. 279-280). A Convenção é alicerçada por quatro princípio gerais: a proibição da discriminação; o direito à vida e ao desenvolvimento ideal; o direito à participação; e a orientação ao melhor bem-estar da criança (HEINTZE, 2010, p. 52);

Somados a esses instrumentos, têm-se o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis (2000) (ratificado pela Colômbia em 11 de novembro de 2003), o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados (2000) (ratificado pela

9 De acordo com a UNICEF Brasil, apenas os Estados Unidos não ratificaram a Convenção, embora tenham sinalizado tal intenção ao assinar o documento formalmente. Informação disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Aceso em: 01 nov. 2017.

10 O sentimento de infância para Ariès (2016, p. 99) corresponde a uma consciência das peculiaridades infantis que distinguem a criança do adulto.

Colômbia em 25 de maio de 2005) e o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à instituição de um procedimento de comunicação (2011)[11]. Existem outros dispositivos internacionais voltados à proteção das crianças que objetivam garantir o superior interesse destas[12]. A partir dessas normas provenientes de tratados e acordos internacionais, regionais e de ordenamentos jurídicos de âmbito interno, busca-se proteger a infância e o desenvolvimento pleno das crianças em todo o mundo.

A proteção das crianças nos conflitos armados

As crianças são segmento vulnerável da população, particularmente em tempos de conflitos armados. O seu envolvimento nesse cenário é recorrente e antigo na história da humanidade, seja enquanto combatentes ou no desempenho de outras funções, como as domésticas ou de cunho sexual. Essa realidade traz à tona um contexto de graves violações dos seus direitos fundamentais, o que pode acarretar consequências nefastas para o seu desenvolvimento e, por conseguinte, para o seu futuro. Nesse sentido, desde a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924) é possível observar uma preocupação com as crianças em tempos de conflitos. Isso porque essa declaração traz em seu terceiro pressuposto que a criança deve ser a primeira a receber alívio em tempos de aflição.

A IV Convenção de Genebra relativa à proteção dos civis em tempo de guerra (1949) estabelece, em seu art. 38, alínea 5, que as crianças abaixo de 15 anos, as gestantes e as mães de crianças com menos de 7 anos são objeto de tratamento especial. Quanto aos territórios ocupados, existem várias obrigações para a potência ocupante contidas nos arts. 50, 51 e 89, dentre elas, a de oferecer acesso à educação às crianças; proibir a obrigação de trabalhar aos menores de 18 anos; e proporcionar alimentação condizente às necessidades das mulheres grávidas, lactantes e de crianças menores de 15 anos. Cabe destacar que o princípio VIII da Declaração dos Direitos da Criança (1959) faz alusão ao seu atendimento

11 Até o presente momento, a Colômbia não ratificou esse Protocolo.

12 Dentre eles, destacam-se: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990; e a Declaração do Panamá, formulada na Cidade do Panamá, nos dias 17 e 18 de novembro de 2000.

prioritário em quaisquer situações (em tempo paz de ou de guerra), mas ambos os documentos carecem de normas específicas vedando o recrutamento e uso de crianças para fins militares.

Quanto aos Protocolos Adicionais às quatro Convenções de Genebra de 1949, o Protocolo I, relativo à proteção das vítimas nos conflitos internacionais (1977), apresenta diversos avanços importantes para a proteção das crianças. Ele preconiza que as partes não podem recrutar menores de 15 anos para as Forças Armadas (art. 77, 2), ressaltando que, caso tenham sido recrutadas crianças abaixo dessa idade e elas se tornem prisioneiras, a mesma proteção especial é aplicada, devendo ser mantidas em local diferente daqueles reservados aos adultos (art. 77, 4). Outros artigos proíbem a pena de morte para os menores de 18 anos (art. 77, 5) e versam sobre a evacuação da criança para um país estrangeiro (art. 78).

O Protocolo II, referente à proteção das vítimas dos conflitos armados de caráter não internacional (1977) e aplicável ao cenário bélico na Colômbia, traz, em seu art. 4º, garantias fundamentais para as crianças, que incluem o acesso à educação; a reunião das famílias separadas temporariamente; a proibição do recrutamento de crianças menores de 15 anos pelas forças ou grupos armados organizados e da participação daquelas nas hostilidades; a proteção especial para os menores de 15 anos caso sejam capturados; e o translado das crianças para áreas mais seguras do país, com o conhecimento dos pais ou responsáveis, sempre que possível e necessário.

Em relação às crianças soldado, pode-se dizer que o Protocolo II possui proteção mais contundente do que o Protocolo I. Isso porque este se reporta, por exemplo, tomar todas as "medidas possíveis" para que as crianças menores de 15 anos não participem diretamente das hostilidades (art. 77). Já o outro Protocolo é taxativo quanto a essa proibição ao dizer que as crianças abaixo de 15 anos não serão recrutadas para servir às forças ou grupos armados e que não será permitida a participação delas nos embates (art. 4ª), não deixando, portanto, espaços para interpretações diferentes da claramente estabelecida.

Para Sivakumaran (2012, p. 316-317) essa proteção "mais forte" para as crianças em conflitos armados internos é inadvertida, pois o DIH opera com base na igualdade de obrigações entre as partes do conflito. Esse autor enfatiza, contudo, que, apesar dessa inadvertência, é incorreto sugerir que os instrumentos internacionais permitem a participação de crianças menores de 15 anos de idade

em atividades que não equivalem a uma "participação ativa" nas hostilidades. Além disso, afirma que a regra relevante no estudo do DIH consuetudinário prevê que as crianças não devem ser autorizadas a participar das hostilidades e isso sugere que a proibição habitual é sobre todas as formas de envolvimento nestas.

A importância da proibição de todas as formas de participação em oposição à vedação mais limitada da participação direta ou ativa nas hostilidades é demonstrada pela dificuldade em estabelecer uma distinção entre atos que constituem envolvimento direto ou ativo e aqueles que não. Os que se enquadram naquele incluem a utilização de crianças: em combate; em patrulhas armadas; para proteger objetivos militares; como espiãs, escoteiras, guarda-costas de comandantes e escudos humanos; no monitoramento dos pontos de controle militares; sabotagens. Atividades relacionadas às hostilidades que não se enquadram na participação direta, mas incluem o uso de crianças: trabalhos domésticos como cozinhar, encontrar comida ou executar tarefas de rotina (SIVAKUMARAN, 2012, p.317-318). Há, ademais, o uso de crianças para serviços sexuais, que pode ser enquadrado nessa segunda categoria.

Na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), verifica-se preocupação com o envolvimento de crianças em conflitos armados, embora haja inconsistência em seu texto quanto à idade para proteção, pois, em seu art. 1º, afirma que criança é a pessoa com idade abaixo de 18 anos, salvo exceções previstas na lei para o alcance antecipado da maioridade; e em seu art. 38 (2) assevera: "Os Estados Partes devem tomar todas as medidas possíveis na prática para garantir que nenhuma criança com menos de 15 anos participe diretamente nas hostilidades.". Ou seja, ao não proibir o envolvimento nos conflitos armados das crianças entre 15 e 18 anos, deixa de protegê-las. Outrossim, o tratado não menciona o papel dos grupos armados não estatais, demonstrando a sua debilidade para prevenir a utilização de crianças soldado nos conflitos armados internos; e ao utilizar a expressão "medidas possíveis" (art. 38), deixa margem de discricionariedade que pode ser utilizada pelos Estados que não desejam cumprir as suas obrigações. Por isso, pode ser considerada como grande decepção neste campo da defesa dos interessas da criança, tendo em vista que somente reproduz a proteção já oferecida pelo DIH (HARVEY, 2005, p. 06).

O art. 39, no entanto, estabelece a obrigação dos Estados partes adotarem medidas para recuperação física e psicológica e reintegração social das crianças

vítimas de abandono, exploração, abuso, tortura ou outros tratamentos desumanos ou conflitos armados. Ressaltando que as ações devem ocorrer em ambientes que estimulem a saúde, o respeito próprio e a dignidade da criança. O art. 41 é importante ao afirmar que: "Nenhuma disposição da presente Convenção afeta às disposições mais favoráveis à realização dos direitos da criança que possam figurar: a) Na legislação de um Estado Parte; b) No direito internacional em vigor para esse Estado".

Cabe evidenciar que o Estatuto de Roma (1998) do Tribunal Penal Internacional (TPI) trata como crime de guerra o alistamento, recrutamento ou uso de crianças abaixo de 15 anos em hostilidades (art. 8º). Além disso, atribui a mesma natureza de crime aos atos como estupro, gravidez forçada ou qualquer tipo de violência sexual que viole às Convenções de Genebra. Violências essas a que são submetidas muitas meninas soldado que são recrutadas para fins sexuais. O TPI não processa crianças menores de 18 anos (art. 26), o que denota tendência internacional de não criminalizar as crianças soldado. Salienta-se que o primeiro julgado da Corte, o caso Lubanga Dyilo, em 14 de março de 2012, tratou do recrutamento de menores.

A Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para a sua Eliminação (1999), ratificada pela Colômbia em 28 de janeiro de 2005, apresenta proteção para as crianças envolvidas em conflitos armados ao prever, em seu art. 3º que o recrutamento forçado ou obrigatório de crianças para serem usadas em conflitos armados constitui uma das piores formas de trabalho infantil, devendo, de acordo com o art. 1º da referida Convenção, ser proibido e eliminado em caráter emergencial.

No que concerne às discussões sobre a idade para o recrutamento e participação das crianças nos conflitos armados, após longo debate, a proibição para a utilização de crianças abaixo de 18 anos passou a ser adotada pelo Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativos ao Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados (2000). Já em seu art. 1º tem-se que: "Os Estados Partes devem adotar todas as medidas possíveis para assegurar que os membros das suas forças armadas que não atingiram a idade de 18 anos não participem diretamente de hostilidades". O seu art. 4ª aduz que: "Os grupos armados

distintos das forças armadas de um Estado não devem, em circunstância alguma, recrutar ou usar pessoas com idades abaixo dos 18 anos em hostilidades".

A inclusão de disposição sobre os grupos armados em instrumento de direitos humanos, como ocorrido no referido Protocolo Facultativo, denota tendência para maior papel do DIDH na regulamentação das forças armadas nos conflitos internos. No entanto, do ponto de vista do DIH, a falta de igualdade de obrigações nesse Protocolo entre as regras que regem os Estados e as que governam os grupos armados é preocupante. Essa desigualdade surge na medida em que o recrutamento voluntário para as forças do Estado é permitido para crianças com mais de 16 anos (art.3º), mas não para grupos armados não estatais[13] (art. 4º). Esse "duplo padrão" pode ser e, de fato, tem sido questionado por grupos armados (SIVAKUMARAN, 2012, p. 324) bem como por organizações da sociedade civil que na época exigiram um "*straight 18 standard*" (HARVEY, 2005, p. 08). Outra questão relevante desse Protocolo refere-se ao dever dos Estados partes de desmobilização, libertação das obrigações militares, assistência e reinserção social das crianças vítimas dos conflitos armados sob as suas jurisdições, tal como disposto no art. 6º, §3.A Colômbia o ratificou em 25 de maio de 2005, ou seja, somente desde então aplica-se a obrigação às FARC de desistir de recrutar e usar menores de 18 anos para fins militares.

É válido ressaltar que a noção mais ampla do envolvimento das crianças com grupos ou forças armadas é conceituada de "associação de crianças" e que tal definição encontra-se nos *The Paris Principles: Principles and Guidelines on Children Associated With Armed Forces or Armed Groups*[14] (2007), que objetivam informar a conduta das partes dos conflitos armados e dar suporte às respostas programáticas que visam a proteger as crianças do envolvimento nos conflitos. Seus pressupostos estão em consonância com os apresentados nos *Cape Town*

13 Tradicionalmente, apenas os Estados e as Organizações Internacionais podem ratificar Tratados Internacionais, dessa forma, mesmo não sendo membros dos referidos acordos, encontram-se submetidos às suas disposições.

14 Documento elaborado, a partir de uma revisão realizada pela UNICEF sobre os Princípios da Cidade do Cabo, na cidade de Paris, em fevereiro de 2007.

Principles[15] (1997), primeiro documento internacional a defini-la formalmente (STARK et al, 2009, p. 523).

Este, embora não possua caráter vinculante, é considerado fundamental à temática em questão por definir o referido termo de forma mais abrangente, abarcando todas as formas de participação das crianças nos conflitos armados, estabelecendo o mínimo de 18 anos para participação nas hostilidades. Além disso, dispõe que as pessoas abaixo dessa idade devem ser desmobilizadas e receber assistência e proteção especial (p.05). Pela atenção dispensada ao assunto, esses Princípios contribuíram para a construção do vocabulário sobre as crianças soldado no Direito Internacional. Contudo, nem sempre a presença de crianças nos campos de grupos ou forças armadas denota violação das regras dos conflitos armados não internacionais. Algumas vezes, famílias inteiras se deslocam para esses campos com o intuito de obter proteção; outras vezes, são os filhos dos próprios combatentes que vivem nessas áreas junto aos seus familiares (SIVAKUMARAN, 2012, p. 318-319).

Cabe sublinhar que a Assembleia Geral da ONU, em 2005, pela Resolução 60/147, aprovou os Princípios e diretrizes básicas sobre o direito das vítimas de violações manifestas das normas internacionais de direitos humanos e de violações graves do Direito Internacional Humanitário a apresentar recursos e obter reparações. Em seu preâmbulo, remete-se ao art. 39 da Convenção dos Direitos das Crianças, e, na parte dispositiva, consagra, em seu art. 15, o direito de todas as pessoas, inclusive as crianças soldado, pois, a obter reparação adequada, efetiva e rápida do Estado, quando este, por ação ou omissão, apresenta reponsabilidade pela violação de direito ou quando o autor não pode reparar ou não a fornece (art. 16).

Em seu art. 18 estabelece que a reparação integral deve abranger cinco expressões: (i) restituição, a qual busca o retorno da vítima ao *statu quo* anterior e abrange, por exemplo, o gozo dos direitos humanos, o retorno à vida familiar e ao lugar de residência (art.19); (ii) indenização apropriada e proporcional à transgressão de direito e às circunstâncias do caso pelos prejuízos economicamente avaliáveis decorrentes das violações sofridas, como o dano físico e moral (art.

15 Princípios formulados no Simpósio sobre prevenção do recrutamento de crianças pelas forças armadas e desmobilização e reintegração social de crianças soldado na África, organizado pela UNICEF na cidade do Cabo em 27 de abril de 1997.

20); (iii) reabilitação, que inclui atenção médica e psicológica e serviços jurídicos e sociais (art. 21); (iv) satisfação, a qual abarca, dentre outras ações, medidas para que a violação não continue, a verificação dos fatos e a revelação completa e pública da verdade, aplicação de sanções judiciais e administrativas aos responsáveis e declaração ou decisão judicial que reestabeleça a dignidade, reputação e os direitos das vítimas e das pessoas estritamente vinculadas a elas (art. 22); e (v) garantias de não repetição, que são estratégias voltadas à prevenção de violações, incluindo a educação em direitos humanos para os agentes estatais, promoção de mecanismos para prevenir, vigiar e solucionar conflitos sociais, exercício de controle das autoridades civis sobre as forças armadas, a proteção de profissionais de saúde, direito, informação e de defensores de direitos humanos e a reforma e revisão de leis (art. 23).

A proteção das crianças no âmbito internacional requer convergência de todos os direitos que lhes são assegurados para garantir sua proteção integral. Isso perpassa a noção de complementariedade entre o DIH e o DIDH, já que ambos se pautam na dignidade da pessoa humana e no propósito de salvaguardar o ser humano em todas as circunstâncias. Essa aproximação, no entanto, não interfere nas condições de aplicação de cada um. Assim, podem ser aplicados simultaneamente ou cumulativamente, garantindo a perspectiva de complementariedade, desde que os Estados sejam partes tanto das Convenções de Direito Humanitário quanto das de Direitos Humanos (CANÇADO TRINDADE, 1997, p. 347).

A maioria dos tratados mencionados foram ratificados pelo Estado colombiano e, assim, compõem sua ordem jurídica e nela prevalecem, além de serem parâmetro de interpretação para os direitos constantes na sua Carta Política, conforme dispõe o art. 93 de sua Constituição (1991). A Carta Maior, em seu art. 44, trata dos direitos fundamentais da criança, colocando-os acima dos direitos das demais pessoas e as assegura os direitos constantes em tratados internacionais. Dentre os outros dispositivos internos, destaca-se que a Lei colombiana n. 1.098/2006 – Código da Infância e da Adolescência - baseia-se no princípio da proteção integral das crianças e do seu superior interesse, considerando-os como sujeitos de direito, e, em seu art.20, estabelece a proteção das crianças nos conflitos armados.

Há outros programas e políticas governamentais de proteção à infância na Colômbia, além de instituições não governamentais colombianas e internacio-

nais que atuam para que os direitos das crianças sejam assegurados. Com o fim do conflito com as FARC, todo esse conjunto de atores e programas voltados à proteção infanto-juvenil deve estar direcionado à reparação dos danos decorrentes das violações de direitos sofridas e a políticas de retomada do convívio social e familiar, já que, em razão do estigma e da marginalização associados à participação no conflito, esses processos requerem a participação do Estado e da sociedade civil, os quais, vale lembrar, são responsáveis pelo conflito outrora existente e pela proteção das crianças.

Análise das medidas de desmobilização, reabilitação e reinserção social das crianças soldado das FARC

A celebração do acordo da paz encerrou período de embates mas iniciou cenário com grandes desafios para o Estado e sociedade colombiana. O seu teor e as formas de implementação, além das divergências no âmbito político, exigem a adoção de complexa infraestrutura direcionada à reparação dos efeitos das milhares de graves violações de direitos humanos que ocorreram ao longo das mais de cinco décadas de conflito. A previsão e aplicação das estratégias relacionadas a essa finalidade devem observar as peculiaridades das vítimas e dos casos analisados.

Nesse cenário, as crianças soldado, enquanto vítimas do embate, têm o direito de ser destinatárias de ações específicas e prioritárias de reparação. Portanto, investiga-se a realidade das crianças soldado supostamente recrutadas pelas FARC a partir da celebração do pacto pela paz, apontando-se e analisando-se, de acordo com as informações disponíveis, as ações adotadas pelo Estado e pela sociedade.

Desmobilização

Um dos efeitos concretos mais imediatos do compromisso é o término do recrutamento de crianças pelas FARC. O relatório elaborado pela "*Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado*" (COALICO. 2017a, p. 01-02) relativo a 2016, registou 242 eventos do conflito armado, sendo que, desses, 165 produziram efeito em pessoas menores de 18 anos, sendo as FARC responsáveis por 7,9% dos fatos. No mesmo período, no que concerne à

vinculação a grupos armados, registraram-se 15 recrutamentos e 65 campanhas cívico-militares (atuação das forças estatais) com crianças, nenhum desses fatos foi atribuído às FARC.

O segundo relatório referente aos meses de janeiro a junho de 2017, constatou 90 eventos do conflito, dos quais 67 implicaram afetações direta às crianças. Dos eventos, 7,5% são de responsabilidade das FARC, no entanto, aludem à desmobilização de crianças; 1,5% é de autoria de dissidentes desse grupo, que vêm praticando controle territorial, sequestros, confinamento e ameaças de recrutamento de menores. É relevante, também, a ação dos grupos pós-desmobilizados, autores de 26,9% dos fatos, em contraposição aos 15,2% do informe anterior. Foram responsáveis pelos 03 recrutamentos, já a intervenção das forças estatais nas operações cívico- militares corresponderam a 19 fatos (COALICO, 2017b, p. 05 -08).

Deflui-se que, mesmo antes da conclusão formal do acordo de paz, a atuação das FARC com repercussão em crianças diminuiu consideravelmente, basta lembrar que, antes, perpetrava a maior parte das violações dessa natureza. Percebe-se, ainda, a crescente ação dos dissidentes das FARC, os quais contam com mais de 1000 membros, e tendem a aumentar, à medida que novas divergências apareçam em virtude da aplicação do acordo; e dos pós-desmobilizados.

Esses e outros grupos aproveitam-se da perda de influência das FARC para preencher o "vazio" deixado e aumentar o seu espectro de ações e controle. Existe continuidade do conflito com outros atores, os quais representam a permanência das práticas de grupos, seja das Autodefesas Unidas da Colômbia ou, agora, das FARC. Questão bastante preocupante, pois as crianças, até as egressas das FARC, ficam sujeitas às práticas dessas organizações, perpetuando a vulnerabilidade e violações de direitos. Springer (2012, p. 54) ao analisar a rendição dos paramilitares, apontou o problema da reinserção de crianças em outros grupos e a persistência do recrutamento, o que tem grandes chances de se repetir no processo com as FARC.

Antes do acordo final, as partes, em 15 de maio de 2016, firmaram pacto sobre a saída de menores de 15 anos dos acampamentos do grupo. Por seu intermédio, conforme expresso no ponto terceiro, as FARC se comprometeram a recrutar apenas pessoas maiores de 18 anos e de liberar os menores de 15, ao passo que, quanto aos demais, obrigou-se a realizar liberação progressiva. A libe-

ração do primeiro grupo aconteceu em 10 de setembro de 2016, com a entrega de 13 crianças (CIDH, 2017, p. 771), assim assinalando sua vontade de cumprir o compromisso assumido em pleno respeito ao direito nacional e internacional

No entanto, observa-se discrepância entre o número de crianças soldado e a quantidade de desmobilizações efetuadas pelas FARC. Todas as pesquisas indicaram centenas de crianças vinculadas ao grupo, porém a quantidade de transladados é ínfima. Há fortes indícios da liberação das crianças sem a comunicação aos órgãos oficiais, o que dificulta a inclusão nos programas, a submissão à Lei de Vítimas etc. Ocorre retorno abrupto à vida civil e, em geral, às condições de vulnerabilidade antes do ingresso nas FARC, contribuindo-se para a permanência da condição de risco de recrutamento e das consequências da luta armada.

Segundo o §40 do ponto 5.1.2.2 (Justiça) do acordo, o recrutamento de menores de 18 anos constitui grave violação de direitos (art.8º, 2, "b", xxvi e "e", vii do Estatuto de Roma) e não pode ser anistiado, ou seja, os autores devem responder por essa prática perante a Jurisdição Especial para a Paz (JEP) – jurisdição aplicada aos crimes do conflito. A divulgação de informações sobre número de crianças e a liberação formal de todas significariam o recrudescimento da responsabilidade dos membros das FARC, o que não é desejado pelos guerrilheiros e, provavelmente, leva-os à prática descrita. É possível perceber sua continua criminalização como obstáculo ao processo de desmobilização, pois representa incentivo negativo, reforçado pelo direito pelo Tribunal Penal Internacional, que desde 2004 analisa a possibilidade de abrir um inquérito formal contra membros das FARC e outros grupos paramilitares. Até agora, não arquivou o processo. Embora seja difícil anistiar os crimes em análise, é perceptível a vontade das FARC de desmobilizar as crianças. Revela-se aqui dilema criado pelo direito internacional penal: a imposição de justiça pode ameaçar a paz e estabilidade recém conquistadas. Felizmente, não parece ser o caso na Colômbia.

Reabilitação e reintegração

Em relação especificamente ao acordo de paz, o seu texto traz considerações sobre as crianças afetadas pelo conflito. Em seu preâmbulo, por exemplo, afirma que os direitos fundamentais de meninos e meninas devem receber especial atenção, já no ponto 01, relativo à questão agrária, estipula a priorização

das necessidades desse grupo na reparação e efetivação de direitos, como saúde, educação e alimentação, propiciando-lhes bem-estar e bem viver, fatores determinantes para o ingresso nos grupos e, portanto, demandam real transformação.

O compromisso também abordou a questão das crianças soldado. No ponto 3.2.2.5 dispõe sobre a reinserção à vida civil das crianças vinculas às FARC, estabelecendo que serão destinatárias de medidas de atenção e proteção, coordenadas pelo Conselho Nacional de Reincorporação (CNR)[16]. Assevera que, aos menores, serão reconhecidos todos os direitos, benefícios e prestações da Lei de Vítimas e os derivados do processo de reincorporação, e que todas as medidas devem ser guiadas pelo princípio do superior interesse da criança e pelo DIH.

Por intermédio de comunicados, o CNR estabeleceu o procedimento para desmobilização das crianças soldado. Em seu 2º Comunicado, de 08 de fevereiro de 2017, determinou que, à medida que as FARC cheguem às *"Zonas Veredales Transitorias de Normalización* (ZVTN) – locais de permanência dos membros dos grupos durante etapa inicial da desmobilização – devem-se obter informações sobre o número de menores de 18 anos, com base em listas fornecidas pelo grupo e nos dados da "*Consejería Presidencial para los Derechos Humanos*" (CPDH), responsável pela condução do programa "*Camino diferencial de vida: Programa integral para la atención y consolidación de los proyectos de vida de los menores de edad que salen de las FARC*" (PCDV) (CNR. 2017, sem p.).

Estipulou, ainda, que as crianças serão transladadas pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), junto com organizações sociais. Posteriormente, serão levadas aos locais transitórios de acolhida, coordenados pelo UNICEF com apoio do Organização Internacional para as Migrações, da CPDH e do CNR, onde se iniciará o processo de restabelecimento de direitos, reparação, reincorporação e inclusão social, de acordo com o PCDV e com a Lei de Vítimas do Estado. Já em seu 3º Comunicado, de 03 de março de 2017, asseverou que a entrega exige a máxima discrição, a fim de preservar o superior interesse das crianças e exortou a sociedade civil a colaborar com o processo de reinserção social (CNR, 2017, sem p.).

16 O CNR foi criado pelo Decreto 2027, de 07 de dezembro de 2016. Este dispositivo estabeleceu que o órgão é composto por dois representantes do governo e dois membros das FARC em processo de reincorporação à vida civil, podendo contar com a participação de organizações sociais especializadas nacionais e internacionais.

Constam reclamações quanto ao PCDV. O seu Comitê de Acompanhamento, que é composto por organizações internacionais e colombianas, dentre elas COALICO e ONU, afirmou que os responsáveis pelo programa não divulgam informações sobre o seu conteúdo e processo de execução, além de haver registros de retardo ou insuficiência de atuação. Também registraram a ausência de divulgação pelas FARC das listas de menores vinculados ao grupo e constantes nas ZVTN (VERDAD ABIERTA, 2017, sem p.). As FARC, por meio de um de seus líderes, Pastor Alape, externou que o PCDV não desempenhava as atividades de acordo com o prometido pelo governo (LA PATRIA, 2017, sem p.).

Em comunicado de 15 de agosto de 2017, o CICV informou que, de setembro de 2016 até a mencionada data, facilitou sete operações humanitárias nas ZVTN, nas quais foram transladadas 122 crianças (CICV, 2017, sem p.). Segundo a ONU (2017a, p. 13), por meio da Missão de Verificação na Colômbia, em setembro de 2017, foram desmobilizadas 66 meninas e 56 meninos, organização que também destacou a falta de informações sobre o PCDV e, com base em informações do governo, indicou que 118 menores receberam atenção continuada, 22 por instituições de assistência temporária, 44 reuniram-se às famílias, 5 em famílias de acolhida, 19 nas unidades provisórias, 10 voltaram para as Zonas de Reincorporação (onde as condições de acesso à educação, saúde são mais difíceis) e 18 completaram a maioridade, passando para assistência do programas de adultos.

Já em dezembro de 2017, a ONU (2017b, p. 14), declarou que mantém contato com a CPDH a fim de reincorporar 135 crianças soldado das FARC, hoje adolescentes, ao PCDV. Além disso, asseverou que 92 já foram reconhecidas como vítimas e 42 obtiveram o direito de receber reparações monetárias; aduziu que o número dos que completaram 18 anos subiu para 28 adolescentes; expressou receio quanto à atenção atribuída aos filhos dos ex-membros das FARC residentes nas ZVTN, os quais recebiam pouca atenção especializada na localidade, onde não há infraestrutura adequada para atendê-los; registrou a fuga de algumas crianças e expressou preocupação com o recrutamento de crianças, em especial de comunidades indígenas, por grupos armados ilegais.

Em abril de 2018, a ONU (2018, p. 15) informou que acompanha o caso de 21 das 135 crianças oficialmente desmobilizadas das FARC e destacou alguns obstáculos à reincorporação à vida civil, como as dificuldades para que as

crianças alcancem assistência financeira ante a exigência de possuir adulto tutor, o retardo da transição dos que completaram 18 anos ao programa de adultos (83 até o momento e 114 até o fim do ano) e empecilhos no fornecimento de assistência a quem vive em espaços territoriais, mas juntamente com o UNICEF e o Instituto Colombiano para o Bem-estar Familiar (ICBF) vêm trabalhando para a melhoria das condições. Ademais, das crianças acompanhadas, 8 apresentaram avanços na educação, 8 obtiveram assistência financeira e a maioria conseguiu documentos de identificação e registrou-se a criação de programas de prevenção ao recrutamento em 166 municípios.

Observam-se dois pontos problemáticos. Nota-se a ausência de transparência das ações aplicadas às crianças. As finalidades dos programas e as estruturas criadas, a princípio, são adequadas à desmobilização e ao objetivo de reinserção à vida civil, mas, mesmo diante do curto período de atividade, dados mais precisos, com a indicação das ações efetivamente adotadas e dos resultados alcançados, deveriam ser disponibilizados, a fim de que os órgãos responsáveis e a sociedade possam acompanhar processo tão importante para as crianças. As informações revelam tímidos avanços no processo de reincorporação das crianças desmobilizadas e de efetivação dos seus direitos, destacando-se a situação daqueles que completaram 18 anos e permanecem no "limbo" entre os programas fornecidos e dos que vivem em espaços territoriais, cujas condições de vida dificultam as ações estatais, o que não se revela como justificativa plena para a ausência das medidas necessárias ao restabelecimento dos direitos das crianças.

O segundo ponto concerne à responsabilização das crianças. O artigo 27, X, do projeto de lei de anistia anexa ao acordo e que corresponde ao art. 28, X, da Lei 1820/2016 (Lei de Anistia) estabelece que a Sala de Definição de Situação Jurídica, um dos órgãos da JEP, tem competência para decidir sobre a renúncia à ação penal de quem participou direta ou indiretamente no conflito e eram menores na época da prático do ilícito não anistiável. Pelo acordo de março de 2016 e pelo Código de Infância do Estado, crianças menores de 14 anos são irresponsáveis, ou seja, os maiores de 14 anos estarão sujeitos à JEP, porém, segundo o art. 64 do Estatuto Jurídico da JEP, aprovado em 30 de novembro pelo Congresso, menores de 18 anos que cometeram delitos no contexto do conflito não serão responsáveis penalmente. Nesse sentido, a Corte Constitucional do Estado, na sentença C – 069, de 18 de fevereiro de 2016, estabeleceu que as crian-

ças recrutadas por grupos armados, incluindo os pós-desmobilizados, são vítimas do conflito e, portanto, devem ser beneficiárias das medidas da legislação de vítimas. Órgãos como a ONU (2016, p. 21) e a CIDH (2017, p. 775) direcionam que as crianças recrutadas devem ser consideradas principalmente como vítimas.

Trata-se de tema controvertido, pois não há regulamentação internacional expressa. Entende-se que as crianças são vítimas do conflito. A omissão do Estado e os embates internos, cuja presença também é de responsabilidade estatal, obstam o recrutamento voluntário. A inserção de crianças em grupos armados representa propósito deliberado dessas organizações e/ou decorre da situação de vulnerabilidade e violações de direitos às quais encontram-se submetidas. Outrossim, durante o recrutamento, sujeitam-se a estritas ordens dos seus superiores e às normas de cada grupo, devendo cumpri-las, sob pena de sanções, inclusive a supressão da vida.

Punir penalmente as crianças representaria tripla violação de direito. São condicionadas a ingressar nos grupos por fatores sociais, políticos e econômicos, estando em situações de invisibilidade social e estatal e, posteriormente, após a vida junto às organizações, a qual também representa transgressões de direitos, são responsabilizadas por condutas cometidas no cenário ao qual foram sujeitas em virtude das violações de direitos e não por escolha livre e racional. Por conseguinte, os verdadeiros responsáveis diretos pelas violações são os recrutadores e os comandantes das FARC.

Considerações Finais

A análise e as ponderações realizadas neste trabalho acerca das crianças soldado colombianas foram feitas com base em dados fornecidos por fontes oficiais e não oficiais, não sendo raras as discrepâncias entre essas informações, de forma que não se pode utilizá-las como provas incontestes quanto à situação fática. Apesar disso, em se tratando de assunto de elevada importância social, jurídica e política, fez-se necessário investigar e discutir essa temática de modo interdisciplinar, utilizando as fontes disponíveis como parâmetros.

Quanto à situação das crianças soldado, notou-se que a sua realidade é bastante complexa. O seu recrutamento está diretamente relacionado às violações de direitos que sofreram no meio em que vivem, não apresentando capacidade

e possibilidade de escolha. A sua utilização pelos grupos também se relaciona às vulnerabilidades e características de seu estágio de desenvolvimento. A vida nos acampamentos significa o recrudescimento das violações de direitos, pois têm de submeter seu ser, querer e agir à organização, sob pena de sanções, as quais podem ser aplicadas mesmo àquelas que conseguem desvencilhar-se dessa circunstância.

A celebração do acordo de paz representou a desmobilização de muitas crianças, ou seja, a possibilidade de que, a partir da reinserção à vida civil, sejalhes concedida oportunidade de viver com a satisfação das necessidades básicas e de possuir expectativas para o futuro. No entanto, ainda é cedo demais para constatar uma desmobilização completa. Por enquanto, a colaboração pelas FARC é, às vezes, frustrada pelo fato da sua continua criminalização e assim a possibilidade de ainda serem responsabilizadas pelo recrutamento e uso das crianças para fins militares. A consequência é certa relutância em participar com toda a transparência necessária no processo, que, porém, parece continuar.Outra crítica que pode ser feita é o fato de o acordo não ter atribuído devida atenção às crianças soldado. Deixou o estabelecimento do procedimento de entrega e aplicação de medidas destinadas à efetivação de direitos para momento posterior, além de não trazer disposições claras quanto à situação das crianças desvinculadas, assuntos que deveriam ser prioritários.

O Estado colombiano não é transparente quanto às medidas de desmobilização e reinserção das crianças supostamente recrutadas pelas FARC. O número de crianças desvinculadas é ínfimo considerando os da2dos sobre a quantidade de crianças utilizadas pelo grupo, além disso, não são fornecidas informações precisas acerca das ações de reparação dos danos sofridos pelas crianças e à sua reincorporação à vida civil. Assim, por ora, não há meios disponíveis para se aferir a eficácia dos programas governamentais, até porque o intervalo de tempo entre a celebração do acordo de paz e a implementação das medidas é relativamente pequeno para se realizar análises conclusivas; outrossim, o risco de recrutamento dessas crianças persiste, ante a continuidade do embate com outros grupos armados.

A situação das crianças soldado está indissociavelmente ligada ao conflito, assim, a solução para aquela questão demanda, inegavelmente, o fim deste, o que, por sua vez, requer alterações substanciais na realidade colombiana. Enquanto não houver amplas mudanças nos aspectos sociais, políticos, econômi-

cos e culturais, a utilização de crianças por grupos armados permanecerá e, caso não se atribuam as devidas ações às crianças desmobilizadas das FARC, os seus direitos permanecerão violados, com a possibilidade de retornarem ao embate. Trata-se de situação desafiadora, mas, se houver envolvimento do governo e da sociedade, a esperança de pô-la termo permanecerá. Sem dúvida alguma, já são visíveis os primeiros avanços trazidos pelo acordo da paz que por muito tempo foi considerado como projeto ilusório.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família.* Trad. de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos.* vol. 1. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1997.

CASTRILLÓN, Ximena Pachón. La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra. *Working Paper Series No. 15*, Universidad Nacional de Colombia, p. 1-21, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/4oI74t> Acesso em: 18 nov. 2017.

CENTRO NACIONAL MEMORIA HISTORICA. G*rupos Armados Posdesmobilización (2006-2015)*: Trayectorias, rupturas y continuidades. Bogotá: Centro Nacional Memoria Histórica, 2016.

_____. *Guerrilla y población civil*: Trayectoria de las FARC (1949 -2013). 3 ed. Bogotá: Centro Nacional Memoria Histórica, 2014.

CHILD SOLDIERS INTERNATIONAL. *The novel placing Colombia's child soldiers centre stage*. Disponívelem: <https://goo.gl/dUxyXF>. Acesso em: 08 nov. 2017.

_____. *A Law unto themselves?* Confronting the recruitment of children by armed groups. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/cfvjQf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

COALICO. *16º Boletín de Monitoreo: Niñez y conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Coalico, 2017a. Disponível em: <https://goo.gl/L3qS3M>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. *17º Boletín de Monitoreo: Niñez y conflicto armado en Colombia***.** Bogotá: Coalico, 2017b. Disponível em: < https://goo.gl/aRGQxz >. Acesso em: 17 nov. 2017.

COLÔMBIA. *Lei n. 1.098/2006.* Dispõe sobre o Código da Infância e da Adolescência. Disponível em< https://goo.gl/NX8bsz>. Acesso em: 10 nov. 2017.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Verdade, Justicia y Reparación*: Cuarto informe sobre la situación de [los] derechos humanos em Colombia. Série L/V/II. Doc. 49. Washington: Organização dos Estados Americanos, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/i8gBtB> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. *Informe Anual de 2016*. Doc. 22. OEA. Ser. L/V/II. 15. Washington, 15. mar.2017. Disponível em <https://goo.gl/kBzN2m>. Acesso em: 10 nov. 2017.

COMITÊ INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA. *Colombia*: el CICR confirma nuevas salidas de menores de edad. Bogota, 15 ago. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/DgEjdV>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CONSEJO NACIONAL DE REINCORPORAÇÃO. *2º e 3º Comunicados de 2017*. Disponível em: <https://goo.gl/Lk78ct>. Acesso em: 17 nov. 2017.

CONVENÇÃO DE GENEBRA. *Protocolo I Adicional a Convenção de Genebra de 12 de Agosto de 1949 relativo à Proteção das Vítimas de Conflitos Armados Internacionais*. Genebra, 1979. Disponível em <https://goo.gl/DQXcGV>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. *Protocolo II Adicional à Convenção de Genebra de 12 de agosto de 1949 relativo à Proteção das Vítimas dos Conflitos Armados Não Internacionais*. Genebra, 1978. Disponível em <https://goo.gl/oi9BCY>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CORDERO, Maria Isabel Loaiza. *De los movimientos de autodefesa campesina a la conformación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en el período de 1946 a 1966*. 2012. 86f. Monografia (Curso de Ciências Políticas) – Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, 2012. Disponível em:<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/2884>. Acesso em: 15 maio 2018.

DEFENSORIA DEL PUEBLO. *La niñez em el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Defensoria del Pueblo, 2001. Disponível em: <https://www.unicef.org/colombia/pdf/boletin-8.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

EL MUNDO. LAS FARC LIBERAN A LOS NIÑOS EN SUS FILAS. Bogotá, 03 mar. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/hi4vvm>. Acesso em: 18 nov. 2017.

ESTATUTO DE ROMA DO TRIBUNAL PENAL INTERNACIONAL. Roma, 2002. Disponível em:<https://goo.gl/mVgwbx>. Acesso em: 03 nov. 2017.

GRUPO MEMÓRIA HISTÓRICA. *BASTA YA!* Memorias de guerra y dignidade. Bogotá: Imprensa Nacional, 2013.

HARVEY, Rachel. International Efforts to Prevent the Use of Children as Instruments of War. In: MARAUHN, Thilo. *Internationaler Kinderschutz, Politische Rhetorik oder effektives Recht?*Tübingen: Mohr Siebeck, 2005, p. 1-20.

HEINTZE, Hans-Joachim. Introdução ao Sistema Internacional dos Direitos Humanos. In: PETERKE, Sven (coord.). *Manual Prático de Direitos Humanos Internacionais.* Brasília: ESMPU, 2010.

HUMAN RIGHTS WATCH. *Aprenderás a no llorar*: niños combatientes em Colombia. Bogotá: Gente Nova, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/Nvyy2K>. Acesso em: 17 nov. 2017.

LACERDA, Jan Marcel de Almeida Freitas; GUERRA, Gustavo Rabay. Terrorismo e Direito Internacional Contemporâneo: a américa latina e o caso colombiano. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/UFPB (Org.), *Direito Internacional II*. Florianópolis: Conpedi, 2014. p. 134-159. Disponível em:< https://bit.ly/2rSGvyd> Acesso em: 18 mai 2018.

LA PATRIA. *Los menores de edad saldrán antes de Martes:* Alape. Bogotá, 12 ago. 2017. Disponível: <https://goo.gl/6eRbKP>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MELLO, Celso A. A Criança no Direito Humanitário. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). *O melhor interesse da criança*: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Informe del Secretario General sobre la Misión de las Naciones Unidas en Colombi*a. Nova Iorque, 26 set. 2017a. Disponível em: <https://goo.gl/EZ6o3X>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. *Informe del Secretario General sobre la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia*. Nova Iorque, 27 dez. 2017b. Disponível em: <https://goo.gl/zPX3v4>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. *Informe del Secretario General sobre la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia.* Nova Iorque, 02 abr. 2018. Disponível em:<https://colombia.unmissions.org/sites/default/files/n1808244.pdf> Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Informe del Secretario Geral sobre los niños y conflicto armado em Colombia*. Nova Iorque, 04 out. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/8vVL46>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict*. Nova Iorque, 25 maio 2000. Disponível em: <https://goo.gl/tRCTJn>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. *Princípios e diretrizes básicas sobre o direito das vítimas de violações manifestas das normas internacionais de direitos humanos e de violações graves do Direito Internacional Humanitário a apresentar recursos e obter reparações*. 2005. Resolução 64/147 da Assembleia Geral das Nações Unidas, dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/1GczNEz> Acesso em: 09 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção 182 sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação*. Genebra, 1999. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/518>. Acesso em: 01 nov. 2017.

PALMA, Juan David Laverde. *Unos 3.000 reclutaron las FARC*. El espectador. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/AoNDaP>. Acesso em: 16 nov. 2017.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos.* São Paulo: Max Limonad, 2003.

ROSA, Alba Matos. *Niños soldados*: una aproximación global e de gênero a um fenómeno complejo. Madrid: UniversidadeComplustense de Madrid, 2014.

SIVAKUMARAN, Sandesh. *The Law of Non-Internacional Armed Conflict.* Oxford: Oxford University Press, 2012.

SPRINGER, Natalia. *Como Corderos entre Lobos:* Del Uso y Reclutamiento de Niñas, Niños y Adolescentes en el Marco del Conflicto Armado y la Criminalidad en Colombia. Bogotá: CODHES, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/XhpMy5>. Acesso em: 17 nov. 2017.

STARK, Lindsay; BOOTHBY, Neil; AGER, Alastair. Children and Fighting Forces: Ten years on from Cape Town. *Disasters*, vol. 33, no. 4, p. 522-547, 2009.

UNICEF. *The Paris Principles Principles and Guidelines on Children Associated With Armed Forces or Armed Groups, February*. Paris, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/6PCjLZ>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. *Geneva Declaration of the Rights of the Child*. Adotada em 26 de setembro de 1924 pela Liga das Nações. Disponível em: <https://goo.gl/FnFP1V>. Acesso em: 10 nov. 2017.

UNICEF BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Assembleia Geral da ONU, 1959. Disponível em: <https://goo.gl/omXzYr >. Acesso em 28 out. 2017.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Crianças. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989* Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em 01 nov. 2017.

_____. *Cape Town Principles*. Cidade do Cabo, África do Sul, 1997. Disponível em: <https://goo.gl/NWyxHu> Acesso em 10 nov. 2017.

_____. *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados.* Assembleia Geral da ONU, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/P1oG32>. Acesso: 30 out. 2017.

VELASCO, J. *NIÑOS SOLDADO*: propuesta pedagógica para el análisis del reclutamiento forzado de la niñez en colombia. 163f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação com ênfase em Ciências Sociais). Universidade Pedagógica Nacional, Bogotá, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/FWVd1P>. Acesso em: 18 nov. 2017.

VERDAD ABIERTA. *Proceso de reincorporación de excombatientes menores de edad, bajo total hermetismo*. Bogotá, 07 nov. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/eZwko5>. Acesso em: 20 nov. 2017.

YAFFE, Lilian. Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales y institucionales de la oposición violenta. *Revista CS*, Universidad ICESI, Cali, Colombia, no. 08, ju./dez. 2011, p. 187 – 208. Disponível em: <https://goo.gl/4arqn3>. Acesso em: 21 nov. 2017.

YESTE, Miguel Peco; FERNADÉZ, Luiz Peral. *El Conflicto de Colombia*. Madrid: Ministério de Defesa, 2006.

22 - Educação que liberta: notas para construção de um Projeto Político Pedagógico em prisões à luz de Educação em Direitos Humanos

Virgínia Alves Sarmento
Timothy Denis Ireland

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação.
Paulo Freire (1997, p. 36)

A educação em prisões

Compreendemos a educação como um direito humano inerente ao processo de humanização de homens e mulheres, que deve ser percebida nas suas dimensões de universalidade, de diversidade e da não discriminação. Acreditamos que a efetivação da educação com qualidade constitui um dos melhores mecanismos, juntamente com o trabalho decente, de promover a inclusão social e a aquisição de conhecimentos a todo ser humano, em especial, àqueles privados de liberdade. Partindo dessas premissas, propomos neste artigo tecer considerações sobre a educação em prisões, bem como elucidar uma proposta de construção e efetivação de um Projeto Político Pedagógico pautado nas diretrizes da Educação em Direitos Humanos.

De acordo o Art. 83 da Lei de Execução Penal brasileira, todo estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva às pessoas em situação de encarceramento.

Embora a LEP trate a educação como uma dimensão da pena, a educação como direito humano fundamental é prevista nas mais diversas normas

nacionais e internacionais. Por ser um direito de todos os cidadãos brasileiros, inclusive daqueles privados de liberdade, o Estado é responsável pela sua garantia.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, dispõe no Art. 205 quea educação, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser 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.

Não obstante, a Lei de Execução Penal (1984) dispõe sobre a assistência educacional em prisões como componente acessório da pena, a qual deve ser oferecida obrigatoriamente pelo Estado. Vejamos os artigos da lei que tratam do assunto:

> Art. 17. A assistência educacional compreenderá a **instrução escolar e a formação profissional** do preso e do internado.
> Art. 18. O **ensino de primeiro grau será obrigatório**, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.
> Art. 19. O **ensino profissional** será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.
> Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.
> Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma **biblioteca**, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de **livros instrutivos**, **recreativos e didáticos**. (BRASIL, 1984, p. 23, grifos nosso).

Com base no último relatório emitido pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen) referente ao Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2017), até junho de 2016 havia no Brasil 726.712 pessoas encarceradas, sendo 665.482 homens e 42.355 mulheres. Esses são, majoritariamente, jovens, negros, com idade entre 18 e 29 anos (55%). Quanto ao grau de escolaridade, os dados revelam que, 90% da população encarcerada não concluiu o ensino médio; desses, 61% não possui ensino fundamental completo, e apenas 10% estão inseridos em atividades de ensino escolar dentro dos presídios e 2% em atividades complementares.

Contudo, podemos afirmar, com base nos dados obtidos sobre o quantitativo de pessoas encarceradas que não concluíram o ciclo educacional básico (90%) e dos que estão inseridos em alguma atividade educativa (12%), que 78%

da população carcerária do Brasil possui perfil para frequentar a escola, com vistas a concluir o ciclo educacional básico. Tal dado nos revela, dentre tantos outros motivos como veremos mais adiante, que o Sistema Penitenciário brasileiro não oferta vagas suficientes para garantia do direito à educação. Isso nos leva a entender que esse direito não é prioridade no espaço prisional, assim como nas "instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho" (SILVA, 2011, p. 103).

São muitos os desafios postos para a efetivação do direito à educação na prisão. Carreira, na Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**,** da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais - DhESCA(2009), constatou, por exemplo, que a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um "privilégio" pelo sistema prisional e que, com frequência, constitui em "moeda de troca" entre gestores, agentes prisionais e encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar: ou seja, o direito à educação não é pleno, está condicionado à normas impostas pelas instituições se tornando um direito tutelado.

Segundo a relatora há um conflito diário entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares. De um lado, as estruturas físicas dilapidadas, a superlotação, a falta de higiene, as condições de vida e de convivência subumanas, a qualidade da alimentação e da assistência dada ao preso; de outro, a brutalidade e violência com que os presos são tratados, o abuso dos direitos humanos básicos, a falta de respeito pelo princípio fundamental da dignidade humana. Ademais, Carreira verificou que das mais de 1,8 mil unidades prisionais existentes no Brasil, nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional.

No que tange ao atendimento nas unidades, a relatora ainda identificou que:

> É descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a disponibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários. É muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população. Pesquisas

> apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas. Quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto político pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados (CARREIRA, 2009, p. 2).

Sobre as ações de educação em prisões, o relator do Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que trata das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, destaca ainda que são, geralmente, realizadas sem levar em consideração as características do público alvo, do regime de atendimento da unidade (provisório, fechado, semiaberto e aberto), bem como das características do espaço físico de cada unidade. Além do mais, constatou que são poucas as escolas que funcionam em prisões que possuem e atuam a partir de um Projeto Político Pedagógico.

Diante desses desafios até agora postos, indagamos o verdadeiro papel da educação no sistema penitenciário. Afinal, é possível pensar a prisão como instituição educativa que tem como objetivo ressocializar àqueles infratores das leis?

Foucault (2002) destaca o fracasso real da função da prisão, que fora projetada para ser um instrumento tão eficaz quanto a escola, a caserna ou o hospital, ou seja, devia servir enquanto um mecanismo de correção para o "bem", para a "cura". Sabemos, porém, que a prisão nunca cumpriu sua função de transformar criminosos em cidadãos honestos; ao contrário, contribui para afundá-los ainda mais na criminalidade. Isso ocorre, segundo o autor, devido às condições de existência que lhes são dadas dentro da prisão. Ou seja, viver isolado nas celas, sem qualquer ocupação (poucas vezes lhes são oferecidos trabalho e educação); a falta de assistência jurídica e as negações de seus direitos fazem com que as taxas de criminalidade e, consequentemente, de reincidência não diminuam. Ao contrário, faz com que elas aumentem, multipliquem ou mesmo se transformem. Nas palavras de Sousa (2011, p. 237), "a prisão mutila o sujeito preso para o exercício da liberdade".

Wacquant (2001), por sua vez, considera que a política atual de encarceramento contribui para a perpetuação da criminalização da pobreza, isso porque o objetivo da privação de liberdade, conforme o autor, não é prevenir

novos crimes, nem "tratar" as pessoas encarceradas visando seu eventual retorno à sociedade.

> A direção decididamente punitiva tomada pelas políticas penais nas sociedades avançadas no final do século XX não deriva, portanto, do simples "par crime e castigo". Ela anuncia a instauração de um novo governo de insegurança social, no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens e das mulheres envolvidos na turbulência da desregulamentação econômica e da conversão da ajuda social em trampolim para o emprego precário. (Wacquant, 2007, p.40)

Na contramão de um trabalho social para reintegração do indivíduo que infringiu a lei, o Sistema Penitenciário brasileiro acaba contribuindo para a continuação "natural" da exclusão, da segregação social e da negação de direitos. Tal é o fato, quando se observa que a reinserção dos apenados na sociedade quase não acontece, visto que aproximadamente 70% desses são reincidentes à pena de prisão, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (2012).

Contudo, ressaltamos que mesmo diante do fracasso real do Sistema Penitenciário no Brasil, acreditamos ser urgente repensar o potencial da dimensão educativa do espaço da restrição da liberdade. Para tal, antes de tudo, é preciso ressignificar essa instituição como espaço pedagógico e não meramente punitivo. A educação, na perspectiva de direito, não pode ser entendida apenas no âmbito formal, mas também informal. Ou seja, o processo educativo deve ser compreendido para além da sala de aula, através de relações pessoais (dos profissionais penitenciários com os apenados e vice-versa), do trabalho e das relações sociais como um todo. Isso porque, conforme o Art. 1º das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, a educação abrange outros processos formativos para além da vida familiar e da convivência humana, como no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, assim como nas manifestações culturais.

Faz-se necessário destacar o papel dos profissionais do Sistema Penitenciário (educadores, assistentes sociais, psicólogos, agentes de segurança penitenciária, enfermeiros, advogados, defensores públicos, gestores etc.) como"agentes da transformação" nas prisões, tendo em vista serem esses os responsáveis por promover meios possíveis de reintegração social das pessoas que se encontram em situação de encarceramento, e, ao mesmo tempo, manter e preservar a ordem,

a disciplina e a própria integridade física, psíquica e moral dos referidos que, geralmente, vivem no interior das prisões em condições desumanas (LOURENÇO, 2010). Por isso, é necessário que esses profissionais sejam sensíveis e devidamente capacitados às questões que perpassam o universo prisional, além de comprometidos com o processo de educação escolar regular, e com o processo de educação permanente no cotidiano do cárcere.

Logo, acreditamos não ser necessária uma "educação prisional" para as pessoas privadas de liberdade, no sentido de desprivilegia-los por suas condições sociais, econômicas e políticas, mas defendemos uma educação de qualidade que atenda as peculiaridades da prisão, com enfoques pedagógicos singulares, que favoreça o exercício da cidadania e do fortalecimento da democracia e que se consolide como um "projeto de liberdade" (SOUSA, 2011). Destarte, abordaremos, a seguir, a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico para educação em prisão a partir da discussão dos princípios da Educação em Direitos Humanos.

Notas teóricas para a construção do Projeto Político Pedagógico de Educação em prisões à luz da Educação em Direitos Humanos

Conforme já afirmamos, todos os seres humanos, incluso aqueles privados de liberdade, têm o direito humano à educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) reconhece o direito humano à educação nos "graus elementares e fundamentais", bem como a "instrução técnico-profissional" e "instrução superior", no Art. XXVI. Embora apresente uma visão estritamente escolar da educação, afirma que o seu objetivo é o "pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais", procurando promover a "compreensão, tolerância e amizade" entre nações e grupos sociais, étnicos e religiosos.

Ao compreender a educação em prisões como uma expressão da educação de jovens e adultos voltada para uma população em um contexto específico, nos referimos àquela Educação de Jovens e Adultos, definida no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) como destinada a pessoas "que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e

médio na idade própria". Desta forma, ao se abordar a educação para este público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral.

O direito à educação para as pessoas em situação de encarceramento foi assegurado tardiamente no Brasil, mesmo sendo prevista desde 1984 na Lei de Execução Penal. Porém, até 2009, não existia diretrizes específicas que detalhassem como esse direito deveria ser implementado, considerando as singularidades do cárcere.

Foi a partir de 2009, mais precisamente com a implantação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, aprovada através da Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), homologada pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que o direito à educação para as pessoas encarceradas foi assegurado, considerando assim suas especificidades.

As Diretrizes Nacionais têm como objetivo dar resposta às questões de ordem da política de educação para o Sistema Penitenciário. Conforme o Art. 3º, a oferta de educação no contexto prisional deve ser orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a Execução Penal, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, das Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária ou equivalentes nos Estados; de parcerias com universidades e organizações da sociedade civil.

O Eixo A (Gestão, Articulação e Mobilização) orienta a formulação, execução e monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na área da Educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal. Já o Eixo B (formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta) indica que a Educação em prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da Execução Penal. E, o Eixo C (Aspectos pedagógicos) impõe aos estados a obrigatoriedade da criação de seus projetos políticos pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e

adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

Quanto aos aspectos pedagógicos, as Diretrizes Nacionais orientam que para se garantir a educação de qualidade para todos no sistema penitenciário é importante levar em consideração alguns aspectos tais como: um regimento escolar, projetos pedagógicos próprios, material didático específico e um currículo próprio construídos de forma a ouvir todos os atores envolvidos no processo. Também não restringe a compreensão do processo educativo à escola, incentivando a oferta de cursos de formação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de outras atividades esportivas, recreativas, culturais e intelectuais que contribuem para a formação cidadã da pessoa encarcerada.

Desse modo, é possível compreender o papel da educação no espaço prisional de forma articulada, através das parcerias e responsabilidades compartilhadas, além das especificidades requeridas para a garantia da educação no cárcere, de modo que propicie aos educandos além de um direito, a autonomia intelectual.

Seguindo a discussão das normas legais, em 24 de novembro de 2011 foi aprovado através do Decreto Presidencial nº 7626/2011 o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), o qual tem por finalidade ampliar e qualificar a oferta de educação nas prisões, contemplando a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior. Como meio de efetivar as ações propostas no Plano Estratégico, o decreto prevê e incentiva, também, a elaboração de Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional.

No tocante a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de educação em prisão, as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais estabelecem a obrigatoriedade para cada Estado criar seu Plano Estadual de Educação em prisões, tomando como base para sua estruturação os dispositivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) e na Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984).

Conforme Silva e Moreira (2012, p.02, 03), o PPP de educação em prisões possibilita salutar complementaridade entre a LDB e a LEP, favorecendo a "articulação entre políticas setoriais Educação, Trabalho, Saúde, Segurança Pública e Serviços Social", além de potencializar a "sinergia entre duas ciências

Pedagogia e Direito Penitenciário"; e, de mobilizar distintos "campos profissionais – professores e agentes penitenciários – em torno de objetivos comuns".

Não obstante, sabemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) em educação constitui um instrumento de planejamento operacional para fins de que as escolas definam suas prioridades, objetivos e metas a serem alcançadas em determinados períodos de tempo. Logo, para a construção coletiva do PPP para educação em prisão, orientam-se fazer alguns questionamentos básicos, tais quais: que tipo de pessoas o Estado, a sociedade e a prisão querem formar? Quais os recursos físicos, humanos e financeiros disponíveis? E, como serão organizados os processos de ensino/aprendizagem, monitoramento e avaliação do projeto político pedagógico? (SILVA, MOREIRA, 2012).

Além do mais, consideramos importante verificar o perfil dos sujeitos, no caso, os privados de liberdade, que são, em sua maioria, advindos das camadas mais pobres da estrutura social, de etnia negra, com baixa escolaridade e pouca qualificação profissional; enfim, sujeitos que carregam em suas histórias de vida um contexto de violação de seus direitos humanos. Por isso, destacamos a necessidade de uma proposta pedagógica que garanta o processo educativo dentro da prisão com qualidade e com vistas à formação crítica, transformadora, que priorize suas necessidades fundamentais para a compreensão de uma vida com dignidade dentro e fora da prisão. Portanto, partimos do pressuposto de uma educação pautada nos princípios dos Direitos Humanos.

O relator do Parecer CNE/CEB nº 4/2010 explicita, com base em estudos realizados, que a educação em espaços de privação de liberdade deve atender, principalmente, três objetivos imediatos: primeiro, manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; segundo, deve fazer com que melhore a qualidade de vida dos reclusos na prisão; terceiro, deve conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamentos, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais que caracterizam uma proposta de Educação em Direitos Humanos.

Apesar de termos aparatos legais, *cf.* Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) e as Diretrizes Nacional para Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012), que asseguram que os processos formativos

em diversas modalidades (ensino formal e não formal) tenham como ponto de partida para a construção de suas propostas pedagógicas a Educação em Direitos Humanos, constatamos com base na relatoria de Carreira (2009) que são poucas as escolas das unidades prisionais do Brasil que norteiam suas práticas pedagógicas por meio de um PPP.

Conforme levantamento realizado no mês de maio de 2018 junto a Coordenadoria de Educação em Prisões no Estado da Paraíba, por exemplo, verificou-se que a educação em prisão não está sendo orientada pelo Plano Estadual de Educação em Prisões, muito menos por um PPP, já que esses ainda se encontram em fase de elaboração. Ademais, como a discussão da Educação em Direitos Humanos é um tema recente na nossa história, acreditamos também que são poucos ou mesmo inexistentes os PPP educacionais que priorizam tal abordagem.

O PNEDH compreende a educação em direitos humanos "como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos", articulando as seguintes dimensões:

> a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações" (PNEDH, 2007, p. 17).

Nesse direcionamento, as Diretrizes Nacional para a Educação em Direitos Humanos estabelecem que a educação em direitos humanos tem como escopo principal uma formação **ética, crítica e política**, as quais

> (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença" (DNEDH, 2012, p. 09).

Assim, a EDH, na perspectiva das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, tem como finalidade a promoção da educação para a

mudança e a transformação social, por isso orienta que as práticas educativas sejam pautadas nos princípios de: *dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e, sustentabilidade socioambiental.*

O PNEDH (2007) propõe, entre as ações programáticas para a educação nos estabelecimentos penitenciários, que seja garantido a elaboração e implementação de programas educativos que assegurem processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas e de lazer para a população prisional.

Desta feita, partimos do entendimento de Candau (2007, p. 405), quanto ao enfoque metodológico para tal abordagem, quando explicita que esse "deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas".

Com isso, sob a perspectiva da EDH, as metodologias de ensino na educação básica na prisão devem privilegiar, sobretudo, a participação ativa dos educandos como construtores dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica. Como bem explicita Freire (1987, p. 41) sobre a concepção da educação problematizadora, como aquela que possibilita mudanças, que permite aos homens se perceberem "como estão sendo no mundo com que e em que se acham".

Acreditamos que somente quando uma pessoa goza de uma educação neste âmbito, ela é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade (TAVARES, 2007). Por isso a importância de alicerçar o Projeto Político Pedagógico de educação em prisões nos princípios, valores e objetivos da EDH para as pessoas privadas de liberdade, e também para os Servidores Penitenciários.

Considerações finais

Foucault (2002) enfatiza que a educação juntamente com o trabalho são dois instrumentos estratégicos para a "transformação", ou melhor, para a reintegração daqueles ditos delinquentes. Wacquant (2001), não obstante, vê o

processo de encarceramento, inspirado originalmente pela política de tolerância zero, como estratégia para o que ele aponta como a substituição progressiva do Estado de Bem-estar por um Estado Penitência que amplia e massifica as penas e reifica o estigma de uma simbiose entre "pobreza e delinquência". A função da prisão é "segregar sob a égide de lei e ordem, progressivamente, os inadequados às novas demandas econômicas e sociais estabelecidas pela estruturação progressiva do estado mínimo" (TORRES, 2017, p. 36).

Apesar do crescimento assustador da população carcerária brasileira nos últimos anos, não há como negar o progresso relativo em termos normativos jurídicos sobre a institucionalização da educação em prisões e sobre o reconhecimento formal da garantia da Educação em Direitos Humanos. Assim, embora concordando com a análise de Wacquant (2001; 2007), continuamos acreditando que a educação abre a possibilidade de mudança e se coloca como a única resposta ética que possuímos para enfrentar a situação de abuso de direitos humanos corrente no sistema prisional hoje.

Porém, também reconhecemos que a educação constitui um processo de mão dupla. Consequentemente, pouco adianta educar pessoas privadas de liberdade sobre os seus direitos e ofertar programas de educação básica e formação profissional se não educamos ao mesmo tempo o "grande público". Convencer os presos e presas que investir na sua própria educação é investir em uma futura reinserção na sociedade é um engano se não há uma compreensão por parte do grande público de que educação pode mudar as pessoas e apostar nessa mudança.

Aproveitar o espaço que a lei permite, significa enfrentar inúmeros desafios para tentar garantir uma educação pública e de qualidade em todas as suas modalidades: ensino básico, superior e profissionalizante. A situação atual indica que entre o reconhecimento e a efetivação desse direito existe uma lacuna. O simples fato de que 78% das pessoas encarceradas não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica antes da prisão e não ter acesso à educação na prisão é indicativo disso.

Diante do quadro de violação dos Direitos Humanos nas prisões, visualizamos uma educação que privilegie o combate às violações, que possibilite a sensibilização e conscientização das "massas", tanto dos profissionais, quanto dos encarcerados, assim como da sociedade para a importância do respeito ao ser humano. Por isso, a necessidade de se construir os Projetos Políticos Pedagógicos

para a garantia da Educação em Direitos Humanos na prisão de modo que contemplem a escolarização básica dos educandos e também proporcione o acesso à cultura, ao esporte, à formação profissional e, sobretudo, à dignidade humana.

Abordar e garantir o direito à educação nas prisões na perspectiva de uma educação pautada nos princípios dos Direitos Humanos implica afirmar um compromisso público com a sociedade com vistas a uma cultura de paz e de direitos, uma vez que a EDH proporciona a formação cidadã, ou seja, ao tempo que dignifica o sujeito encarcerado tido como "invisível da história", o torna protagonista do seu projeto de vida e da sociedade.

Contudo, compreendemos a proposta de Educação em Direitos Humanos no espaço prisional como um mecanismo de valorização dos sujeitos que ora se encontram privados de liberdade, de modo que contribua para o resgate da sua dignidade humana, que os possibilitem o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a construção da autonomia pessoal, para que assim, eles possam firmar um compromisso de mudança com suas histórias e, sobretudo, da formação de uma sociedade mais justa e democrática, ao tempo em que além de reconhecer seus direitos, esses cidadãos poderão conhecer e respeitar os direitos das outras pessoas. Com isso, acreditamos que a educação torna-se um exercício para a liberdade que ultrapassa os muros da prisão!

Referências

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Decreto Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984. Instituição da Lei de Execução Penal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, poder Executivo, Brasília, DF, 13 de julho de 1984.

_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

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

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução CNPCP Nº 03, de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais.**Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1, p. 22-22, 25 de março de 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 02/2010. Dispõe sobre **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

_____. **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2012, Estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1, p.48, 31 de maio de 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. IN: SILVEIRA, R.M.G. et alii. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Educação nas Prisões Brasileiras:** Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Plataforma DhESCA Brasil, São Paulo: 2009.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN** – junho de 2016. Ministério da Justiça, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no brasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em 01 de maio de 2018.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: história e violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação como Prática da Liberdade**. 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. **O espaço da vida do agente de segurança penitenciário no cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários.** Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onubrasil.org.br/ documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 28 de abril de 2018.

SAUER, Adeum Hilário. **Relatoria das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de libertação nos estabelecimentos penais.** Parecer CNE/CEB nº 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1, p. 28, de 7 de maio de 2010.

SILVA, Roberto da. Por uma política Nacional de Educação para os regimes de privação de liberdade no Brasil. IN: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano, Orgs. **O espaço da prisão e suas práticas educativas:** enfoques e perspectivas contemporâneas**.** São Carlos: EdUFSCar, 2011.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. **Educação em Prisões**: apontamentos para um Projeto Político Pedagógico. Congr. Intern. Pedagogia Social July, 2012.

SOUSA. Antônio Rodrigues. Educação nas Prisões: desenvolvimento de competências para o exercício da liberdade. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 223-244.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. IN: SILVEIRA, R.M.G. et alii. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A Gênese da Remição de Pena pelo Estudo**: O dispositivo Jurídico-Político e a garantia do direito à Educação aos Privados de Liberdade no Brasil.Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2017.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. Tradução de: TELLES, André. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Punir os Pobres:** a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]. Tradução de Sérgio Lamarão. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2007.

23 - Entre o Direito Penal e a Psiquiatria: periculosidade, reforma psiquiátrica e direitos humanos

Gustavo Barbosa de Mesquita Batista
Olívia Maria de Almeida

Introdução

A medida de segurança foi instaurada na legislação brasileira, em caráter diferencial da pena, pela Reforma da Parte Geral de 1984 feita sobre o Código Penal de 1940 (CP/40), passando a ser uma medida de contenção destinada às pessoas em sofrimento mental autoras de delito. O entendimento de que o caráter retributivo da pena não cabe nos casos de pessoas consideradas inimputáveis embasou o surgimento deste instituto jurídico, como um modo especial de proteção de um público que, ao cometer delito, é considerado inteiramente incapaz de compreender a ilicitude do ato ou de determinar-se de acordo com esta compreensão (art. 26 do CP).

Tendo por pressuposto a inimputabilidade e, por fundamento, a periculosidade, a medida de segurança representa a aproximação entre duas formas de saber poder, o direito penal e a psiquiatria (FOUCAULT, 2010). Ao produzir um terceiro discurso, este entrelaçamento constrói formas violentas de intervenção sobre as pessoas em sofrimento mental autoras de delito, consideradas "anormais".

A atuação de movimentos antimanicomiais, das/os[1] profissionais, familiares e usuárias/os dos serviços de saúde mental que pautaram as diretrizes da Reforma Psiquiátrica culminou na Lei nº 10.216/2001. Desta luta, a compreensão do cuidado das pessoas em sofrimento mental foi alterada e o tratamento

1 Como forma de evidenciar a dimensão da linguagem que seja inclusiva de gênero e questionar o uso do masculino como universal, este artigo adota as duas variações (a/o) na ordem alfabética.

passou a incluir serviços de saúde mental abertos e inseridos na comunidade, em substituição ao modelo manicomial. Esta reformulação da assistência em saúde mental determinou também a implementação de políticas públicas para desinstitucionalização dessas pessoas, em respeito a seus direitos, autonomia e protagonismo.

Ainda que tenham ocorrido avanços no âmbito da atenção à saúde mental no Brasil, como o fechamento de leitos psiquiátricos e o aumento do número de serviços territoriais e comunitários para acolhimento, através da ampliação da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e de outros Programas e estratégias para a garantia de direitos das pessoas em sofrimento mental (SILVA, 2015), as diretrizes da Reforma Psiquiátrica não alcançaram a maior parte da população em sofrimento mental autora de delito.

Após dezoito anos da aprovação da Lei nº 10.216/2001, o sistema de determinação das medidas de segurança continua não considerando a responsabilização das pessoas em sofrimento mental autoras de delito, lhes destinando como tratamento, em regra, a internação em Estabelecimentos de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (ECTPs), com base no fundamento da periculosidade.

Frente à invisibilidade da realidade de violação de direitos humanos das pessoas em sofrimento mental autoras de delito internadas em ECTPs e ao seu abandono por parte do Estado e da sociedade, este trabalho objetiva analisar as consequências do encontro entre o direito penal e a psiquiatria no sistema de determinação das medidas de segurança.

Aproximações entre direito penal e psiquiatria

O surgimento do discurso psiquiátrico no século XIX é abordado por Foucault numa série de trabalhos, em especial numa conferência em Toronto no ano de 1977 (2004). Nesta obra, ele retoma o contexto no qual a nova disciplina busca ser reconhecida enquanto saber, ao tempo em que o direito é formulado em torno da pessoa considerada criminosa.

Ao direito, neste período, não bastava mais limitar-se ao crime e à sua punição. Ele passa a ser orientado pela busca por respostas quanto aos motivos de se punir, a partir da compreensão da natureza daquela pessoa tida como desviante. É neste contexto que a psiquiatria inventa o conceito de "crime louco"

(BARROS-BRISSET, 2011, p. 38). Recepcionado por juristas com o intuito de justificar a necessidade de punição, este conceito passa a representar o ponto de partida da ideia de indivíduo perigoso, dando início à parceria entre psiquiatria e direito na gestação da noção de periculosidade (FOUCAULT, 2004).

Ao analisar a emergência de técnicas de normalização ligadas ao direito penal e à psiquiatria nas aulas ministradas no *Collège de France* em 1975, Foucault (2010) admite que, através da sociedade moderna, este entrelaçamento produziu um terceiro tipo de discurso autônomo, que se consolidou em diferentes instituições, como a médica e a judiciária. Este novo saber poder, na análise de Weigert (2015), se configura de modo mais violento do que as práticas psiquiátricas ou judiciárias realizadas separadamente. No entanto, as tecnologias de normalização atreladas a ele não seriam apenas consequência do encontro entre direito penal e psiquiatria.

Com a análise de relatórios de exames produzidos por psiquiatras franceses em 1955, Foucault (2010) aborda as características desse gênero de discurso. Direta ou indiretamente, estes exames psiquiátricos estabelecem decisões referentes à liberdade das pessoas, "são discursos que tem, no limite, um poder de vida e de morte" (FOUCAULT, 2010, p. 7). Para ele, este poder se dá por funcionarem enquanto discursos de produção da verdade, por adotarem métodos que intencionam corroborar com esta cientificidade, por serem produzidos por pessoas *a priori* qualificadas, no âmbito de instituições científicas.

Os exames psiquiátricos têm a função de legitimar o poder de punição e subsidiar a ação do Poder Judiciário, a partir do discurso científico fundamentado em técnicas que assujeitam e segregam as pessoas autoras de delitos. Para isso, ele age no sentido de dobrar a infração, estendendo-a para aspectos individuais da pessoa que a comete, mas também duplicando esta pessoa, aproximando-a do crime a partir do resgate de fatos de sua vida, construindo assim a figura do chamado "delinquente" (FOUCAULT, 2010, p. 17).

Foucault (2004) atribui ao trabalho de Pinel a relação entre loucura e perigo, na medida em que este último repensa o conceito de alienação mental, lhe conferindo a tese do déficit moral. Com a obra pineliana[2], a loucura passa a

2 O código francês dos delitos e das penas publicado em 1795 é reformado em 1810 sob a influência do pensamento pineliano. Em seu artigo 64 fica estabelecida a anulação do crime em casos de presença da loucura (BARROS-BRISSET, 2011; FOUCAULT, 2010).

ser vista como violenta e que, por isso, prescinde de um tratamento específico: o tratamento moral. Contudo, a intervenção da psiquiatria no direito penal principiou com a criação do diagnóstico do chamado crime louco, anteriormente nomeado por monomania homicida: "E por meio dessa patologia do monstruoso, forjada por Esquirol, nasce a psiquiatria criminal, que convencerá, finalmente, o direito penal a aderir à concepção patológica do crime" (SILVA, 2015, p. 75).

Os Hospitais Gerais tornaram-se instituições de segregação e isolamento de determinados grupos sociais sob o argumento da necessidade de tratamento. Neste percurso, a medicina hospitalar é atrelada à disciplinarização do espaço hospitalar. Nestas instituições, a tecnologia da disciplina distribui e classifica as pessoas para que sobre elas possam ser exercidos controle e vigilância, e para que seja construído um saber que represente a verdade, que seja incontestável e positivo (AMARANTE, 2015; YASUI, 2010).

No âmbito do direito penal, a Escola Positiva e seus expoentes representam a guinada desta perspectiva, ao produzir a compreensão do delito a partir do "complexo das causas na totalidade biológica e psicológica do indivíduo, e na totalidade social que determina a vida do indivíduo." (BARATTA, 2002, P.38). Cesare Lombroso, e em seguida Garófalo e Ferri irão compor tal Escola e conceber esta concepção determinista para explicar a chamada criminalidade, com base no fundamento sobre o autor do crime, sua personalidade e classificação.

Neste percurso, a pena não mais estará restrita à repressão. Sobre ela será referenciado caráter curativo e de reeducação, no sentido de prevenir novos delitos com base no fundamento da periculosidade (BARATTA, 2002). Sobre este conceito, a defesa social e a prevenção, foi produzida uma nova forma de lidar com as pessoas consideradas perigosas: a pessoa louca criminosa é afastada da sociedade por representar o que há de mais perigoso nela. De tal modo, a imputabilidade penal será definida de acordo com o grau de perigo desta pessoa autora do delito (CORREIA, 2007).

No entrelaçar entre psiquiatria e direito penal, o exame psiquiátrico torna-se o instrumento para detectar o chamado crime louco, a loucura "restrita ao ato do crime", para prever, assim, a predisposição das pessoas aos delitos antes de realizarem-nos, e não a partir dos fatos concretos (SILVA, 2015, p. 76). O exame psiquiátrico demarca, portanto, a dicotomia entre o que é considerado

normal, responsável e passível de ser punido, e o que é tido por patológico, que necessita de tratamento (SILVA, 2015, p. 75):

> Se é louco, não pode ser culpado, nem penalizado, mas tratado nas condições descritas por Pinel. É nesse *continuum* **médico-judiciário, nessa dupla qualificação prática discursiva, que tem o exame como instrumento intermediário e essencial, que surge a noção de "perversidade" e de "perigo", duas noções que Foucault (2001) chamou de "categorias elementares da moralidade" e que terão uma série de instituições com funções terapêuticas- punitivas a serem fundadas em seu entorno.**

Esta noção de periculosidade repercute na estigmatização das pessoas tidas como loucas; na suspeita constante diante de seus comportamentos; e na distinção da categoria das/os anormais.

Em virtude disto, surgiram os chamados manicômios judiciários. Criados na Europa na segunda metade do século XIX, a partir da fusão do hospital psiquiátrico com a prisão, funcionam como estruturas "para castigar as formas mais graves de não adaptação às regras sociais" (CORREIA, 2007, p. 35).

A periculosidade como fundamento das medidas de segurança

Ao medicalizar a noção de crime e relacionar a periculosidade à existência de "doença mental", a psiquiatria age no reaparelhamento do Poder Judiciário, união que passa a se legitimar como estratégia de poder hegemônica (RAUTER, 2003; ZAFFARONI, 2011).

Na medida em que a psiquiatria formula o discurso da necessidade de um lugar específico para as pessoas consideradas loucas e "delinquentes", elas são afastadas sob o manto da presunção da periculosidade (CORREIA, 2007).

O positivismo criminológico é responsável pela concepção do tratamento psiquiátrico direcionado para as pessoas autoras de delitos, pautado na ideia da periculosidade:

> a grande noção da criminologia e da penalidade em fins do século XIX foi a escandalosa noção, em termos de teoria penal, de periculosidade. A noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam. (FOUCAULT, 2003, p. 85).

A Escola Positiva do Direito Penal determina que os manicômios judiciários sejam criados para responder à demanda por defesa social (CORREIA, 2007).

Para a Escola Positiva do Direito Penal, diferente da compreensão do Direito Penal Clássico, o crime é associado a sintomas da personalidade concebida como anormal. A pessoa autora do delito passa a ser tida como doente, que deve, portanto, ser tratada, e não submetida a pena (SILVA, 2015). Diante desta concepção do fenômeno do delito "como um dado ontológico preconstituído à reação social e ao direito penal" (BARATTA, 2002, p. 40), loucura e delinquência passam a ser vistas como expressão uma da outra.

O discurso do positivismo criminológico produziu efeitos sobre a atuação do Estado e ainda repercute na atenção dada às pessoas em sofrimento mental autoras de delito, culminando no reaparelhamento do Poder Judiciário e na ampliação de dispositivos de controle sobre este público (RAUTER, 2003). Neste contexto, a psiquiatria complementa a ação repressiva estatal, ao fornecer técnicas que justifiquem a segregação e a repressão (CORREIA et al, 2016).

No Brasil, os manicômios judiciários foram criados a partir do século XX diante da provocação de receber pessoas que representavam "um obstáculo para a medicalização completa do asilo, por exigirem práticas violentas e repressivas" (CORREIA, 2007, p. 39). Esta necessidade de construir uma nova instituição com objetivo diferente dos hospitais e das prisões, mas com a ambiguidade de estar entre estas duas estruturas, marca o surgimento dos manicômios judiciários. A primeira destas instituições do Brasil e da América Latina foi inaugurada no Rio de Janeiro em 1921 (CORREIA, 2007).

Desde seu surgimento, a assistência prestada nessas instituições manicomiais carcerárias é orientada no sentido de afastar as pessoas em sofrimento mental autoras de delito da sociedade, com o intuito de prevenir novos crimes, preservar os bens das demais pessoas e garantir sua segurança (CORREIA, 2007).

Esta noção de periculosidade, legitimada pela psiquiatria de inspiração positivista, já aparece no Código Penal de 1890, em seu artigo 29, como

medida preventiva (PIERANGELI, 2001)[3]. Neste sentido, o diagnóstico sobre a periculosidade, de competência da psiquiatria, se torna elemento do sistema penal brasileiro moderno, que "passa a servir-se do embasamento científico da medicina mental para determinar a periculosidade através do exame psiquiátrico" (CORREIA, 2007, p. 47).

A Consolidação das Leis Penais, Decreto nº 22.213 de 1932, manteve a redação referente às pessoas em sofrimento mental autoras de delito, com apenas uma alteração no que se refere à irresponsabilidade penal (CORREIA, 2007). Em substituição ao termo anterior "privação", estabeleceu, em seu artigo 27, § 4º, que não serão considerados criminosos aqueles que "se acharem em estado de completa perturbação dos sentidos e de inteligência no ato de cometer o crime" (PIERANGELI, 2001, p. 331).

Com influência da Escola Antropológica de Cesare Lombroso a partir da legislação penal italiana, o Código Penal brasileiro de 1940 (CP/40) determina a isenção da pena às pessoas consideradas inimputáveis e cria a medida de segurança num sistema chamado por duplo binário[4]. Sobre este instituto jurídico:

> O nó entre defesa social e periculosidade criminal normatiza a parceria direito-psiquiatria, criando uma nova tecnologia de controle desses casos: a medida de segurança - uma precaução ao estado perigoso do indivíduo portador do déficit moral. Sua internação é por tempo indeterminado e é assim até os dias de hoje. (BARROS-BRISSET, 2011, p. 47).

Com base no fundamento da periculosidade e no critério biopsicológico, o CP/40 estabeleceu que a isenção da pena caberia nos casos nos quais a "doença mental" retire a capacidade de compreensão do caráter ilícito do fato, sendo ela causa de exclusão da culpabilidade. A periculosidade foi assumida como

3 O Código Criminal do Império do *Brazil*, de 1830 foi o primeiro a tratar das pessoas consideradas loucas que cometeram crimes. No entanto, ele seguia o que ditava a Escola Clássica do Direito Penal e, ainda que tenha estabelecido tratamento diferenciado a este público, de acordo com sua condição social, não existiam instituições a ele destinadas. A critério do magistrado, que não estava vinculado a nenhum outro profissional, tampouco a regras para fundamentar sua decisão, estas pessoas eram recolhidas às Casas de Correção, antecedentes aos manicômios judiciários (CORREIA, 2007; PIERANGELI, 2001).

4 Este sistema estabelecia dois modos de reação penal, a aplicação da pena e da medida de segurança, sendo esta última complemento da primeira (CORREIA, 2007).

característica de determinados grupos tidos como delinquentes, dentre eles as pessoas em sofrimento mental (CORREIA, 2007).

Em decorrência da Reforma Penal de 1984, o direito brasileiro admite duas modalidades de medida de segurança: o tratamento ambulatorial e a internação em Estabelecimentos de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (ECTPs), que são os Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTPs) e as Alas de Tratamento Psiquiátrico (ATPs), estas localizadas em presídios ou penitenciárias.

Em seu artigo 97, o CP/40 estabelece apenas limitação temporal mínima para a medida de segurança, em suas duas modalidades, e condiciona a desinternação ao laudo de cessação de periculosidade. De tal modo, ainda consta na legislação penal (art. 97, § 3º) que a liberação ou desinternação será sempre condicional, podendo ser restabelecida a situação de internação em ECTPs se a pessoa, "antes do decurso de 1 (um) ano, pratica fato indicativo de persistência de sua periculosidade."

Reside no embasamento da periculosidade um dos principais problemas do instituto jurídico da medida de segurança, o juízo de probabilidade de reiteração criminal (LEBRE, 2009), ou, o que chama Rauter (1997, p. 71, *apud* SILVA, 2015, p. 87) por "futurologia pseudocientífica". Para Mattos (2006), não há possibilidade de mensuração do conceito de periculosidade, por ele ser baseado em especulações a respeito da reincidência, que produz, como resposta padrão, a exclusão em ECTPs.

Há que ser ressaltada a incorporação de garantias fundamentais constitucionais ao Sistema Punitivo, em particular os princípios contra os excessos de punição (CARVALHO, 2013). Contudo, a Constituição Federal é omissa no que se refere às medidas de segurança, quanto à ausência de limite temporal máximo para sua duração. Esta indeterminação ensejou em muitos casos a perpetuação da internação.

Há situações ainda mais graves e complexas, de pessoas sem amparo familiar que, mesmo com o laudo positivo de cessação de periculosidade, são mantidas segregadas nos ECTPs (MATTOS, 2006).

Dados sobre o sistema de execução e cumprimento das medidas de segurança

O Parecer sobre medidas de segurança e Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátricos (HCTPs), realizado por uma comissão multidiscipli-

nar junto à Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal (2011), analisa os dispositivos da legislação penal, processual penal e da Lei de Execuções Penais (LEP)[5] que tratam deste instituto jurídico, em consonância com os preceitos da Lei nº 10.216/2001, dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Direito Sanitário. Neste sentido, aborda a compreensão de que o cumprimento da medida de segurança deve priorizar dispositivos extra-hospitalares e de base comunitária, só admitindo a internação quando esgotados estes recursos, casos em que devem ser observadas as condições de segurança do estabelecimento (art. 9º da Lei nº 10.216/2001).

Após dezoito anos da aprovação da Lei nº 10.216/2001, conhecida por Lei da Reforma Psiquiátrica, o sistema de determinação das medidas de segurança continua não considerando a responsabilização das pessoas em sofrimento mental autoras de delito, lhes destinando como tratamento, em regra, a internação em ECTPs (CARVALHO, 2013; WEIGERT, 2015). Alguns HCTPs foram, inclusive, inaugurados após sua promulgação (DINIZ, 2013).

A criminologia crítica tem denunciado, desde a década de 1970, o caráter punitivo da medida de segurança, bem como a antipsiquiatria e os Movimentos da Luta Antimanicomial, expondo as contradições deste sistema (CARVALHO, 2013).

O limitado alcance da Lei da Reforma Psiquiátrica torna-se ainda mais evidente no contexto situacional das pessoas que permanecem internadas em ECTPs, mas que têm atestada a cessação da periculosidade, com sentença de desinternação ou extinção de medida de segurança, realidade que se repete nas instituições manicomiais carcerárias do Brasil (DINIZ, 2013). No censo coordenado pela pesquisadora Débora Diniz (2013) sobre a custódia e o tratamento psiquiátrico no Brasil, em 2011, foram encontradas 606 pessoas internadas há mais tempo do que a pena máxima em abstrato para a infração cometida por elas e 18 pessoas internadas em HCTPs há mais de trinta anos[6].

5 O CP dispõe sobre a medida de segurança nos artigos 96 a 99; o Código de Processo Penal (CPP) trata do sofrimento mental da pessoa acusada de cometer delito nos artigos 149 a 154; por fim, a LEP trata da medida de segurança nos artigos 171 a 174 e da cessação da periculosidade nos artigos 175 a 179.

6 Sobre os dados da população total de pessoas internadas em ECTPs, o censo destaca que em 2011 havia 3.989 pessoas em 23 HCTPs e 3 ATPs (DINIZ, 2013).

Sobre os dados desta população referentes ao estado da Paraíba no ano de 2011, o referido censo encontrou pelo menos 15 pessoas que não deveriam estar internadas na Penitenciária de Psiquiatria Forense (PPF/PB), único HCTP deste estado, fundado em 1943 e vinculado à Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP/PB). **Já no ano de 2015, o relatório de inspeção nacional aos ECTPs publicado pelo Conselho Federal de Psicologia (2015), realizado junto à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e à Associação Nacional do Ministério Público em Defesa da Saúde (AMPASA), apontou que havia quatro pessoas com o exame atestando a cessação de periculosidade, mas que permaneciam internadas.**

Dados ainda mais atualizados sobre este público podem ser encontrados no Relatório de visita a unidades de privação de liberdade no Estado da Paraíba, publicado pelo Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT) em 2016. Este documento público traz que neste ano ainda havia pessoas na PPF/PB que permaneciam internadas sem a guia de recolhimento expedida ou com a medida de segurança extinta, mas que já poderiam ser desinternadas.

A gravidade destes dados é demonstrativa de como a possibilidade da perpetuidade da sanção se legitima devido à indeterminação de limitação máxima para as medidas de segurança. No entanto, se argumenta aqui que esta medida deva estar restrita, de acordo com o art. 75 do CP/40.

Esta leitura foi confirmada em algumas decisões do Supremo Tribunal Federal e pela doutrina penal. A inclinação na esfera da dogmática penal se dá para que o limite da medida de segurança esteja em conformidade com o máximo de pena em abstrato cominado para o tipo penal imputado à pessoa em sofrimento mental que cometeu o crime, no sentido de dirimir a desproporcionalidade entre o dano produzido pelo delito e o tempo de internação (CARVALHO, 2013).

Contudo, mesmo com os esforços para a definição da limitação temporal máxima para as medidas de segurança, as pessoas em sofrimento mental, consideradas inimputáveis, têm tratamento menos favorável no que tange às garantias processuais (CORREIA et al, 2016; CARVALHO, 2013). Não raras vezes, há pessoas internadas por longos períodos sem a garantia de direitos fundamentais básicos e em decorrência da violação do direito de acesso à justiça, em desproporção aos delitos por elas cometidos (CARVALHO, 2013; DINIZ, 2013).

Ao não disponibilizar a devida atenção à saúde, o Estado viola outros direitos humanos. No caso das pessoas em sofrimento mental autoras de delito, esta violação contribui para acentuar o quadro de sofrimento mental e muitas vezes cronificá-lo (CORREIA, 2007). A ausência de políticas públicas efetivas voltadas para esta população tem provocado sua institucionalização e o prolongamento das internações, mesmo após atestada a cessação de periculosidade.

Para Amarante (2015), a luta contra a institucionalização trata do desmontar do aparato manicomial, das práticas e discursos que o compõem e que estão dispostas em múltiplos espaços sociais.

Por fim, se percebe que ao escutar esta população, todo este aparato conceitual e institucional construído em torno das pessoas em sofrimento mental autoras de delito consideradas perigosas, representa uma ficção que tem efeitos devastadores na vida dessa população (BARROS-BRISSET, 2011). São práticas e discursos que incidem sobre seus corpos, mortificando-os e calando suas falas.

Considerações finais

Ainda no século XVIII, a criação de instituições e estratégias de normalização e disciplina dos corpos considerados perigosos ou anormais é apontada por Foucault (2010) como uma espécie de poder que se espalha por toda a sociedade, detendo em si, princípios para sua multiplicação e reinvenção. De tal modo, o vínculo entre loucura e periculosidade surge com o intuito de segregar as pessoas consideradas perigosas para a defesa da sociedade. Trata-se de mais um instrumento de justificação para o cordão sanitário e punitivo que impõe a exclusão das categorias humanas indesejadas.

Neste percurso, o uso da noção de periculosidade como fundamento das medidas de segurança adquire conotação que lhe possibilita uso indiscriminado (CORREIA, 2007). Ele dissemina-se no discurso de medo proferido pela sociedade e por profissionais das áreas da saúde e da justiça, cumprindo a função de defesa e controle social. É neste sentido que se afirma que este instituto jurídico não é revestido de caráter terapêutico, mas relaciona-se com a forma como a sociedade enxerga e responde à loucura.

Autores como Carvalho (2013) e Mattos (2006) identificaram na execução e cumprimento das medidas de segurança a dupla exclusão do público a

que se destinam, e, ainda, como há entraves particulares deste sistema para a aplicação da Lei da Reforma Psiquiátrica, das novas resoluções, portarias e recomendações[7]. Desse modo, a inobservância destes documentos é fator que contribui com a perpetuação de internações em ECTPs.

O Parecer do Ministério Público Federal (2011) e demais relatórios de inspeção aos ECTPs abordados neste trabalho demonstram que, ainda que existam os dispositivos legais mencionados, os ECTP desrespeitam os direitos das pessoas em sofrimento mental autoras de delito, sendo esta condição de indignidade a regra do sistema de cumprimento das medidas de segurança, a exemplo dos casos de pessoas que permanecem internadas, mesmo com os laudos positivos de cessação de periculosidade.

Neste sentido, o enfrentamento à segregação e à estigmatização das pessoas em sofrimento mental autoras de delito perpassa a implementação de políticas de articulação entre os Sistemas de Saúde e Justiça, que atuam na garantia de direitos e no reconhecimento das diferenças deste público, a partir de uma resposta que não seja manicomial carcerária. Este reconhecimento implica a transformação da cultura e destas instituições.

Referências

AMARANTE, P. **Teoria e crítica em saúde mental:** textos selecionados. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2015.

_____. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

BARATTA, A. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal:** uma introdução à sociologia do direito penal. Tradução: Juarez Cirino dos Santos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

7 Trata-se das seguintes resoluções, portarias e recomendações publicadas pelo Ministério da Saúde (MS), pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça (CNPCP/MJ), e pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ): Portaria interministerial nº 1.777/MS/MJ/2003; resoluções do CNPCP nº 05/2004 e nº 04/2010; resolução do CNJ nº 113/2010 e recomendação do CNJ nº 35/2011; Portarias nº 94 e 95/MS. Estes documentos têm o intuito de adequar o cuidado em saúde mental no sistema prisional e as políticas públicas de medida de segurança à Lei nº 10.216/2001.

BARROS-BRISSET, F. O. de. **Por uma política de atenção integral ao louco infrator.** Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2010.

_____. Genealogia do conceito de periculosidade. **Revista Responsabilidades**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 37-52, mar./ago., 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde**. Portaria nº 94 de 14 de janeiro de 2014**. Institui o serviço de avaliação e acompanhamento de medidas terapêuticas aplicáveis à pessoa com transtorno mental em conflito com a Lei, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 2014a.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 95 de 14 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre o financiamento do serviço de avaliação e acompanhamento às medidas terapêuticas aplicáveis ao paciente judiciário, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 2014b.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Justiça. **Portaria Interministerial nº 1 de 02 de janeiro de 2014.** Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP) no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 jan. 2014c.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação nº 35, de 12 de julho de 2011. Dispõe sobre as diretrizes a serem adotadas em atenção aos pacientes judiciários e a execução da medida de segurança. **Conselho Nacional de Justiça**, Brasília, DF, 2011.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 113, de 20 de abril de 2010. Dispõe sobre o procedimento relativo à execução de pena privativa de liberdade e de medida de segurança, e dá outras providências. **Conselho Nacional de Justiça**, Brasília, DF, 2010a.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 4, de 30 de julho de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais de Atenção aos Pacientes Judiciários e Execução da Medida de Segurança. **Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, Brasília, DF, 30 jul. 2010b.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 5, de 4 de maio de 2004. Dispõe a respeito das Diretrizes para o cumprimento das Medidas de Segurança, adequando-as à previsão contida na Lei nº 10.216 de 06 de abril de 2001. **Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, Brasília, DF, 4 mai. 2004.

_____. Ministério da Saúde e Ministério da Justiça. **Portaria interministerial nº 1.777/MS/MJ/2003.** Dispõe sobre o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário

e dá outras providências. Ministério da Saúde e Ministério da Justiça, Brasília, DF, 9 set. 2003.

CARRARA, S. **Crime e Loucura**: o aparecimento do manicômio judiciário na passagem do século. Rio de Janeiro: EdUERJ; São Paulo: EdUSP, 1998.

CARVALHO, S. de. **Penas e medidas de segurança no direito penal brasileiro**: fundamentos e aplicação judicial. São Paulo: Saraiva, 2013.

CARVALHO, S. de; WEIGERT, M. de A. B. e. A Punição do Sofrimento Psíquico no Brasil: Reflexões sobre os Impactos da Reforma Psiquiátrica no Sistema de Responsabilização Penal. **Revista de Estudos Criminais**, v. 48, p. 55-90, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Inspeções aos manicômios:** Relatório Brasil. Brasília: CFP, 2015.

CORREIA, L. C. **Avanços e impasses na garantia dos direitos humanos das pessoas com transtorno mental autoras de delito**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

CORREIA, L. C.; MALHEIRO, A. V. F.; ALMEIDA, O. M.. Romper o silêncio para a garantia dos direitos das mulheres em sofrimento mental autoras de delito. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 123, p. 301-327, 2016.

DINIZ, D. **A custódia e o tratamento psiquiátrico no Brasil:** censo 2011. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2013.

FOUCAULT, M. **Os anormais:** curso no *Collège de France* (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

_____. **A evolução da noção de indivíduo perigoso na psiquiatria legal do século XIX (1977).** In: FOUCAULT, M. Ética, sexualidade e política (Col. Ditos & escritos V. Org. Manoel Barros da Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **As verdades e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

LEBRE, M. **A inconstitucionalidade da medida de segurança face a periculosidade criminal.** Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdades Integradas do Brasil (UniBrasil). Curitiba. 2009.

MATTOS, V. de. **Crime e psiquiatria:** uma saída: preliminares para a desconstrução das medidas de segurança. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

PIERANGELI, J. H. **Códigos Penais do Brasil:** evolução histórica. 2ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. Ministério Público Federal. **Parecer sobre medidas de segurança e Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico sob a perspectiva da Lei n. 10.216/2001**. Brasília: PFDC, 2011.

RAUTER, C. **Criminologia e Subjetividade no Brasil.** Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate a Tortura (MNPCT). **Relatório de visita a unidades de privação de liberdade no estado da Paraíba**. Brasília, outubro de 2016.

SILVA, A. A. **Das vidas que não (se) contam:** dispositivos de desinstitucionalização da medida de segurança no Pará. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Curso de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VENTURINI, E. Diga o perito se a justiça é capaz de entender e querer: o poder da normalização dos anormais. **Revista Responsabilidades**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 237-247, set.2012./fev. 2013.

_____. **A linha curva:** o espaço e o tempo da desinstitucionalização. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016.

WEIGERT, M. de A. B. e. **Entre silêncios e invisibilidades:** os sujeitos em cumprimento de medidas de segurança nos manicômios judiciários brasileiro. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

YASUI, S. **Rupturas e Encontros:** Desafios da Reforma Psiquiátrica brasileira. Coleção Loucura e Civilização. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

ZAFFARONI, E. R. *Criminología y psiquiatría: el trauma del primer encuentro.* ***Revista Salud Mental y Comunidad.*** *Año* 1, nº 1, p. 25-38, 2011.

24 - Autoritarismo e Segurança Pública no Brasil

Paulo Vieira de Moura

Introdução

Este artigo busca analisar o autoritarismo presente no Estado e na sociedade brasileira, em particular suas repercussões na segurança pública. O conteúdo foi extraído da tese *O controle social da atividade policial na Paraíba*, defendida pelo autor em agosto de 2012. Em face de sua atualidade, publica-se com pequenas alterações o seu conteúdo, mesmo as notícias da época que lhe dão suporte não foram substituídas para preservar ao máximo o conteúdo original.

Autoritarismo e segurança pública

Antes de realizar algumas reflexões sobre a segurança pública brasileira, torna-se necessário apresentar breves anotações sobre o autoritarismo, a fim de que se entenda a segurança pública em suas diversas abordagens e o porquê do seu atual estágio, apesar das diversas iniciativas de governos, no âmbito federal, nos últimos anos, no sentido de dotar o país de uma política de segurança pública condizente com o *estado democrático de direito*.

Em sua análise sobre o autoritarismo, Mario Stoppino (1998, p. 94) apresenta-o a partir de três contextos: (1) a estrutura dos sistemas políticos, (2) as disposições psicológicas a respeito do poder e (3) as ideologias políticas.

O autor assegura que há autoritarismo nos sistemas políticos quando estes concentram o poder referente aos negócios públicos nas mãos de uma pessoa ou de um órgão, em prejuízo das instituições. Quando se refere ao segundo contexto – das disposições psicológicas – Stoppino reporta-se, em primeiro lugar, à obediência aos superiores porque estes detêm a força e o poder. Em segundo

lugar, à arrogância e ao desprezo aos inferiores hierárquicos e aos que não têm poder e autoridade. Finalmente, quando aborda o autoritarismo sob o prisma das ideologias, afirma que estas negam a igualdade entre os homens e defendem a hierarquia como princípio.

Observando a história brasileira, vê-se que esses traços de autoritarismo descritos por Mario Stoppino estão presentes no cotidiano do país e caracterizam, ainda hoje, a cultura política do Brasil. As instituições da sociedade e do Estado brasileiros incorporaram o autoritarismo em suas práticas. Poder-se-ia até dizer que essas instituições, ao longo dos tempos, internalizaram o conjunto dos comportamentos, valores, princípios, crenças e costumes autoritários. As consequências desse fenômeno são visíveis na burocracia e nas políticas de Estado e de governo.

No período de abril de 1964 a março de 1985, o Brasil viveu a mais longa *ditadura* de sua história política. Naquele ano, os militares promoveram mais uma intervenção na história do Brasil assumindo, naquela oportunidade, a condição de atores principais e não de meros coadjuvantes, como das vezes anteriores. O país passou a viver sob o império do autoritarismo de Estado. Refletir sobre o legado desse período de autoritarismo se faz necessário para a compreensão da atual conjuntura e do futuro do país, em especial da política de segurança pública.

Ao analisar os dez primeiros anos do regime militar e autoritário de 1964, Eli Diniz declara que, no campo político, o regime priorizou como seu objetivo a desestruturação da ordem precedente, a "desmobilização social, o desmantelamento dos canais de participação popular, a repressão ao meio sindical, o combate às lideranças mais expressivas do regime anterior" (1994, p. 203). Nesse momento, o poder da força se faz presente para assegurar a obediência às autoridades.

Eli Diniz destaca, também, os níveis de censura, de falta de liberdade e de coerção sobre as organizações sindicais e políticas. Essa pressão se abateu sobre determinados grupos sociais. Para ela, "o autoritarismo não significou uma exclusão da influência dos grupos econômicos, senão que uma redefinição dos canais adequados para o exercício da influência e para a manifestação do jogo das pressões entre as elites dominantes e o Estado" (DINIZ, 1994, p. 211).

Ainda segundo esta autora, durante esse período as elites tiveram os seus interesses econômicos preservados e ampliados. Naquele momento, ideologicamente era relevante exaltar as classes que se encontravam no poder e desprezar a camadas inferiores da sociedade, bem como subjugá-las.

O autoritarismo no Brasil não é uma prática recente no campo político, nem uma especificidade do regime militar. Antonio Paim, na introdução que faz à obra *Instituições Políticas Brasileiras*, de Oliveira Viana, afirma: "O elemento mais característico de nosso período republicano – que, dentro em breve, completará seu primeiro século – é, sem dúvida, a ascensão do autoritarismo político. Durante largo período, trata-se apenas de prática autoritária" (VIANNA, 1999, p. 11).

O autoritarismo não é privilégio exclusivo do Estado. A sociedade brasileira é permeada por relações nitidamente autoritárias, embora muitos não a percebam como tal. Esse autoritarismo se manifesta de distintas maneiras. Marilena Chauí chama a atenção para o fenômeno da naturalização da divisão social e suas práticas de exploração e de discriminação no Brasil, ao longo de toda sua história, e para a razão de não se creditar à sociedade brasileira o caráter autoritário:

> Porque temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que é a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provêm as diversas manifestações do autoritarismo político (CHAUÍ, 2000, p. 55).

A fim de corroborar a afirmativa de Chauí acerca das práticas de discriminação sobre os mais humildes, é suficiente pesquisar, nos jornais e noticiários, para se observarem os fatos que comprovam a tão propalada discriminação. Como exemplo, considera-se a seguinte manchete: *TJ CONCEDE LIMINAR CONTRA DETENÇÕES DE MORADORES DE RUA POR VADIAGEM*. A seguir, a notícia:

> O Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo concedeu *Habeas Corpus Coletivo* aos moradores de rua da cidade de Franca para lhes assegurar o direito de não serem abordados por policias pelo simples fato de serem mendigos ou moradores de rua (BRASIL DE FATO, 2012).

Agora, um trecho transcrito da matéria, para se compreender melhor a notícia:

> A decisão do TJ-SP determina, ainda, que o Comando do Batalhão da Polícia Militar de Franca deve abordar as pessoas apenas em situações autorizadas pela lei, "e não somente porque mendigo e morador de rua, devendo ser observado que a busca pessoal somente será procedida quando fundadas razões a autorizarem (...), de modo a não se consumar abordagens arbitrárias pelo simples trânsito em via pública ou mesmo que nela estejam dormindo.

Torna-se, ainda, necessário transcrever mais algumas manchetes dos noticiários – entre os meses de janeiro e março de 2012 –, para que se tenha a real dimensão desse fato. Eis as manchetes: *MORADORES DE RUA TÊM 60% DOS CORPOS QUEIMADOS APÓS AÇÃO DE VÂNDALOS; POLÍCIA "ORIENTA" MORADORES DE RUA ESPANCADOS A DIZEREM QUE "LEVARAM UMA QUEDA"; CRACOLÂNDIA – POLICIAL PEDIU PARA MENINA ABRIR A BOCA ANTES DE ATIRAR*.

Da leitura dessas manchetes e das matérias jornalísticas a elas correspondentes, depreende-se que ali estão presentes e potencializados a força e o poder de autoridades e de integrantes de classes médias, a arrogância e o desprezo aos socialmente inferiores.

Em passado não muito remoto, o governo Carlos Lacerda do Rio de Janeiro foi acusado de comandar processo de "higienização" contra mendigos e moradores de morros, a fim de favorecer moradores de áreas nobres daquela capital. As denúncias davam conta de incêndios a barracos e mortes de mendigos por afogamentos[1]. Esses dois exemplos e as manchetes de noticiários acima transcritas são suficientes para ratificar a discriminação e os abusos praticados contra os socialmente excluídos.

Com base na correlação Estado e sociedade autoritários, Marilena Chauí passa a analisar a sociedade brasileira sob a ótica de sua estrutura, afirmando que ela mantém o mesmo Estado da sociedade colonial e escravista. E acrescenta:

1 Sobre esses fatos, veja Samuel Wainer (2005) e Luis Nassif (2011).

> a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece (CHAUÍ, 2000, p. 55).

Segundo a interpretação da autora, esses fatos importam em reconhecimento das diferenças entre os indivíduos e as classes, a sua transformação em desigualdades sociais e, por conseguinte, na negação do outro como sujeito de direitos.

> A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação una e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem. (CHAUÍ, 2000, p. 55)

A negação da condição do outro como sujeito de direitos importa, por sua vez, em reconhecê-lo como objeto, como ser desprezível passível de ser privado e/ou excluído de bens e serviços, inclusive públicos, tornando-se alvo da violência.

Marilena Chauí (2000) adverte, ainda, que a sociedade brasileira considera normais as desigualdades existentes nas mais diferentes relações sociais e cita, a título de exemplo, as relações de trabalho que obedecem à mesma lógica e padrão de comportamento e de ação praticados no período colonial.

A "existência dos sem-terra, dos sem-teto, dos milhões de desempregados é atribuída à ignorância, à preguiça e à incompetência dos miseráveis" (CHAUÍ, 2000, p. 57). Portanto, não há que se duvidar da existência de autoritarismo e discriminação na sociedade brasileira.

A prática do autoritarismo na sociedade brasileira não é exclusividade da área urbana, ela também está presente na zona rural. É importante realçar que, historicamente, a organização social rural submeteu-se ao poder de mando do senhor do engenho e a todo um processo de pauperização e violência, apesar da abundância e riqueza provindas do campo.

No Brasil, as relações sociais no campo, em especial as de trabalho, foram construídas por vias autoritárias e culminaram com a opulência do latifúndio, sempre em detrimento das condições de vida e trabalho dos camponeses.

Todavia a história do homem do campo brasileiro é marcada por sua resistência e luta em face da exploração e jugo a que foi submetido ao longo desses séculos. E, sob essas condições e conjunturas políticas e sociais adversas, constrói a sua percepção de justiça e de direitos.

Essa prática autoritária da sociedade se estende ao domínio político, mais precisamente à esfera de governo. Nos primórdios da república no Brasil, o autoritarismo é muito claro e manifesto. Segue a avaliação de Antonio Paim (1999, p. 11) sobre as ocorrências dessa fase histórica.

> elimina-se a representação, mediante o expediente de promover o reconhecimento dos mandatos parlamentares, a partir do Governo Campo Sales, mas se mantendo intocada a Constituição. Sucedem-se os desrespeitos às liberdades consagradas pela Carta Magna, seguidos sempre da preocupação de salvar as aparências desde que o Parlamento era instado a votar os estados de sítio. Talvez a história política brasileira na República Velha é que tenha inspirado a tese segundo a qual, no Brasil, a prática nada tem a ver com a teoria. De fato, ao longo das quatro primeiras décadas republicanas, tivemos um arcabouço constitucional flagrantemente contrariado pela atuação dos governantes.

Esse fenômeno da realidade política e social não corresponde ao formalmente instituído quer nas normas, quer no discurso oficial. Faz parte, ainda hoje, do cotidiano do Brasil. Mire-se no exemplo da legislação autoritária – denominada de entulho autoritário – que vigora no país, sem que seja declarada incompatível com a nova ordem social nem recepcionada juridicamente pela Constituição de 1988. Não sofre qualquer alteração, embora estejam em funcionamento todas as instituições do Estado, inclusive o Parlamento, o Executivo, o Ministério Público, o Judiciário.

Os regimes autoritários não se instalam unicamente pela força e coerção das normas. Para que prevaleçam, faz-se indispensável que as normas por eles prescritas se traduzam em comportamentos e venham a compor um complexo como um todo. Conforme Oliveira Vianna (1999, p. 96), "para que se forme o complexo todo, é preciso que esta norma passe para os costumes, torne-se hábito e tradição e, conseqüentemente, penetre o indivíduo, no sentido frobeniano da expressão". Fundamenta o seu argumento na observação e em dados históricos e afirma

> É que a norma legal, só e exclusiva, não representa o sistema idéio-afetivo que todo complexo indica: e a conduta do indivíduo (*a activity*, de Malinowski), consequentemente, não se perfaz de acordo com a orientação dada pela norma ou pela lei (VIANNA, 1999, p. 96).

É preciso entender que o autoritarismo não é apenas uma prática social e política repudiada. No meio acadêmico, há teorias e intelectuais que a justificam e a fundamentam. Enquanto categoria acadêmica, é alçada à condição de meio para se alcançar a democracia e o liberalismo, por exemplo, no pensamento de Oliveira Viana. Igualmente, é justificada como possibilidade ou trajetória política de atingir a democracia social, como defendido por Alberto Torres.

Antonio Paim, com fundamento em artigo de Wanderley Guilherme, intitulado *A práxis liberal no Brasil: propostas para reflexão e pesquisa*, informa que Oliveira Viana afirmava que

> o Brasil precisa de um sistema político autoritário cujo programa econômico e político seja capaz de demolir as condições que impedem o sistema social de se transformar em liberal. Em outras palavras, seria necessário um sistema político autoritário para que se pudesse construir uma sociedade liberal (1999, p. 36).

Ricardo Silva (2008, p. 241), embasado em Wanderley Guilherme dos Santos, assevera que o autoritarismo é justificado com argumentos éticos e naturalistas, citando, entre estes, os integralistas[2]. Também, declara que o autoritarismo é justificado por razões histórico-estruturais e o faz com fundamento nas ideias de Azevedo Amaral e Francisco Campos.

Em *Liberalismo e democracia na sociologia política de Oliveira Vianna* (2008), Ricardo Silva declara que toda a obra de Oliveira Vianna é permeada pela manifestação em favor de um regime forte, e que a democracia "só pode ser alcançada por meio do autoritarismo". E complementa: "todos os regimes autoritários brasileiros tiveram, como objetivo declarado, a construção, preservação ou restauração da democracia".

José Willington Germano, ao examinar o discurso político dos militares e seus aliados civis na esperança de edificar um Brasil poderoso, no período

2 Integralismo – movimento político fundado no Brasil por Plínio Salgado em 1932 – tem inspiração conservadora na doutrina social da Igreja Católica.

compreendido entre 1889 e 1964, chega mesmo a afirmar: "ganhou mais força a partir de 1937, quando cresceu, no meio militar e em setores dominantes da sociedade brasileira, a idéia de constituir um Estado autoritário de segurança nacional, para conduzir o desenvolvimento capitalista/industrial do país" (GERMANO, 2008, p. 315).

Ainda segundo esse autor, para a legitimação do poder, um dos instrumentos dos quais se lança mão é a ideologia, pelo autor considerado um dos instrumentos clássicos de justificação de regimes políticos, em especial os regimes autoritários e ditatoriais. Convém registrar que o termo ideologia expressa vários significados, entre os quais os apresentados por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, a seguir transcritos: "sistema de 'ideias' ou, mais exatamente, de crenças mais ou menos coerentes"; "formas de se entender o mundo e de se posicionar nele". Finalizando: "de qualquer modo, existe o consenso de que nenhuma sociedade é desprovida de crenças ou valores e a ideologia é parte desse sistema de valores mais amplos (SILVA e SILVA, 2005, p. 205-206). Portanto, segundo esse raciocínio, todas as sociedades possuem ideologia, sendo relevante examinar as formas como são utilizadas e suas finalidades, como também, saber qual a ideologia dominante ou hegemônica e qual a classe social que dela se beneficia.

O Estado autoritário, quando de sua instalação, não lança mão apenas da ideologia. Geralmente faz uso do sistema normativo para se sustentar e até aparentar legitimidade.

Ao analisar as greves no setor da agroindústria açucareira da Zona da Mata de Pernambuco, no período de 1964 a 1968, Mauro Guilherme Pinheiro Koury (2009) observa que, estrategicamente, o Estado brasileiro utilizou a legislação sindical em vigor em seu favor, apenas adaptando-a aos seus interesses.

Segundo o mencionado autor, a estrutura sindical da época favorecia a submissão e o controle do aparelho sindical, ou seja, o Estado autoritário brasileiro não necessitou utilizar-se de atos institucionais ou de legislação autoritária repressiva nos primeiros anos de ditadura, para amainar a luta dos trabalhadores brasileiros.

> A legislação sindical tornou-se, assim, mais um aparelho de coerção dos trabalhadores pelo Estado, e os sindicatos, veículos manipuláveis para uma possível legitimação passiva do Estado autoritário, tanto quanto agencia-

> dores da economia política do Estado junto aos trabalhadores (KOURY, 2009, p. 381).

Como se observa, é também no aparelho normativo do Estado que as classes dominantes se fortalecem e controlam as classes subalternas. O direito – enquanto sistema normativo de condutas – exerce aqui papel preponderante no processo de dominação social.

No campo das instituições do Estado e mesmo da sociedade, a cultura e as práticas autoritárias fazem parte do seu cotidiano e manifestam-se de diversas maneiras. Suas repercussões são as mais distintas para os indivíduos e grupos sociais.

Historicamente, as instituições policiais se caracterizam por se constituir em "braço armado do Estado", ou em aparelho repressivo do Estado, segundo termos de Althusser, que fazem uso da força física, justificada pelo monopólio estatal da violência, com vistas a exercer o controle social da sociedade.

O Brasil tem adotado, ao longo de sua história, um modelo de polícia que prioriza fundamentalmente a defesa do Estado, e não a defesa do cidadão (SOUZA, 2012). O Estado brasileiro e suas forças de segurança não têm tradição na defesa do cidadão, e suas políticas de segurança pública não o priorizam como membro de uma organização política que deve usufruir de direitos, inclusive à segurança como direito humano fundamental. Ao contrário, segundo Silvio Caccia Bava (2009) em *A política do extermínio*, as forças policiais impõem medo e terror aos mais pobres e nutrem desconfiança na sociedade. Bava menciona, ainda, que este pensamento totalitário é compartilhado por segmentos da sociedade que legitimam essa política.

Até recentemente, no Brasil, não se vislumbrava a menor possibilidade de se pensar o controle da sociedade sobre a política de segurança pública, muito menos da atividade exercida pelas instituições coercitivas. A noção de controle social conhecida a partir da prática e das discussões das ciências sociais focadas nessa política ou na ação policial restringia-se unicamente ao controle coercitivo, exercido de forma repressiva pelos órgãos policiais contra a sociedade.

Por outro lado, nos últimos anos, os mecanismos de controle repressivo, mediatizados pelas políticas públicas de enfrentamento e combate à criminalidade, têm sofrido alteração no sentido de promover o aumento das penas e o

recrudescimento do regime carcerário, devido aos altos índices de incidência da violência e da criminalidade registrados na sociedade brasileira.

Geralmente, essas políticas atendem ao clamor de parte significativa da população nos momentos em que ocorre aumento do número de crimes brutais, principalmente os veiculados pela imprensa com forte apelo popular e que atingem as classes sociais com maior poder aquisitivo. Nesses momentos, torna-se comum o surgimento de proposições com vistas à diminuição da idade penal, o aumento das penas, a adoção da prisão perpétua e da pena de morte. Enquanto isso,

> Novos delitos são criados, novas áreas de criminalização aparecem, novos procedimentos são propostos, tudo na tentativa de recuperar a legitimidade perdida e um mínimo de eficácia ante uma realidade social que cada vez mais foge ao controle dos mecanismos institucionais de controle penal (AZEVEDO, 2005, p. 224).

Em face dessas situações, as ações e as atividades de segurança pública levadas a cabo costumam privilegiar a repressão, sendo realizadas com o objetivo de "deter" ou "eliminar", a todo custo, o inimigo.

A política de segurança pública no Brasil nos últimos cinquenta anos tem se caracterizado, na prática, pela doutrina do combate ao inimigo, sendo o discurso dos seus agentes predominante nesse sentido.

Os fenômenos da violência e da criminalidade são justificados como desvios de conduta daqueles que não podem viver em sociedade porque não se submetem às suas normas. Elegem-se determinados grupos como constituindo "classes perigosas" e, finalmente, formula-se uma política criminal repressiva para se contrapor a essas "classes" e responder a contento aos apelos da população e da imprensa. Não há espaços para o debate e a construção de políticas de controle da violência e da criminalidade fora desses padrões.

Dessa forma, a intervenção estatal, por intermédio dos seus órgãos repressivos, deve priorizar a defesa e a proteção das vítimas de crimes e reprimir violentamente assassinos cruéis e insanos. Só uma organização política do tipo moderno "estado jardineiro", conforme termos usados por Bauman (1998), será capaz de extirpar as ervas daninhas da sociedade através do seu modo burocrático

e formal de racionalização, em sua procura constante de eficiência, sem se preocupar se os meios utilizados, nessa busca, são éticos e legítimos.

Levadas a efeito, essas políticas de controle social inspiradas na ideia de Estado policial, tomando de empréstimo a expressão de Loïc Wacquant (2001), as consequências são o aumento da população encarcerada e a concentração da responsabilidade no Estado por esse controle, no qual "os indivíduos são vistos apenas em suas condutas anti-sociais, auto-referidas e criminais que só se detêm a partir da imposição de mecanismos de controle" (SALLA, GAUTO e ALVAREZ, 2006, p. 348). Portanto, está em curso uma racionalidade estatal produzida sistematicamente com o objetivo de controlar, de forma essencialmente repressiva, as condutas da população.

Em *A polícia dos pobres*: *violência policial em classes populares urbanas*, Eduardo Paes Machado e Ceci Vilar Noronha (2002), ao abordarem a violência vivida por moradores de uma área carente de Salvador praticada por delinquentes, moradores e policiais, revelam a ambiguidade vivenciada pelos membros da comunidade diante da violência policial praticada contra eles, classificando-a de abusos. No tocante à praticada contra delinquentes, não apenas a apoiam como também a legitimam. Relatam os autores:

> Se, do ponto de vista oficial, a violência é um meio fácil de resolver os problemas da criminalidade, a população não demonstra recusar este meio. Para os moradores das áreas urbanas periféricas, nas quais são falhos os mecanismos de controle informal, a delinquência é endêmica e inexiste policiamento efetivo, as medidas violentas, da polícia ou de grupos de extermínio, são concebidas como um meio de proteção contra a insegurança. Testemunhando uma violência que é a negação do Direito, estes segmentos apoiam os abusos policiais que não sejam dirigidos contra eles. (2002, p. 2018-2019)

Ao pesquisar o ofício de polícia em Mato Grosso, Naldson Ramos da Costa (2004, p. 112) sustenta que "as formas e as práticas de controle social têm resultado em violência policial e no desrespeito aos direitos humanos", revelando que esse controle tem por fundamento uma cultura autoritária e uso ilegítimo da força.

Ao examinar o controle social e relacioná-lo com o processo democrático por que passa o Brasil, Costa (2004, p. 117) estabelece, como conclusão, que

"conquistamos a democracia, mas ainda não conseguimos construir modelos de procedimentos e práticas de controle social que não firam a ordem democrática, isto é, que respeitem a cidadania e as leis em vigor".

Ainda segundo Naldson Ramos da Costa (2004, p. 112), "as políticas de segurança pública no Estado das duas últimas décadas vêm encontrando dificuldades em arbitrar os conflitos e combater a criminalidade, respeitando o monopólio legítimo da violência e os direitos dos cidadãos".

Em *A política dos discursos políticos*: *as duas retóricas da segurança pública do Paraná*, Fábia Berlatto (2011) chama a atenção para o fato de, no Paraná, a Secretaria de Segurança Pública ter um discurso retórico de defesa dos direitos humanos e do humanismo, ao mesmo tempo em que a prática dos órgãos de segurança tem por fundamento o "discurso da eficiência policial".

Essa retórica obedece às regras do jogo político e eleitoral, conforme entendimento da autora. Para ela, o discurso dos direitos humanos é dirigido aos jornalistas, aos professores, aos profissionais liberais, aos políticos, aos comunicadores, enquanto que o discurso da eficiência do aparelho policial é direcionado ao cidadão médio, ao homem comum, ao "pai de família".

Contudo começa a ganhar espaços e a se construir o discurso de respeito aos direitos da pessoa humana nas instituições coercitivas do Estado. A efetivação desses direitos requer mudanças na política de segurança pública e na cultura policial brasileira.

Conclusão

Da leitura de vários autores, nas suas mais diversas áreas do conhecimento, vislumbra-se que o autoritarismo é predominante na sociedade e no Estado brasileiro e predominam o desprezo para com os grupos sociais vulneráveis, bem como a força letal e a violência institucional são cultuadas como eficazes no enfrentamento da criminalidade.

Nos estados autoritários o interesse público e a participação política e social são relegados a plano secundário, ou seja, não tem importância; neles tem predomínio, influência e relevância os interesses de seletos grupos políticos e econômicos.

Às classes subalternas, nas sociedades autoritárias, são reservadas as políticas de controle e vigilância, quando não a criminalização dos seus movimentos reivindicatórios e de defesa dos seus mais elementares direitos.

A redução da desigualdade social e econômica e a implementação de uma cultura democrática são possibilidades, quiçá condições para que se institua no Brasil políticas de segurança pública em consonância com os direitos humanos e para que se assegure o exercício da cidadania.

Referências

AZEVEDO, Rodrigo Gringinghelli. Criminalidade e justiça penal na América Latina. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005.

BAVA, Silvio C. A política do extermínio. **Le monde diplomatique Brasil**. n.18, Janeiro 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BERLATTO, Fábia. A política dos discursos políticos: as duas retóricas da segurança pública do Paraná. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 40, p. 123-134, jun. 2011

BRASIL DE FATO. TJ concede liminar contra detenções de moradores de rua por vadiagem. Disponível em <https://www.brasildefato. com.br/node/9760/>. Acesso: Acesso em: 09 jun. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Naldson Ramos da. Ofício de polícia, violência policial e luta por cidadania em Mato Grosso. **São Paulo em Perspectiva**, 18(1): 111-118, 2004.

DINIZ, Eli. Empresariado, regime autoritário e modernização capitalista: 1964-85. In: SOARES, Gláucio Ary Dillon e D'ARAÚJO, Maria Celina (Org.). **21 anos de regime militar**. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12.fev.2009.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Ciclo de greves na agroindústria açucareira: Pernambuco, 1964 a 1968. **Caderno CRH**, Salvador, v. 22, n. 56, p. 381-398, maio/agosto 2009.

MACHADO, Eduardo Paes e NORONHA, Ceci Vilar. A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas. **Sociologias**, n.7, pp.188-221, 2002.

PAIM, Antonio. Introdução. In: VIANA, Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. Brasília: Senado Federal, 1999.

SALLA, Fernando; GAUTO, Maitê; ALVAREZ, Marcos César. A contribuição de David Garland: a sociologia da punição. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 18, n. 1.jun. 2006.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. Ideologia. In: SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Ricardo. Liberalismo e democracia na sociologia política de Oliveira Vianna (2008). **Sociologias**, Porto Alegre, ano 10, nº 20, jul./dez. 2008, p. 238-269.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. **A militarização da segurança**. Le Monde Diplomatique Brasil. São Paulo, edição 56, 7 mar 2012.

STOPPINO, Mario. Autoritarismo. In: BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmem V. Varriale et al. 12. ed. Brasília: UnB, 1998, vol. 1. p. 94-106.

VIANNA, Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. Brasília: Senado Federal, 1999.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

V PARTE – DEMOCRACIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

25 - O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação

Eduardo C. B. Bittar

A história da Educação em Direitos Humanos no Brasil

A Educação em Direitos Humanos está se desenvolvendo, com determinação, no Brasil, desde os anos 1960-1970.[1] No *passado repressivo* que afetou o Brasil (1964-1985),[2] e que levou junto consigo inúmeros países da América Latina (Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai),[3] neste primeiro movimento histórico, a Educação em Direitos Humanos não tem ainda *autonomia*, *contornos* e *definições* próprias e se desenvolve muito à carreira da luta contra a *repressão polí-*

1 "Las décadas de 1960 y 1970 vieronel inicio de su formulación em la región y sus primeiras experiencias aplicadas em el campo de la educación no formal de adultos. Estas ocurrieran subsumidas dentro de la gran corriente de educación popular y liberadora liderada por Paulo Freire, como parte de la acción concientizadora y contestaria frente a los autoritarismos que predominaban en los países de laregión" (Rodino, La institucionalización de la educación en derechos humanos em los sistemas educativos de América Latina (1990-2012): avances, limitaciones y desafíos, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 80).

2 O registro deste período pode ser dado por Solon Viola, quando afirma: "A negação efetiva de tal discurso foi simbolicamente destruída pela repressão em escala gigantesca, pela tortura transformada em prática cotidiana de destruição dos corpos e personalidades, as prisões sem ordem judicial, julgamentos de caserna e campos de concentração para os dissidentes políticos" (Viola, Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina, *in Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teórico-metodológicos (SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, orgs.), 2007, p. 126).

3 Cf. Magendzo, Os problemas de planejamento na educação em direitos humanos nas democracias latino-americanas em processo de restauração, *in Educação em Direitos Humanos para o Século XXI* (CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, Georges, orgs.), 2007, p. 667-686.

tica, enquanto prática de *educação não-formal* e *popular*, tendo-se, como destaca Abraham Magendzo,[4] no educador Paulo Freire uma grande liderança, além de uma grande referência ativista, pedagógica e filosófica.[5] A Educação em Direitos Humanos irá ganhar acenos de mais franco desenvolvimento a partir dos anos 1980, em *conexão* e *sincronia* com o mesmo processo de desenvolvimento que vem se desenrolando em toda a América Latina,[6] considerando-se o cenário de fim das ditaduras civil-militares que se mantinham em toda a região, à carreira da queda do Muro de Berlim (1989).

Assim, será ao longo da década de 1980 que o Brasil irá ratificar os Tratados Internacionais e promulgar a Constituição Federal de 1988,[7] para, em seguida, na década de 1990, criar a Secretaria de Direitos Humanos, em 1996, e instituir a série de Programas Nacionais de Direitos Humanos, a exemplo do Programa Nacional de Direitos Humanos I (1996) e II (2002).[8]

Será apenas ao longo da década de 1990, após a *redemocratização brasileira*, e após a Constituição Federal de 1988, que a noção de *cidadania* irá se ampliar, e que se dará a inversão de prioridade constitucional em favor do respeito à dignidade humana e aos direitos humanos. Desde então, será possível promover

4 "Paulo Freire ensus múltiplos trabajos señaló reiteradamente que a través del diálogo las personas aprenden y toman consciencia de que son sujetos de derecho y aprenden como trabajar por su propia 'liberación'" (Magendzo, La educación en derechos humanos y lajusticia social en educación, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 153-154).

5 "E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores" (Freire, *Pedagogia do oprimido,* 35.ed., 2003, p. 30).

6 "A educação em/para os direitos humanos, desde seu início na segunda metade da década de 1980, tem se colocado como uma mediação fundamental para a construção da democracia e a afirmação dos processos de redemocratização na América Latina" (Sacavino, Direitos humanos, reconhecimento e educação, *in Espaço pedagógico:* Revista da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, vol., 19, N. 01, Passo Fundo, Universidade do Passo Fundo, Jan./Jun. 2012, p. 11).

7 "O caminho da institucionalização da educação em direitos humanos por parte do poder público começou após a Constituição de 1988" (Zenaide, Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 44).

8 Cf. Tavares, Educação em direitos humanos: diretrizes e prática educativa, *in Educação, Participação Política e Direitos Humanos* (PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei, orgs.), 2011, p. 34.

o desenvolvimento de uma concepção de *educação* comprometida com o trabalho, mas, também, comprometida com a *formação para a cidadania*, o que torna possível à Educação em Direitos Humanos receber os incentivos estruturais mais decisivos, começando a ganhar *autonomia* em seus métodos, a receber *sistematicidade* em seu trabalho e em suas tarefas,[9] a aparecer em *programas* oficiais, em direção à sua *institucionalização*, não sem considerar o caldo de lutas e preparativos que a precederam. Estes avanços vão ganhando corpo, enquanto o desmonte neoliberal da economia global irá, simultaneamente, afetando a possibilidade de consolidação dos direitos sociais em todo o mundo.

Assim é que a Educação em Direitos Humanos, em primeiro lugar, nasce por um *processo informal* e *popular*, e irá, aos poucos, se expandir, ganhando *legitimidade, autonomia, reconhecimento* e *força organizacional*, para, em seguida, viver um ciclo de *institucionalização*, *formalização, juridificação* e, inclusive, de *inclusão* nos sistemas da educação formal, o que ocorrerá, em toda a América Latina, apenas a partir dos anos 2000.[10] O Brasil, por isso, não é uma exceção neste contexto, seguindo um movimento maior e uma tendência supranacional, que engloba tantos outros países da região. Deve-se, assim, entrever a direta conexão entre *processos globais, regionais, nacionais* e *locais*, como desencadeadores da luta pela afirmação da EDH que irá redundar na produção de *Planos Nacionais de Educação em Direitos* em toda a América Latina.

O que se pode destacar é que há inúmeros *fatores de identidade regionais* que determinam uma *condição comum latino-americana* e favorecem uma *luta*

9 "Los derechos humanos entran en la legislación que fundamenta los sistemas de educación formal y se asoman tímidamentre a los programas de estúdio en alguns países..." (Rodino, La institucionalización de la educación en derechos humanos em los sistemas educativos de América Latina (1990-2012): avances, limitaciones y desafíos, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 80).

10 "Los años 2000 traen una expansión generalizada y sostenida de la EDH dentro del sistema escolar. La inclusión de la EDH en la normativa de los sistemas educativos y los desarrollos especializados de la pedagogia..." (Rodino, La institucionalización de la educación en derechos humanos em los sistemas educativos de América Latina (1990-2012): avances, limitaciones y desafíos, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, ps. 80-81).

comum latino-americana em prol da Educação em Direitos Humanos,[11] entre os quais se pode listar: a.) o processo de colonização luso-ibérico; b.) a exploração das colônias por processos violentos e racistas, que levaram suas populações a serem material e simbolicamente dizimadas; c.) a situação geográfico-continental; d.) a posição marginalizada do sistema capitalista global; e.) a histórica condição de exclusão *do(a)s Outro(a)s*, de suas tradições, de suas cosmovisões, de sua cultura e de seu *ethos*.[12] Desta forma, percebe-se que a análise do processo histórico de construção do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH, 2006) do Brasil não pode ser feita sem se considerar a luta dos países da América Latina em face de sua condição comum, guardadas as inúmeras particularidades dos processos históricos locais e nacionais que determinam diferenças culturais, políticas, sociais, econômicas e contextuais muito diversificadas em toda a macrorregião, que irão motivar *temporalidades diferentes* na aparição dos *Planes Nacionales.*

A história do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil

No Brasil, considerado um processo histórico global e regional mais amplo, foi dentro da *Década da Educação em Direitos Humanos* (1995-2004),[13]

11 "Educadores do Peru, Chile, Argentina, Costa Rica, Brasil e outros, com experiências em educação popular, serviço de paz e justiça, comissão de justiça e paz, cátedras, articulam-se em seminários, oficinas sub-regionais e redes para intercambiar, refletir e multiplicar práticas de promoção e defesa dos direitos humanos, tendo a educação como parte do processo de mobilização, organização, denúncia, defesa e reparação" (Zenaide, Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 39).

12 "No entanto, essa afirmação não é suficiente em contextos sociais como o nosso e da maioria dos países da América Latina, com sociedades historicamente estruturadas a partir da exclusão do outro – o diferente – especialmente os(as) negros(as), os(as) indígenas, os(as) pobres, considerados(as) muitas vezes inferiores, descartáveis" (Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino, Amorim, *Educação em direitos humanos e formação de professores,* 2013, p. 40).

13 "A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU - aprovou, em 21 de dezembro de 1994, através da Resolução 49/184, a proclamação da *Década da Educação em Direitos Humanos,* equivalendo ao período de 1º. de janeiro de 1995 a 31 de janeiro de 2004..." (Zenaide, Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 37).

e, tomando como pontos de partida a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (UN, 1948), a *Convenção de Viena* (UN, 1993), o *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos* (UN, 2005 - Resolução 59/113B), que o PNEDH (2006) pode ganhar vida. Ademais, o PNEDH nasceu sob o estímulo direto do *II Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH II, 2002),[14] e, como decurso da criação do *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos* (CNEDH- SEDH/PR, 2003), por meio de um Decreto Ministerial (98/2003) da SEDH/PR,[15] tornando-se possível que a *política nacional de educação em direitos humanos* tivesse um desfecho mais sistemático.[16]

Após haver recebido sua primeira versão, em 2003, o PNEDH, a partir de um esboço inicial do CNEDH-SEDH/PR, seguiu o longo percurso de seminários, debates e contribuições ao longo dos anos de 2004 e 2005,[17] tendo o seu texto final recebido a versão atual, por meio dos trabalhos de sistematização, revisão e condensação das contribuições pela UFRJ (Centro de Filosofia e Ciências Humanas), sob a coordenação do *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos* (CNEDH-SEDH/PR), em 2006.[18]

Assim é que o PNEDH do Brasil, não sendo o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos da América Latina – já que o Peru foi o primeiro país latino-americano a planificar a EDH -, é, ainda assim, resultado de um processo que acompanha progressos simultâneos que se dão em nível regional.

---

14 Cf. Nunes, Um olhar sobre a diversidade no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: contribuição à formação universitária, *in Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos* (SILVA, Aída Maria Monteiro, org.), 2013, p. 190.

15 Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*, 2008, p. 12.

16 "A Assembleia da ONU orienta os países membros para implementar o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, através da criação e implementação de planos nacionais durante o triênio 2005-2007" (VIOLA, Sólon Eduardo Annes, Políticas de Educação em Direitos Humanos, *in Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos* (SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma, orgs.), São Paulo, Cortez, 2010, ps. 15-40, p. 26).

17 "Para a elaboração do PNEDH, foi realizada uma primeira versão pelo Comitê Nacional que foi amplamente construída numa Consulta Nacional promovida com encontros estaduais, seminários e consulta *online*, encerrando a versão final em 2006" (Zenaide, Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 55).

18 wwwwwComité Nacional de Educación en Derechos Humanos, *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*, 2008, p. 12.

Sabendo-se que os *Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos* do Peru (*Plan Nacional de Derechos Humanos*, 1990, Peru), do Equador (*Plan Nacional de Derechos Humanos*, Ecuador, 1998) e do Panamá (*Plan Nacional de Acción Integral para la Educación en Derechos Humanos*, 2003) precedem ao PNEDH (Brasil, 2003-2006), deve-se grifar que a *linha do tempo histórico* registra um compasso de aceleração do reconhecimento de *Planos Nacionais* em toda a América Latina a partir do início do século XXI.[19]

Ainda que não tenha sido a primeira experiência de planificação da EDH na América Latina, a primeira versão do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil* (2003) será um dos poucos documentos a lograr êxito em sua sistematização, logo após o final da década 1990-2002, conforme se depreende do *Informe Interamericano de la EDH,* publicado pelo IIDH, conforme analisa Ana María Rodino.[20] Para consolidar esta etapa e esta importante conquista, se celebra a *formalização* da Educação em Direitos Humanos, ao se ler, na *Presentación* do *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* (2006), o que se segue: "El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) es fruto del compromisso del Estado brasileño para com la concretización de los Derechos Humanos y de una construcción histórica de la sociedad civil organizada".[21]

Por isso, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, em sua versão definitiva (2006), pode ser considerado, sem dúvida alguma, uma *referência unificadora*, para efeitos da integração cultural e educacional em todo o Brasil, e um *documento-símbolo* da consagração de lutas globais, regionais, nacionais e locais, inclusive considerado o seu interesse sintetizador para todo o continen-

19 Cf. Zenaide, Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 46.

20 "Solo um processo de planificación nacional se condujo y terminó con éxito: el de Brasil, que em 2003 concluyó la primera versión de su *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* (IIDH, 2005)" (Rodino, La institucionalización de la educación en derechos humanos em los sistemas educativos de América Latina (1990-2012): avances, limitaciones y desafíos, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 65).

21 Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*, 2008, p. 11.

te latino-americano. O PNEDH do Brasil está dividido em 5 Eixos (*Educação Básica*, Eixo 1; *Educação Superior*, Eixo 2; *Educação Não Formal*, Eixo 3; *Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e de Segurança*, Eixo IV*; Educação e Meios de Comunicação*, Eixo V).

Mas, o PNEDH do Brasil não segue sendo um documento isolado de institucionalização da EDH. O PNEDH foi reforçado pelo advento do Decreto no. 7037, de 21.12.2009, que institui o *3º. Programa Nacional de Direitos Humanos*. O 3º PNDH possui seis (6) *Eixos Orientadores*, sabendo-se que o *Eixo Orientador V* se dedica à "*Educação e Cultura em Direitos Humanos*", prevendo as *Diretrizes 18, 19, 20, 21 e 22,* nas quais se encontram descritos os papéis dos órgãos do Estado brasileiro a serem cumpridos, para que haja efetividade e executividade dos temas da EDH. E, dadas as dificuldades de implementação, e considerada a própria complexidade do que é 'realizar' a EDH,[22] o PNEDH ainda recebeu o reforço legislativo no âmbito do sistema formal de educação, dado pelas *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (Resolução n. 01, de 30 de Maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação).[23]

Etapas de implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil

Considerando-se o processo histórico precedente de *luta*, *debate*, *conquista*, *reconhecimento*, *institucionalização* e *formalização*, que se dá entre os anos de 1960-2006, e tendo-se presente como marco a positivação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006), após a sua edição, segue-

22 "En última instancia estos objetivos apuntan construir prácticas de interrelación, de organización y de gestión colectiva. Al decir "prácticas" décimos acciones, conductas cotidianas concretas que, precisamente por ser de naturaleza democrática y respetuosas de los derechos humanos, deben ser concientes y asumidas libremente" (Rodino, *Educación para la vida en democracia*: contenidos y orientaciones metodológicas, *in http://www.dhnet.org.br/educar,* Acesso em 27/08/2017, p. 04).

23 "Do ponto de vista da implementação de políticas educacionais, o passo mais significativo do governo brasileiro na execução de políticas nacionais de Educação em Direitos Humanos reside na instituição do Parecer n. 08/2012 e da Resolução n. 01 de 30 de Maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos" (Nunes, Um olhar sobre a diversidade no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: contribuição à formação universitária, *in Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos* (SILVA, Aída Maria Monteiro, org.), 2013, p. 209).

se a luta por um processo histórico de *implementação, consolidação, efetivação* e *disseminação* da Educação em Direitos Humanos, agora estruturada, organizada, subsidiada e amparada em métodos mais definidos e autônomos. Este estado de *luta* é igualmente importante, considerando-se que as *lutas precedentes* não podem se esvair e se desmanchar.

Deve-se ressaltar que, se houve uma década importante para a afirmação do PNEDH, esta década é a que segue de 2003 (primeira versão do PNEDH) até 2013 (início das manifestações populares no Brasil), sabendo-se, inclusive, que esta década pode ser compreendida em dois ciclos: a) o *primeiro ciclo*, a saber, o *ciclo de 2003 até 2006*, que significa as tarefas de concepção, sistematização e positivação de um *texto normativo,* envolvendo processos participativos, diálogos sociais, debates, reunião dos(as) atores(as) do processo, e a legitimação da pauta junto à sociedade civil, aos sistemas de ensino e aos órgãos do governo; b) o *segundo ciclo*, a saber, o *ciclo de 2006 até 2013*, que envolvia os processos de implementação, disseminação, estadualização e municipalização do PNEDH em todo o Brasil, e respeitadas as características locais.

Mas, bem se sabe o quanto a *luta pela afirmação de um direito*, inclusive do *direito à educação*, é tão complexa quanto a *luta pela realização de um direito positivado.* Por isso, o processo de implementação do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH, 2006) não ocorrerá do dia para a noite e sofrerá percalços recentes. Assim, para que se possa dar conta do *impacto* destes percalços, se procurará destacar as 'etapas' deste processo de implementação do PNEDH. Aqui, quer-se ter presente que estas 'etapas' são descritivas de um *estado-de-coisas,* não necessariamente enquanto produtos de um *planejamento,* mas enquanto fruto da análise de processos históricos, concretos e reais, que se começam a clarear ao entendimento, atualmente.

Estas 'etapas' de implementação envolvem: a) estratégias; b) atores; c) mobilização; d) normatização; e) formação; f) disseminação. Evidentemente, tudo isto sendo feito, simultaneamente, em realidades sociais, econômicas, políticas e culturas as mais diversas, considerando-se o tamanho do território do Brasil, a dimensão do sistema educacional brasileiro e as tarefas compartilhadas entre os entes federativos (União Federal, Estados, Municípios) no que tange ao alcance dos objetivos contidos no PNEDH.

Foi diante deste perfil de desafios, consideradas as 'etapas' de implementação e efetivação, que se teve a singular chance histórica de tornar possível a *tradução* do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) em práticas educativas localizadas, mapeadas, incentivadas, oficializadas, premiadas e reconhecidas dentro de um processo de *municipalização* da Educação em Direitos Humanos, na Cidade de São Paulo. Esta *história local* se dá no contexto da experiência de criação da primeira *Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da História da Cidade de São Paulo* (SMDHC), dentro da qual se instituiu a *Coordenação de Educação em Direitos Humanos* (CEDH).[24]

Esta experiência concreta permitiu perceber que, quando o PNEDH chega às Unidades Educacionais da Rede Pública (no caso, na Rede Pública Municipal),[25]ele é admitido com muita rapidez e necessidade, ao mesmo tempo em que é rapidamente revertido em ações, projetos, iniciativas, que colaboram para reconstruir o sentido das práticas educativas e do sentido da educação na Unidade Educacional.[26]Após quatro (4) anos de gestão pública na área,

24 A respeito da narrativa desta experiência, consulte-se Bittar, Educación en derechos humanos como política pública: la experiencia de la Coordinación de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría Municipal de Derechos Humanos y Ciudadania de la Ciudad de São Paulo, *in Anuario de Derechos Humanos,* Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Chile, n. 13, 2017, ps. 97-109.

25 Nesta experiência, foram impressos 1.000 exemplares do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – Edição Especial Cidade de São Paulo, com Prefácio do Secretário Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, alcançando-se uma enormidade de Escolas, que vieram a fomentar inúmeros projetos e ações educativas. A respeito, consulte-se: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* – Edição Especial Cidade de São Paulo, Brasília: SDH, MEC, MJ, UNESCO, SMDHC, 2013.

26 Um exemplo concreto confere registro efetivo a esta mudança, o Relato de Experiência intitulado Relatos de Juventude: uma experiência de valorização do protagonismo infanto-juvenil, projeto implantado na EMEF CAROLINA RENNÓ R. DE OLIVEIRA (Município de São Paulo, Brasil). Este Relato foi premiado e seus resultados foram publicados na forma de livro, decorrente do 1º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo. Nas páginas do Relato, consta: "O que se percebe hoje é que as conversas nas salas de professores já são diferentes. Há um clima de maior compreensão a juventude atual e há os pensamentos em mecanismos que possam ser úteis para equilibrar as relações sociais positivas com o nosso público. Por outro lado, o projeto nos mostra que ouvir os alunos é premissa fundamental para fazê-los autores de sua própria história. Durante esses meses, percebeu-se que os alunos estão mais participativos, críticos e autônomos" (Rodrigues, Relatos da juventude: uma experiência de valorização do protagonismo infanto-juvenil, *in 1º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo:* Relatos de Experiência, 2014, p. 144).

o ápice deste processo de *municipalização* da EDH foi a materialização do *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos* da Cidade de São Paulo (Decreto Municipal n. 57.503/ 2016), uma *resultante de mais de um ano de processos participativos* para a construção estruturada das práticas, das conquistas, das ações, das frentes de trabalho e da adaptação de linguagem às necessidades locais, considerado o sistema educacional formal e as demais instâncias da Cidade de São Paulo.

De um cenário de conquistas a um cenário de perdas e retrocessos

À *euforia* de um momento histórico de conquista, positivação, sistematização e implementação, dentro da década 2003-2013, com seus dois ciclos internos, segue-se a *disforia* do atual presente histórico. O momento de ruptura de um contexto virtuoso para a democracia brasileira é uma decorrência direta da crise econômico-financeira global, que afeta todas as economias do mundo, alterando a conjuntura favorável às democracias contemporâneas. É certo que isto se dá muito recentemente, ou seja, no último período histórico de 2013 até 2018. Mas, há estudos que comprovam que esta tendência já vinha crescendo e ganhando força desde o início da crise econômico-financeira global (2008),[27] que traz efeitos sem precedentes para a história da democracia brasileira, e que envolve crise econômica, crise política e crise moral, e, nestas três dimensões, dá-se início a um processo de ascensão de visões, contra-ideologias, movimentos, partidos,

27 "No decorrer da primeira década do século XXI, principalmente a partir do cenário de crise global iniciado em 2008, percebemos o avanço de práticas antidemocráticas e do surgimento de um 'senso comum' conservador (em muitos casos até reacionário), que se expressam de diferentes formas: criminalização da pobreza e do protesto social, com a consequente ampliação das práticas punitivas; reação às conquistas de direitos por diferentes grupos sociais subalternos (afrodescendentes, mulheres, homossexuais, pobres, trabalhadores sem terra, favelados, excluídos em geral); inconformismo com a melhoria das condições materiais de segmentos historicamente excluídos; recuperação da retórica elitista da competência individual e do mercado como regulador da vida em sociedade; propostas de políticas econômicas de austeridade; 'enxugamento' dos recursos financeiros para o conjunto da população (salários, créditos, recursos para políticas sociais) para redirecionamento dos mesmos recursos para o mercado financeiro, visando uma superconcentração de capital etc." (Dornelles, Reflexões sobre os desafios para a educação em direitos humanos e a questão democrática na América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 203).

grupos de jovens, grupos organizados que gravitam em torno de interesses *ultra-neo-liberais* e operam na lógica de uma concepção de mundo *ultra-conservadora*, mobilizando uma agenda contrária ao discurso dos direitos humanos, e, por consequência, contra certas dimensões internas da Educação em Direitos Humanos.

Em particular, no Brasil, em 2013, ocorrem manifestações contrárias à elevação das tarifas do transporte público (São Paulo, 2013), que são seguidas por intensa repressão policial, detonando-se um novo ciclo de manifestações que sacodem todo o Brasil (2013-2014). A legitimidade do governo se estremece e a crise começa a aprofundar a perda de credibilidade da *política institucionalizada,* de forma a que a *política das redes sociais,* na nova linguagem das juventudes, e a *política das ruas* se tornasse uma nova lógica inesperada na relação povo-Estado. O resultado foi um abalo tão profundo da democracia, em meio a acusações de *corrupção* em larga escala no governo federal, enormes revelações pela Polícia Federal de operações de combate à corrupção (Operação Lavo Jato) e pelas mídias, que redundou no *impeachment* pelo Congresso Nacional de uma Presidenta eleita pelo voto popular, na passagem de 2015 para 2016.

É certo que este novo cenário irá trazer modificações para a EDH. Este novo cenário está marcado pela *perda de conquistas*, por *retrocessos legislativos* e *conceituais*, por *disputas políticas* e *jurídicas* acirradas, além de um esvaziamento do *debate público legítimo* e *racional* em torno da EDH. O que atualmente se percebe é que uma *neblina,* de repente, turvou a visão mais ampla e geral das coisas, e fez-se novamente presente aquilo que mais fortemente marca o Brasil, ou seja, uma *dialética* entre *modernidade* e *tradição,*[28] e que, neste sentido, permite a retomada de forças que tornam difícil a tarefa de pensar os horizontes da EDH como horizontes de Educação para a Paz, a Democracia e a Tolerância, sem que se enfrentem barreiras dadas pela *perda de direitos*, pelo avanço do discurso *ultra-neo-liberal* de mercado, pelo *crescimento da intolerância* e pela *desarticulação* dos

28 A respeito desta abordagem na história do Brasil, consulte-se Bittar, O Decreto no. 8.243/ 2014 e os desafios da consolidação democrática brasileira, *in Revista de Informação Legislativa,* Ano 51, Número 203, Jul./Set., 2014, ps. 07-38.

espaços conquistados e decisivos para fomentar o avanço dos processos de implementação da EDH.[29]

Assim, começam a despontar os primeiros acenos de recuos, nos debates locais, municipais, estaduais e nacionais, na medida em que começou a eclodir a pressão contrária, *neo-conservadora*, no sentido da supressão de pautas e conteúdos da EDH, entre outras:

> a) o debate sobre a chamada 'ideologia de gênero' - debate que, aliás, desrespeita o mais rigoroso conhecimento a respeito do sentido do termo 'gênero'[30] - considerada pelo argumento de grupos organizados, auto-suficientes, para que crianças e adolescentes não fossem expostos aos 'transtornos de gênero', muito ao contrário do progresso que o tema vem recebendo, atualmente, por exemplo, na Argentina;[31]
>
> b) o debate sobre a 'politização da escola', considerando-se a partir das propostas da "Escola Sem Partido", uma afronta à consciência do(a) estudante que o(a) educador(a) mobilize discussões a respeito de questões que fujam a conteúdos didáticos especializados;
>
> c) a criminalização, a perseguição e a politização, enquanto estratégias de ação política neoconservadora, no sentido da eliminação das tarefas de trabalho contidas no PNEDH, considerando-se a multiplicação de projetos de lei, projetos pedagógicos, pressões de familiares e organiza-

29 "La construcción de una cultura de paz con pleno respeto de lós derechos humanos tiene, además, particular relevância en nuestros países, como respuesta a la historia de violaciones sistemáticas a partir del quiebre del estado de derecho y el establecimiento de gobiernos antidemocráticos y dictaduras militares desde fines de la década de los 60 y durante las dos décadas subsiguientes" (Cabezudo, Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdade y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tempo en América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 300).

30 "É uma estrutura de dominação simbólica (ideologia), um princípio de organização das práticas sociais (divisão de trabalho) e uma estrutura psicossomática (habitus, identidade)" (Carvalho, Andrade, Menezes, *Equidade de gênero e diversidade sexual na* escola: por uma prática pedagógica inclusiva, 2009, p. 17).

31 "La ley de Identidad de Género rescata el ejercicio de la autonomia personal, junto com otros tantos derechos involucrados (libertad, integridade personal, vida, etc.) en el marco de la diversidade humana. Negar de plano a los/as niñas, niños y adolescentes um derecho – como éste – que se garantiza a adultos/as, consiste em um atentado a la igualdad y, por ende, a sua contracara: la no discriminación" (Giacomi, El derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes, *in Derechos Humanos,* Ano 1, N. 01, Noviembre, 2012, p. 115).

ção de grupos religiosos, em face das Escolas que possuem maior espaço de liberdade para o avanço das questões de EDH em todo o país.

São exemplos factuais deste processo, ritmado dentro da nova lógica de ascensão de forças contrárias aos avanços das pautas da EDH:

a) a discussão em 25.08.2015, na Cidade de São Paulo, em torno do *Plano Municipal de Educação* – PME, sobre a "ideologia de gênero" e as discussões sobre identidade e sexualidade na educação pública municipal;

b) a realização de reunião e a tentativa de posse de assessor do Ministro da Educação do Brasil (MEC-PR), em Brasília, em 12.07.2016, com apoiadores do grupo 'Escola Sem Partido';

c) a tentativa de fazer tramitar um projeto de lei no Estado de São Paulo, impedindo os(as) Professores(as) de terem visão crítica sobre os assuntos de sala de aula;[32]

d) a aprovação de lei estadual, no Estado do Alagoas, com proibição a conteúdos em torno de temas da EDH, estando atualmente sob avaliação de constitucionalidade pelo STF;[33]

e) a discussão, na Baixada Santista, no *campus* universitário da UNIFESP, em torno do *Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos*, com a presença de policiais militares.[34]

Esse tipo de cenário não tem feito progredir a EDH, na medida em que se compreende a tarefa das experiências escolares e populares de EDH como atividades *permanentes* e *contínuas.*[35] No lugar do desenvolvimento de atividades

32 A respeito deste cenário de tensionamento, consulte-se Carvalho, Carta aberta a um deputado contrário à "doutrinação" nas escolas, *in Revista Educação,* http://revistaeducacao.com.br, Publicado em 02 de Agosto de 2016, Acesso em 25/08/2017, ps. 01 a 07.

33 Cf. IDDH apresenta na ONU a situação do Direito à Educação no Brasil, *in* http://iddh.org.br/noticias/iddh-apresenta-na-onu-situacao-do-direito-a-educacao-no-brasil/, Publicado em 11.04.2017, Acesso em 27/08/2017.

34 Cf. PMs invadem audiência pública na UNIFESP sobre direitos humanos nas escolas, *in* http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/08/, Publicado em 14/08/2017, Acesso em 27/08/2017.

35 Cf. Carvalho, Uma ideia de formação continuada em educação e direitos humanos, *in Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teórico-metodológicos (SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, orgs.), 2007, p. 471-476.

des permanentes, contínuas e multifocais, muitas vezes tomados pelo medo, ou pressionados por pais e familiares, os esforços de educadores e educadoras acabam sendo drenados no sentido de *resistir*, antes de *construir* e *avançar.* Assim, atualmente, a partir da SDH-PR, a EDH é apresentada como uma pauta central e importante, mas que contrasta com um cenário completamente infenso e uma hegemonia governamental que não dialoga e nem favorece o desenvolvimento de uma *cultura de direitos humanos*. Ainda que, no âmbito da EDH, haja a tentativa de criar, dentro do governo, um *Pacto* pela Educação em Direitos Humanos em todo o Brasil, induzido pela SECADi, o contexto é de predominância de contra-esforços, provenientes de setores que beiram o extremismo político, no sentido da desinstitucionalização e da criminalização da EDH.

Desafios atuais do PNEDH

Em sua primeira década de existência no Brasil, o PNEDH se mostrou um documento estruturador das políticas públicas federais, estaduais e municipais de Educação em Direitos Humanos. Enquanto referência central do debate sobre a EDH, o balanço dos avanços do Brasil é altamente positivo, não obstante uma multidão de tarefas estarem ainda por ser realizadas, quando a reflexão se volta para o âmbito do processo de implementação do PNEDH.

Se as grandes linhas e os objetivos do PNEDH estão voltados para colaborar com a formação de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais pacífica, mais solidária, mais diversa e mais capaz de promover respeito, inclusão e dignidade, restam ainda enormes desafios pela frente. Assim, se pode compreender que o PNEDH faz parte de um conjunto maior de esforços, no sentido da construção de uma *cultura de cidadania*, *respeito, democracia* e *direitos humanos* como forma de vida.[36]

Por isso, as tarefas que se desmembram, após estes primeiros 15 anos de sua existência (2003-2018), há que se imaginar que o PNEDH vem atravessado

36 "Nesse sentido, desenvolver uma cultura permeada pelos Direitos Humanos pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes de diferentes sujeitos que deles participam" (Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino, Amorim, *Educação em direitos humanos e formação de professores,* 2013, p. 36).

por novas tarefas e inúmeros desafios a serem trabalhados em horizontes muito indefinidos e incertos, quais sejam:

a) o primeiro desafio do PNEDH (2006) é o das *condições de sua implementação*, o que envolve a dimensão de apoio e força política para a sua implementação, a partir do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, ademais de conjuntura política favorável à sua implementação, e, por conta disso, os incentivos, os investimentos, os esforços conjuntos, a institucionalidade e a oficialidade dos processos de implementação;[37]

b) o segundo desafio do PNEDH (2006) é *conhecer* e *monitorar* o *status* de sua implementação, sabendo que existe um *discurso* de apoio à EDH, mas que o PNEDH nunca foi monitorado ao longo de toda a sua história de 14 anos de existência (considerada a primeira versão do PNEDH, em 2003), dentro do arco temporal de 2003 a 2017;[38]

c) o terceiro desafio do PNEDH (2006) é a *recuperação do ethos democrático*, considerando-se a fragilidade, a baixa credibilidade e a instabilidade da democracia em toda a região da América Latina, mas, especialmente, no Brasil após as manifestações de 2013, o *impeachment* de 2016, e, em seguida, as diversas acusações de *impeachment* de 2017, na medida em que democracia e direitos humanos são campos de trabalho que andam em conjunto;

d) o quarto desafio do PNEDH (2006) é o *enfrentamento das intolerâncias*, *da descrença*, *da desconfiança* e do *estilhaçamento* das interações sociais, em função da crise econômica, política e moral que veio gerando forte sentimento de dissociação social nas relações cívicas, sabendo-se que a temperatura para o diálogo está gravemente afetada;

e) o quinto desafio do PNEDH (2006) é *fazer face ao crescimento da violência* - especialmente se comparada à dimensão dos países da América Latina

37 "...é necessário reconhecer que os desafios ainda são muitos, especialmente quando se identificam as tensões existentes para seu desenvolvimento, como a polissemia de linguagens, as carências estruturais, a ausência de articulação entre políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças, entre outras" (Tavares, Educação em direitos humanos: diretrizes e prática educativa, *in Educação, Participação Política e Direitos Humanos* (PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei, orgs.), 2011, p. 40).

38 Cf. IDDH apresenta na ONU a situação do Direito à Educação no Brasil, *in* http://iddh.org.br/noticias/iddh-apresenta-na-onu-situacao-do-direito-a-educacao-no-brasil/, Publicado em 11.04.2017, Acesso em 27/08/2017.

onde a justiça de transição se encontra mais avançada (Argentina) e aqueles que ainda convivem com a impunidade do passado (Brasil);[39]

f) o sexto desafio do PNEDH (2006) é *fazer face à ascensão das tentativa de controle* da autonomia profissional de educadores(as), especialmente em regiões onde os discursos de ultra-direita vieram ganhando ascensão e força, considerando-se a presença de grupos religiosos, conservadores e de jovens militantes avessos a que certos conteúdos sejam transmitidos aos(às) estudantes em salas de aula das redes públicas de ensino;

g) o sétimo desafio do PNEDH (2006) é *fazer face à sistemática situação de penúria* do Brasil e de sua imagem internacional, em face das constantes condenações recebidas por parte do sistema ONU, por conta das violações de direitos humanos que afetam as populações mais vulneráveis,[40] e que vieram apenas crescendo com o cenário de crise, e não deixam de continuar causando preocupações nos estudiosos da matéria;[41]

h) o oitavo desafio do PNEDH (2006) se dá como decorrência da perda de força e de articulação dos movimentos sociais, fator de *enfraquecimento das frentes de luta e afirmação de direitos,* das organizações sociais, das redes e dos processos colaborativos democráticos que legitimam a integração social humanizada

39 "A Argentina que, ao contrário do Brasil, vem avançando na promoção da Justiça de Transição, onde tem sido julgados os crimes praticados durante a sangrenta ditadura militar, tem contribuído favoravelmente na preservação dos direitos básicos" (Zenaide, Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 31).

40 "Nessa direção se constata que os grupos de pessoas mais vulneráveis e que vêm sendo afetados por todas as formas de discriminação e de violências, recorrentemente, são aquelas que se acham inscritas entre as diversidades, a exemplo das nações indígenas, das etnias, das pessoas com deficiência, do racismo, da orientação sexual, das mulheres, das crianças, dos(as) idosos(as) e, por fim, da intolerância religiosa, sem, necessariamente, esse rol de citações estar em ordem de grandeza de violação de direitos" (Nunes, Um olhar sobre a diversidade no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: contribuição à formação universitária, *in Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos* (SILVA, Aída Maria Monteiro, org.), 2013, p. 197).

41 "Ademais, não se pode deixar de reconhecer que as violações de direitos humanos têm sido constantes no país, de forma que ainda há muito a evoluir na efetivação dos direitos humanos e da educação em direitos humanos" (Cruz, Normativa da educação em direitos humanos nas Nações Unidas e no Brasil, *in Revista Âmbito Jurídico, http://www.ambito-juridico.com.br,* Acesso em 27/08/2017).

e a propagação da educação em direitos humanos por seus meios de educação não-formal;[42]

i) o nono desafio do PNEDH (2006) é a *continuidade da produção de materiais de qualidade*, didáticos e pedagógicos, que possam oferecer subsídios aos profissionais da educação e, também, aos estudantes, em matérias tão instigantes quanto complexas e atuais;

j) o décimo desafio do PNEDH (2006) tem a ver com a *capacidade de atingir metas sociais* concretas e finalísticas, considerando as tarefas substanciais e teleológicas da Educação em Direitos Humanos, tendo-se no horizonte da *Justiça Social* sua grande tarefa, especialmente tomada a situação das populações mais afetadas pela privação ou pelo desrespeito aos direitos, como vítimas da violência, da discriminação, do ódio, do preconceito e da desigualdade;[43]

k) o décimo primeiro desafio do PNEDH (2006) tem a ver com a *reconexão mais profunda* do estado de desenvolvimento dos Planos Nacionais de EDH em toda a América Latina,[44] dentro de uma concepção de *cidadania regional*, visando um aprofundamento e uma troca de experiências produtivas que possam gerar intercâmbios e ressignificações no âmbito das concepções, práticas e discursos sobre a EDH em toda a macro-região;

l) o décimo segundo desafio do PNEDH (2006) está na rearticulação da representatividade e na capacidade de promover políticas públicas de educação em direitos humanos, dentro de suas finalidades institucionais, por parte do

42 Cf. Carbonari, *Direitos Humanos*: sugestões pedagógicas, 2008, p. 61.

43 "De esta forma, la educación en derechos humanos encuentra su *ethos* ético-político em la procura de mayor justicia social, de mayor equidade, de eliminación de las discriminaciones. La responsabilidad es una responsabilidad ética com aquellos que historicamente han sido marginados, excluídos, relegados, estigmatizados, perseguidos" (Magendzo, La educación en derechos humanos y la justicia social em educación, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 157).

44 "Desenvolver a consciência de ser sujeito de direito no contexto latino-americano e no Brasil supõe processos educativos que promovam as quatro dimensões destacadas, o acesso à informação, ao conhecimento dos diferentes documentos e leis que definem os direitos, desenvolver uma autoestima positiva que gere empoderamento, poder argumentar na denúncia das violações e na reivindicação e defesa dos direitos, assim como a vivência de experiências de cidadania ativa e participativa no cotidiano, desde o âmbito local, a escola, a comunidade, o bairro, até os espaços no nível nacional, continental e global na perspectiva da construção democrática" (Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino, Amorim, *Educação em direitos humanos e formação de professores,* 2013, ps. 44-45).

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), que passou por períodos de intermitência, tendo sido remodelado pela Portaria nº 372, de 25 de agosto de 2015 da SDH-PR;

m) o décimo terceiro desafio do PNEDH (2006), que se apresenta para o futuro e não deve ser visto com um desafio de presente, seria o da atualização, melhoria e reforma de seu texto, visando somar novos conteúdos e abordagens ligados aos desafios atuais do país, processo este que deveria ser realizado, caso o processo de implementação do PNEDH já estivesse avançado. Mas, consideradas as variáveis que dificultam sua implementação e, também, o ambiente altamente infenso para instituir um processo participativo para a sua revisão, como proposta, como projeto e como modelo, este é um tópico que fica pendente em direção a novos contextos sócio-históricos de futuro, sem qualquer perspectiva de definição, inclusive considerados os riscos de retrocesso a depender da conformação de novos governos. Assim, a preservação de um marco tão importante é algo, definitivamente, mais seguro do que qualquer tentativa de inovação que viesse a recair em retrocesso.

Considerando-se a data inicial do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil*, o ano de 2003, o documento soma, atualmente, 15 anos de existência, o que mostra que sua história é, ainda, curta e entrecortada por desafios. Trata-se de um documento que vive uma situação paradoxal, atualmente, pois, ao mesmo tempo em que ganhou ampla disseminação e inspirou muitas mudanças no campo da Educação em geral, se vê, atualmente, entrecortado por enormes dificuldades de implementação.

Conclusões

Em termos conclusivos, pode-se dizer que as conquistas no campo da Educação em Direitos Humanos, em toda a América Latina, não foram poucas nas últimas décadas. Se observado o grande arco temporal dos últimos 58 anos (1960-2018), o processo foi longo e mantém-se um registro de que as lutas de resistência à opressão política se converteram em processos de educação popular, e, destes, migraram para o campo de processos formais de Educação em Direitos Humanos. Esta tendência marcou a maioria dos países latino-americanos e o Brasil não foi exceção. O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* do

Brasil se inscreveu dentro desta história. Mas, estas conquistas se encontram, atualmente, ameaçadas por uma série de fatores conjunturais, muito à carreira da crise econômico-financeira global, que abalou as democracias contemporâneas em todo o mundo, o que impacta o campo da Educação em Direitos Humanos, que, no Brasil, tende à estagnação ou ao retrocesso. Esta tendência é alarmante em todo o país, imerso na atual conjuntura, com variações em Estados e Municípios.

Tendo-se presente que a EDH na América Latina conta com, no máximo, 50 a 60 anos de desenvolvimento, desde o seu desabrochar mais tímido, estando presente nos sistemas de educação desde o início do século XXI, somando-se algo menos do que uma ou duas décadas de desenvolvimento, em alguns casos, fica claro que a rota de trabalho deste campo, em toda a região, e, em especial, no Brasil, tem muito a percorrer ainda. A edição do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos,* em sua primeira versão (2003), e, após longo processo de debates e aprimoramento, em sua segunda versão (2006), é um *documento-símbolo* desta longa história de lutas pela planificação da Educação em Direitos Humanos em conjunturas global, regional, nacional e local.

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* do Brasil não é o primeiro da América Latina, mas é, sem dúvida nenhuma, um importante *marco* para toda a América Latina, agora entrecortado por dificuldades de implementação que tornam seus horizontes mais obscuros. Mas, acima de tudo, a *esperança* que move o trabalho de educadores e educadoras, que já enfrentaram cenários ainda mais obscuros que o do presente, certamente fará vicejar, no futuro, novas conquistas que espantem para longe as nuvens que ora turvam as perspectivas do PNEDH.

Aqui, pode-se seguir de perto o que afirma Ana María Rodino,[45] no que tange aos *enormes desafios* da EDH em toda a região latino-americana. No entanto, do ponto de vista conjuntural, os desafios do Brasil são agora muito específicos e particulares, e é exatamente por isso que não há que se aguardar o tempo passar, mas perceber que a EDH e seus desafios nos convocam a seguir adiante, atuali-

45 "El camino por delante es largo, retador y nos convoca para seguir avanzando" (Rodino, La institucionalización de la educación en derechos humanos em los sistemas educativos de América Latina (1990-2012): avances, limitaciones y desafíos, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 81).

zando os seus ideais, maturando suas metodologias, além de construir as estratégias e as formas de *pensar, sentir, agir* e *fazer* da Educação em Direitos Humanos uma *realidade*.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria, Direitos Humanos: desafios para o século XXI, *in Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares), Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010, ps. 335-350.

BENEVIDES, Maria Victoria, *Respeitar é Preciso! Educação em Direitos Humanos*, Caderno Orientações Gerais, São Paulo: Instituto Vladimir Herzog; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; Secretaria Municipal de Ensino, 2015.

BITTAR, Eduardo C. B. A experiência da Associação Nacional de Pesquisa e Ensino em Direitos Humanos – ANDHEP: gestão, execução e representação, *in A formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (Tosi, Giuseppe; Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra; Zenaide, Maria de Nazaré Tavares, orgs.), João Pessoa-Paraíba, Editora da UFPB, 2014, ps. 375-396.

_____. Os desafios de implementação das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, *in Desafios dos direitos humanos no século XXI* (BERCOVICI, Gilberto; SOUZA, Luciano Anderson de; FERREIRA, Lauro Cesar Mazetto, coords.), São Paulo, QuartierLatin, 2016.

_____. O Decreto no. 8.243/ 2014 e os desafios da consolidação democrática brasileira, *in Revista de Informação Legislativa,* Ano 51, Número 203, Brasília, Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações, Julho/Setembro, 2014, ps. 07-38.

_____. Educaciónenderechos humanos como política pública: la experiencia de la Coordinación de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría Municipal de Derechos Humanos y Ciudadania de la Ciudad de São Paulo, *in Anuario de Derechos Humanos,* Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Chile, n. 13, 2017, ps. 97-109.

_____. The Municipal Human Rights Education Plan of São Paulo: the Experience of Participative Formulation of a Normative Paradigm for Human Rights Education for São Paulo, *in Taiwan Human Rights Journal,* Translated by Norman Michael Rodi,

Revised by Edmund Ruden, Translated from English into Chinese by Louise Shih, Vol.4, No. 03, June 2018, Published by Fo-chuan Center for the Study of Human Rights, Soochow University, Taipei (Taiwan), ps. 25-40.

_____. *Democracia, justiça e direitos humanos:* estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. *Democracia, justiça e emancipação social*: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jürgen Habermas. São Paulo: QuartierLatin, 2013.

CABEZUDO, Alicia, Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdade y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tempo en América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 293-308.

CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Viviane, *Educação em direitos humanos e formação de professores.* São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo César (coord.). *Educação em Direitos Humanos: sistematização de práticas da educação básica*. Edição especial Município de São Paulo. São Paulo, Passo Fundo: Prefeitura de São Paulo, IFIBE, 2014.

CARBONARI, Paulo César. *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas.* Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos, *in Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teórico-metodológicos (SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, orgs.), João Pessoa, Editora da UFPB, 2007, ps. 471-476.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Carta aberta a um deputado contrário à "doutrinação" nas escolas, *in Revista Educação,* http://revistaeducacao.com.br. Publicado em 02 de Agosto de 2016, Acesso em 25/08/2017, ps. 01-07.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de; MENEZES, Cristiane Souza de Menezes. *Equidade de gênero e diversidade sexual na escola*: por uma prática pedagógica inclusiva. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

COMITÉ NACIONAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. *Plan Nacional de EducaciónenDerechos Humanos*. Brasília: Secretaría Especial de Derechos Humanos, 2008.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* – Edição Especial Cidade de São Paulo. Brasília: SDH, MEC, MJ, UNESCO, SMDHC, 2013.

CORREA, Cristián, Programas de reparación para violaciones massivas de derechos humanos: lecciones de las experiencias de Argentina, Chile y Peru, *in Justicia Transicional*: manual para América Latina (REÁTEGUI, Féliz, editor), Brasilia, Comissión de Amnistia, Ministerio de Justicia; Nueva York, Centro Internacional para laJusticia Transicional, 2011, ps. 441-476.

CRUZ, Rafael Rocha Paiva, Normativa da educação em direitos humanos nas Nações Unidas e no Brasil, *in Revista âmbito Jurídico, http://www.ambito-juridico.com.br,* Acesso em 27/08/2017.

DORNELLES, João Ricardo W., Reflexões sobre os desafios para a educação em direitos humanos e a questão democrática na América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 201-222.

FLOWERS, Nancy; SHIMAN, David A., *Educação de professores e a visão de direitos humanos,* in Educação em Direitos Humanos para o Século XXI (CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, Georges, orgs.), Tradução de Ana Luiza Pinheiro, São Paulo, EDUSP/ NEV-USP, 2007, ps. 253-273.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIACOMI, Iñaki Regueiro de, El derecho a la identidade de género de niñas, niños y adolescentes, *in Derechos Humanos,* Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de laPresidencia de la Nación, Ano 1, N. 01, Noviembre, 2012, ps. 101-115.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS. *IDDH apresenta na ONU a situação do Direito à Educação no Brasil*, *in* http://iddh.org.br/noticias/iddh-apresenta-na-onu-situacao-do-direito-a-educacao-no-brasil/. Publicado em 11.04.2017. Acesso em 27/08/2017.

MAGENDZO, Abraham. Os problemas de planejamento na educação em direitos humanos nas democracias latino-americanas em processo de restauração, in Educação em Direitos Humanos para o Século XXI (CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, Georges, orgs.), Tradução de Ana Luiza Pinheiro, São Paulo, EDUSP/ NEV-USP, 2007, p. 667-686.

MAGENDZO, Abraham, La educación en derechos humanos y la justicia social em educación, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 145-163.

NUNES, Itamar. Um olhar sobre a diversidade no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: contribuição à formação universitária, *in Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos* (SILVA, Aída Maria Monteiro, org.), São Paulo, Cortez, 2013, p. 177-218.

REDE BRASIL ATUAL.*PMs invadem audiência pública na UNIFESP sobre direitos humanos nas escolas*, *in* http://www.redebrasilatual.com.br/. Publicado em 14/08/2017. Acesso em 27/08/2017.

RODINO, Ana María, *Educación para la vida en democracia*: contenidos y orientaciones metodológicas, *in http://www.dhnet.org.br/educar.* Acesso em 27/08/2017, p. 01-16.

RODINO, Ana María, La institucionalización de la educación en derechos humanos em los sistemas educativos de América Latina (1990-2012): avances, limitaciones y desafíos, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), 2014, p. 61-82.

RODRIGUES, André Wagner, Relatos da juventude: uma experiência de valorização do protagonismo infanto-juvenil, *in 1º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo*: Relatos de Experiência, São Paulo, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, 2014, ps. 134- 145.

SACAVINO, Susana, Direitos humanos, reconhecimento e educação, *in Espaço pedagógico:* Revista da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, vol., 19, N. 01, Passo Fundo, Universidade do Passo Fundo, Jan./Jun. 2012, ps. 09-19.

SAFATLE, Vladimir, O Brasil na era dos esgotamentos da imaginação política, *in* http://www.carosamigos.com.br/index.php/ /7126-o-brasil-na-era-dos-esgotamentos-da-imaginacao-politica, São Paulo, Acesso em 27.07.2016.

SCHILLING, Flávia. *Educação e Direitos Humanos*: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014.

TAVARES, Celma, Educação em direitos humanos: diretrizes e prática educativa, *in Educação, Participação Política e Direitos Humanos* (PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei, orgs.), Sãó Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011, ps. 31-42.

VIOLA, Solon Eduardo Annes, Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina, *in Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teórico-metodológicos (SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, orgs.), João Pessoa, Editora da UFPB, 2007, ps. 119-133.

VIOLA, Solon Eduardo Annes, Políticas de Educação em Direitos Humanos, *in Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos* (SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma, orgs.), São Paulo, Cortez, 2010, ps. 15-40.

_____; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, A produção histórica dos direitos humanos, *in Direitos Humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia* (FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves, orgs.), João Pessoa, Editora Universitária UFPB, 2010, p. 141-170.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina, *in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina* (RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; FERNANDEZ, Mónica Beatriz, Orgs.), João Pessoa, UFPB, 2014, p.29-60.

26 - Direitos Humanos, Socioeducação e Educação

Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Hilderline Câmara de Oliveira
Jaqueline Alves Lira

Se a Constituição Federal foi um marco histórico que afirmou o reconhecimento da nação de que toda criança e adolescente são sujeitos de dignidade e direitos, sem qualquer ordem de discriminação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) veio em resposta às necessidades de proteção em face da exploração sexual, da violência doméstica, do trabalho escravo, do tráfico de seres humanos, das chacinas, dentre outras formas de violação de direitos, como é o caso da violência.

No atual contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente enfrenta ao longo de sua existência muita desinformação e preconceito, por isso, requer um processo de formação permanente para que a sociedade brasileira possa ultrapassar e construir uma cultura de direitos. Se a pessoa humana não nasce pronta como a deusa grega, seu desenvolvimento físico, cognitivo, moral e cultural requer que para toda criança seja garantido o direito de acessar a escola, a saúde, ou seja, ao pleno desenvolvimento. Dessa forma, esse sujeito em processo de desenvolvimento requer cuidados especiais desde cedo, assim é a necessidade da criança nessa fase da vida (MONTEIRO, 2003)

O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma em seu artigo 53, o direito à educação como um direito fundamental:

> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, ECA, 1990, s/nº)[1]

Para além da instrução, que é condição para a pessoa humana poder ascender social e culturalmente na vida em sociedade, o direito à educação insere o respeito aos direitos humanos como parte do direito à educação. Todo ser humano conquistou o direito de possuir e receber as informações e a formação básica em matéria de direitos humanos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Diante de uma cultura excludente presente ainda na sociedade brasileira, o parlamento adotou a Lei de nº 11.525/2007 como medida para que o sistema de ensino realizasse o compromisso de ensinar os direitos de crianças e adolescentes desde o ensino fundamental. Tal medida está alinhada ao direito internacional dos direitos humanos, assim como, as normas vigentes conquistadas durante o processo democrático. Como aduz a Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007:

> § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado[2].

A referida Lei, ao mesmo tempo em que propõe a educação para os direitos humanos no âmbito da educação básica, cria um conjunto de responsabilidades para os gestores e profissionais da educação e para a sociedade. Tais conquistas históricas chamam à atenção da família, do poder público e da sociedade para o cuidado com a qualidade da educação como direito social, ancorado também na Constituição Federal Brasileira/1988 em seu Art. 6º que trata dos direitos sociais. É pela educação que a criança pode construir uma consciência do dever de respeitar os direitos dos outros, assim, como desenvolver-se de forma

1 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso 20 de dez. 2018.

2 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11525.htm. Acesso 20 de dez. 2018.

integral, para realizar através do direito à educação o exercício dos demais direitos como cidadão ativo.

Nessa esteira, a constatação de crianças fora da escola, ou mesmo, a não presença da escola nos estabelecimentos de medidas socioeducativas implica na não realização do direito à educação assim como da formação para o exercício da cidadania, como preconiza a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

A negação do direito à educação e da educação em direitos humanos vai afetar as pessoas já que elas nem vão poder saber se proteger nem ao menos assumir criticamente a responsabilidade pessoal pelos atos. Os direitos humanos, nesse sentido, possibilitam a formação de um ser ético que necessita aprender a exigir direitos e a assumir responsabilidades pessoais e coletivas. De que modo, o Estatuto pode ser ensinado? Através do desenho animado, ou mesmo, através da canção, a exemplos, da Cartilha da Mônica, da canção "Direitos da Criança" de Toquinho ou mesmo pelo teatro e a literatura.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao mesmo tempo em que afirma e protege os direitos individuais e coletivos, traz também medidas de responsabilização pessoal e social. Sobre a responsabilização pessoal o Estatuto adota medidas protetivas e medidas socioeducativas. Ambas as medidas adotam o princípio da proteção integral, em que a criança e o adolescente são concebidos como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, necessitando, para tanto, da atenção prioritária do poder público e da sociedade. Afirmam o artigo 98 e o 101, do ECA:

> O Art. 98
> As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:
> I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
> II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
> III - em razão de sua conduta.
>
> Artigo 101 - Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:
> I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
> II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
> III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

> IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)
> V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
> VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
> VII - acolhimento institucional; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
> VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
> IX - colocação em família substituta[3].

Para os adolescentes, que cometem condutas descritas como crime ou contravenção penal em idade acima de 12 anos os autores pelo ato respondem pelos seus atos através de medidas socioeducativas.

> Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:
> I - advertência;
> II - obrigação de reparar o dano;
> III - prestação de serviços à comunidade;
> IV - liberdade assistida;
> V - inserção em regime de semi-liberdade;
> VI - internação em estabelecimento educacional;
> VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.
> § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.
> § 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.
> § 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições[4].

Para cada medida de proteção e socioeducação preconizada pelo ECA se gesta uma demanda um diálogo da família com a escola como forma de restabelecer as novas bases para reinserção social da criança e do adolescente na vida

3 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ L8069.htm. Acesso em 18 de dez. 2018.

4 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 18 de dez. 2018.

social. Daí a necessidade desses entes sociais e institucionais dialogarem e encontrarem medidas de proteção social articulando o município, o estado e a união para que se possa construir planos de ações que contribuam para trazer a criança e o adolescente de volta para a vida em sociedade, restabelecendo a capacidade humana de mudança pessoal e coletiva.

Se através da educação é possível mudar mentalidades e atitudes, ao mesmo tempo em que, através da educação em direitos humanos seja possível fazer a criança e o adolescente refletir criticamente seus atos e modos de agir, o ECA além de ser conteúdo obrigatório da educação básica é também exigência da educação na socioeducação. Nesse sentido, o acesso à educação não pode ser interrompido durante as medidas de proteção e as medidas socioeducativas. Ao contrário, o direito à educação deve constituir o eixo central dessas modalidades de ações de forma a estabelecer vínculos capazes de fazer crianças e adolescentes não desistirem ou retornarem a escolarização.

Conforme dados do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei/CNACL, cerca de 90% dos jovens que cumprem medida socioeducativa são do sexo masculino, e a liberdade assistida é a medida mais aplicada aos menores, atingindo atualmente 83.603 adolescentes. O estudo revela ainda que o tráfico de drogas é o crime mais frequente entre os jovens — há quase 60 mil guias ativas expedidas pelas varas de Infância e Juventude do país por esse ato infracional.[5]

Com base no Levantamento Anual SINASE de 2016, a existência de 477 unidades de atendimento socioeducativo no país, considerando as modalidades de atendimento de internação, internação provisória, semiliberdade, internação sanção e atendimento inicial. Nacionalmente, a distribuição de unidades está concentrada na Região Sudeste, com 218 unidades (45,7%), seguida pela na Região Nordeste com 96 (20,1%), Região Sul com 74 (15,5%), Região Norte com 49 (10,3%) e Região Centro-Oeste com 40 (8,4%).

A pesquisa ainda revelou que cerca de 60% dos jovens entrevistados possuem entre 15 e 17 anos e que mais da metade deles não frequentava a escola antes de ingressar na unidade. A maioria dos adolescentes infratores parou de estudar aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série. Além disso, 8% deles não chegaram sequer a serem alfabetizados. No Nordeste, 20% declararam que não

5 Disponível em http://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal/cadastro-nacional-de-adolescentes-em-conflito-com-a-lei. Acesso 10 jan. 2019.

sabem ler, enquanto no Sul e no Centro-Oeste essa proporção foi de apenas 1%. (BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS/MDH, 2018, p. 12).

A partir dessa realidade, o acesso à educação se torna cada vez mais uma 'utopia' nos espaços de privação de liberdade para os adolescentes em conflito com a lei. Um país, que tema cultura do encarceramento, ainda não está preparado para efetivar os preceitos legais e normativos consagrados no ECA dentre outras legislações, que asseguram para esses adolescentes um cumprimento de medidas socioeducativas condições mínimas de acesso à educação, ao convívio com a família e as atividades que contribuam para o seu desenvolvimento enquanto ser humano e pessoa de direitos, mesmo que, temporariamente estejam restritos e sua efetivação se der no espaço da socioeducação.

Sendo assim, a permanência no processo de escolarização antes e após as medidas socioeducativas pode ser um meio de interromper a trajetória da exclusão social e a entrada para o mundo do crime. Daí a educação na socioeducação além de constituir num direito, é também uma forma de prevenção da violência e de promoção da inclusão social e educacional. Como assevera, Freire (2000, p. 31) a educação "sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". A educação no sentido amplo e para além da escolarização, carrega o potencial de formar o ser humano crítico, capaz de intervir na sua realidade de mundo e sociedade, construindo uma sociedade melhor para si e para os demais.

Como assinala o Estatuto da Criança e do Adolescente, as entidades que desenvolvem programas de internação têm o dever de promover a escolarização e a profissionalização do adolescente privado de liberdade, o que infelizmente na maioria desses estabelecimentos no Brasil, não vem sendo efetivados esses direitos e/ou quando efetivados se dão de forma fragmentada, como por exemplo, o tempo de estudo em sala de aula, a realização das aulas não se dão diariamente, dentre outras questões vivenciadas em nossos estudos.

Direito à Convivência Social e Comunitária como parte do Direito à Educação

A convivência familiar e comunitária vem sendo afirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como um direito da criança, de ser criada e educada num determinado grupo familiar e comunitário uma vez que para o ser humano, a convivência humana é um espaço de formação permanente de educação informal, que acompanha a pessoa ao longo da vida.

Trata-se de uma necessidade humana estabelecer vínculos de convivência social que agregam a pessoa a sua cultura e coletividade. Por isso, no ECA, é prioridade fortalecer os vínculos sociais e familiares na execução das medidas de proteção e socioeducação.Nas palavras de Paro (2008, p. 23) a educação é um direito social fundamental, compreende processos de apropriação da cultura e "envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciências, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza."

Os jovens que encontram em medidas de privação de liberdade desvinculam-se da escola ao mesmo tempo em que se desfiliam da família ou dos grupos de pertencimentos adentrando em outras formas de sociabilidades. Ao saírem da vida em sociedade e iniciarem a trajetória da privação de liberdade muitos adolescentes e jovens passam a encontrar dificuldades para retornar a vida em sociedade. Por isso, é importante desde a escola inseri-los em atividades culturais para oportunizar a participação em atividades, verdadeiramente educativas e de inclusão social. Portanto, manter-se em relação com os grupos primários, como a família e a comunidade de pertencimento é um dos princípios que norteiam o ECA.

Os dados apontados pelo Levantamento Anual SINASE (2016) evidenciam que a respeito das relações familiares desses adolescentes em conflito com a lei, obteve-se, que 14% dos jovens têm filhos. A respeito da criação, 43% foram criados apenas pela mãe, 4% pelo pai sem a presença da mãe, 38% foram criados por ambos e 17% pelos avós. (BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS/MDH, 2018, p. 12). Podemos auferir que a composição das famílias na realidade brasileira assume cada vez mais novos arranjos familiares e que a mulher se torna cada vez mais cheque de família.

Ademais, o SINASE (2016) propõe a ampliação do conceito de família para o grupo ou pessoa com as quais os adolescente possuam vínculos afetivos, o respeito pelos diferentes arranjos familiares, a garantia do direito à visita íntima, identificação das necessidades socioeconômicas e afetivas das famílias dos socioeducandos para que sejam encaminhadas para programas públicas de assistência e apoio, identificação dos potenciais e competências do núcleo familiar e encaminhamento para programas de geração de renda, informar e conscientizar sobre os direitos e deveres, atendimento individualizado familiar e em grupo para elaboração de plano familiar de atendimento. Conforme sustenta o SINASE,

> A família, considerada em suas múltiplas configurações, se constitui em importante suporte para o efetivo cumprimento de medidas socioeducativas, portanto deverá também ser partícipe desse processo. Essa prerrogativa requer que, nos programas e ações de atendimento socioeducativo, sejam criadas estratégias para garantir a participação das famílias. (BRASIL, 2016, p. 06).

Por isso, a convivência social na escola e na família pode constituir-se em ação de sociabilidade, já que pelos vínculos sociais se gesta a formação humana, ao mesmo tempo que se cria formas de proteção social. Nesse sentido, criar e fortalecer a inclusão social no processo de escolarização é uma das formas de proteger crianças, adolescentes e a juventude da violência e da criminalidade.

Cabe ainda ressaltar que, o SINASE preconiza que "aos adolescentes e familiares seja assegurada a revista humanizada e digna, preservando-os de qualquer tipo de tratamento vexatório, degradante ou aterrorizante". (BRASIL, 2006, p. 65)

Em razão disso, a família precisa ser coparticipante do processo pedagógico desenvolvido no programa de atendimento socioeducativo. Para isso, a instituição que executa a medida, deverá elaborar estratégias que incentivem e promovam essa participação e integração envolvendo adolescentes, família, comunidade e profissionais.

A educação dos direitos da criança e o adolescente na escola e na socioeducação

Todas as medidas de proteção e socioeducativa são relevantes e necessárias de serem tratadas no processo educativo, para que a sociedade possa avançar na qualidade da vida em sociedade. Todos, criança e adolescente, família e escola, sistema de garantias de direitos e a rede de proteção têm o direito e a necessidade de conhecer a legislação em vigor que lhes digam respeito ou que implicam sem responsabilidades pessoais e coletivas.

O ECA se sustenta em alguns princípios centrais: direitos fundamentais; proteção integral, desenvolvimento integral articulando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, não discriminação, sujeito em processo de desenvolvimento, prioridade absoluta e fortalecimento de vínculos familiares e sociais. O ECA aduz no *caput* do Art. 3º:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)[6]

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases/LDB estabelece que a carga horária mínima anual para o ensino fundamental é de oitocentos horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar e pelo menos quatro horas de trabalho (BRASIL, 1996).

Corroborando o SINASE no eixo educação, define que as entidades que executam as medidas socioeducativas desenvolvam atividades artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar (BRASIL, 2006, p. 59). Estabelece ainda que a rotina da unidade de execução de medida socioeducativa elabore metas e um programa que atenda às necessidades culturais dos socioeducandos, com a contratação de profissionais para desenvolver atividades culturais, teatro, literatura, dança, música, artes, tornando o ambiente socioeducativo um polo irradiador de cultura. (BRASIL, 2006, p. 42)

Direitos que na realidade não se efetiva na maioria dos estabelecimentos de socioeducação no cenário brasileiro, os estudos mostram que a precariedade das instalações, a falta de recursos humanos e materiais, além dos casos de abuso de poder e de violência assolam essas instituições do país.

Quando a sociedade e o poder público relaxam com o processo educacional como fator de inclusão social passou a observar a entrada dos jovens no mundo da violência, seja como principal vítima ou como agente do conflito. Daí em diante, família, escola e rede de atendimento socioeducativo assumem novos desafios, já que o processo de educação interrompido continua a desafiar a todos.

6 Disponível em (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso 12 dez. 2018.

Para que o sistema de atendimento atue dentro dos princípios que preconizam o ECA e a Constituição Federal (1988) foi necessário criar a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, para estruturar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Esta lei orienta o sistema de proteção social e de educação a tornarem o direito à educação e da formação para a cidadania como eixo central do processo de atendimento. São princípios do SINASE:

- Respeito aos direitos humanos com preservação da integridade física e psicológica;
- Responsabilidade solidária da família, da sociedade e do Estado em promover a defesa dos direitos;
- Adolescência uma pessoa em situação peculiar de desenvolvimento;
- Adolescente, prioridade absoluta;
- Legalidade e garantia do devido processo legal e acesso à justiça;
- Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- Integridade física e mental e direito à segurança;
- Fortalecimento dos vínculos familiares
- Considerar as necessidades sociais, psicológicas e pedagógicas dos adolescentes;
- Rede integrada de atendimento;
- Garantia do atendimento especializado para as pessoas com deficiência;
- Municipalização do atendimento;
- Descentralização do atendimento;
- Gestão democrática e controle social
- Co-responsabilidade no financiamento do atendimento ás Medidas socioeducativas;
- Mobilização e educação da mídia numa perspectiva dos direitos e da inclusão social.[7]

Tais princípios estão atravessados pelo paradigma da proteção integral afirmado na Convenção dos Direitos da Criança (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Como acrescenta Volpi,

7 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso 07 jan. 2018.

> A privação da liberdade deverá ser efetuada em condições e circunstâncias que garantam o respeito aos direitos humanos dos jovens. Deverá ser garantido, aos jovens reclusos em centros, o direito a desfrutar de atividades e programas úteis que sirvam para fomentar e garantir seu são desenvolvimento e sua dignidade, promover seu sentido de responsabilidade e fomentar, neles, atitudes e conhecimentos eu ajudem a desenvolver suas possibilidades como membros da sociedade. (VOLPI, 2014, p. 113).

Nesse sentido, a educação em/para os direitos humanos no âmbito da escola e da educação na socioeducação não pode deixar de orientar-se em tais princípios para que de fato possamos como sociedade, família e poder público efetivar a proteção integral e a formação cidadã. Sem educação dificilmente podemos alcançar a mudança de mentalidades capaz de alterar o quadro de violência presente na sociedade.

As Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Em 13 de maio de 2016, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº3 que define as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas. A criação de Diretrizes para nortear a educação pelo Conselho Nacional de Educação constitui um meio do Sistema de Educação agir em consonância com as leis em vigor na sociedade democrática. É importante ler tais instrumentos para se terá noção real da amplitude do que a humanidade já percorreu para instituir uma cultura de direitos em detrimento da violência, ao mesmo tempo, poder se nortear suas visões e ações pelo conjunto dos direitos já conquistados.

Para expandir o Conhecimento dos Instrumentos que contribuíram para formular uma política de proteção na socioeducação no Brasil, é preciso acessar:

- Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade (1990);

-Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;

- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);

- Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);

- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012);

- Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância (2012);

- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012);

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015)

Tais instrumentos conduzem para que a família, a escola e o sistema da socioeducação norteiem suas ações em alguns princípios básicos:

- Prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar;

- Ampliação e fortalecimento da escolarização para promover a inserção social;

- Prioridade com políticas educacionais inclusivas;

- Educação para o reconhecimento das diferenças;

- Prevenção das formas de discriminação e violências;

- Estratégias Pedagógicas adequadas as necessidades de aprendizagem;

- Atendimento especializado para as pessoas com deficiência;

As Medidas socioeducativas são medidas aplicadas a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do ECA. Apesar de configurarem resposta à prática de um delito, tem um objetivo predominantemente educativo e não punitivo. As medidas socioeducativas constituem na resposta, aplicada pela autoridade judiciária, ao adolescente que cometeu ato infracional. Embora possuam aspectos sancionatórios e coercitivos, não se trata de penas ou castigos, mas, de oportunidades de inserção em processos educativos que, se bem-sucedidos, resultarão na construção ou reconstrução de projetos de vida desatrelados da prática de atos infracionais e, simultaneamente, na inclusão social do adolescente antes visto como um problema social. (POLIDORIO, 2019, p.14)

Assim, a escola na socioeducação deve ser uma ação permanente, integral e prioritária dentre as ações vigentes nas unidades de atendimento. Tal mudança de enfoque da dimensão educativa sobre a dimensão disciplinar altera os modelos de atendimentos nessas unidades, dos modelos antigos de segregação e castigo para uma perspectiva de proteção social, coerente com a evolução dos direitos conquistados longamente pela humanidade. Nas palavras de Volpi,

> Todo jovem em idade de escolaridade obrigatória terá o direito de receber um ensino adaptado às suas necessidades e capacidades e destinado a prepará-lo para sua reintegração na sociedade. Sempre que possível, este ensino deverá ser feito fora do estabelecimento, em escolas da comunidade e, em qualquer caso, a cargo de professor competentes, através de programas integrados ao sistema de ensino público para que, quando sejam postos em liberdade, os jovens possam continuar seus estudos sem dificuldade. [...]. Os jovens que já tenham ultrapassado a idade de escolaridade obrigatória e que desejem continuar seus estudos deverão ser autorizados e incentivados nesse sentido, e deverá ser feito todo o possível para que tenham acesso a programas de ensino adequado. (VOLPI, 2014, p. 120).

Para que possamos entender a dimensão educativa na socioeducação, escolhemos chamar atenção para alguns aspectos que consideramos relevantes de serem observados:

- Conhecer a trajetória escolar dos adolescentes e jovens antes de adentrar ao sistema socioeducativo é importante para definir estratégias educacionais com a família, o município e o adolescente. O desligamento da escola deve ter uma ação correspondente seja por parte da família e da escola, que deve acionar o sistema de garantias.

- Ao chegar a unidade de privação de liberdade muitos vêm sem o encaminhamento da escola, precisando de atenção da unidade em estabelecer contatos com a escola durante e após o termino da medida socioeducativa. Muitas vezes os adolescentes e jovens não adentram ao mundo socioeducativo sem os documentos básicos de cidadania, sem a noção do que seja o mundo complexo da cidadania.

- Fora da escola, os adolescentes em conflito com a lei apresentam uma diversidade de necessidade básicas de aprendizagem que devem ser consideradas na estruturação das ações educativas em tempo integral. Nesse sentido, o sistema de ensino deve, quando solicitado e a qualquer tempo, fornecer aos órgãos de assistência social e de justiça documentação relativa à trajetória escolar do estudante em cumprimento de medidas socioeducativas. Já o sistema socioeducativo deve garantir a continuidade do atendimento educacional pelas instituições responsáveis pela promoção de seus direitos educacionais, assim como articular o regresso à escola de origem desde que não implique em risco à pessoa ou mesmo, acionar a rede municipal e estadual de educação para garantir da continuidade do processo de escolarização.

- O SINASE prever que a oferta de educação em tempo integral, assim como a educação profissional e o atendimento especializado para pessoas com deficiência seja uma meta prioritária do poder público. Portanto, assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas em qualquer tempo é uma forma de garantir que o direito à educação não seja interrompido. Daí as escolas, seja fora ou nas unidades de socioeducação devem prever em seus Projetos Político-pedagógicos o atendimento as medidas socioeducativas, requerendo para tanto de uma formação da rede de ensino e da família.

Conforme assinala, FUNASE a Educação é o principal fundamento da medida socioeducativa, entende-se que a

> Educação tem por referência o princípio da educação integral compreendendo a pessoa numa perspectiva holística, em sua pluridimensionalidade: cognitiva, afetiva, ética, corporal e espiritual. Dessa forma, a educação desenvolvida na FUNASE deverá contemplar, além da escolaridade e profissionalização, o desenvolvimento das práticas artísticas, culturais, esportivas e de lazer, oportunizando aos educandos a apropriação crítica da leitura de sua realidade e a consciência de seu potencial como ser individual e coletivo. Profissionalização/ Trabalho/Previdência - Visa a preparação do adolescente para o mundo do trabalho, considerando habilidades básicas, específicas e de gestão ligadas à empregabilidade, como também, todas as exigências atuais do mundo do trabalho. Esses eixos das habilidades a serem implementados na educação profissional da Instituição, respondem a um novo paradigma da educação profissional, considerando o cenário do atual quadro de relações que vinculam o trabalho ao trabalhador. [...]. (FUNASE, 2015, p. 10)

Ressalta-se que a execução das medidas socioeducativas deve garantir que o cumprimento da restrição da liberdade não viole e/ou não negligencie os direitos fundamentais e sociais previstos na legislação brasileira e internacional, as quais o Brasil é signatário. Os princípios estabelecidos no ECA ratificam que crianças e adolescentes são prioridade absoluta, sujeitos de direitos, e pessoas em fase especial de desenvolvimento.

A educação no sentido amplo da palavra, na perspectiva de Brandão (2007), vai além da sala de aula, permeando os espaços, práticas, sujeitos, falas, relações etc., desta forma, tudo se torna educativo e formativo.

O SINASE (2006) estabelece que a ação socioeducativa esteja sustentada nos princípios dos direitos humanos, direitos ratificados pelo ECA (1990) no

artigo 4º, quais sejam, "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". Um estabelecimento educacional de execução de media socioeducativa precisa assegurar a garantia desses direitos, caso contrário, inevitavelmente, irá fracassar na missão de assegurar "aos adolescentes que infracionaram oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida" (BRASIL, 2006, p. 17).

Diante do exposto, no atual contexto em que o Brasil está vivendo, com números crescentes de violência e encarceramento da população vulnerável, é urgente a reformulação do sistema socioeducativo através de investimentos que promovam a efetividade das medidas socioeducativas previstas na legislação.

À guisa de considerações finais

Construir uma política de atendimento socioeducativo coerente com o sistema internacional e nacional de direitos humanos requer um processo cultural preconizado na definição da Década da Educação em Direitos Humanos, de inserir a formação permanente em direitos humanos no ensino formal. Nesse sentido, assegurar o direito à educação na socioeducação assim como o direito à educação em direitos humanos são parte indissociáveis desse tempo histórico.

Embora, vigore no Brasil uma legislação voltada para a infância, considerada uma das mais avançadas do planeta, a realidade demonstra que ainda é muito presente a visão do adolescente em situação irregular que fundamentava os códigos menoristas que antecederam o ECA.

Se existe a expectativa que os adolescentes construam uma consciência crítica sobre seus atos e um plano de futuro sem novas infrações, ou seja, espera-se que haja uma mudança de comportamento fundada numa formação cidadã, objetivos do sistema socioeducativo. Então, tudo que diz respeito a esse sujeito e esse processo de educação social, deverão priorizar o exercício da reflexão crítica mediante a participação do socioeducando em todas as etapas e decisões.

Dessa forma, o Estado é responsável pelos direitos dos adolescentes que estão internos em uma unidade de medida socioeducativa, cabe-lhe a obrigação de assegurar a efetivação desses direitos, bem como a participação da sociedade e da família.

Em outras palavras, além do desenvolvimento pessoal, a socioeducação precisa criar oportunidades de profissionalização e inserção no mercado de trabalho, para que os socioeducandos tenham condições concretas para um outro projeto de vida. Para isso, se faz necessário uma educação profissional com certificação reconhecida, de biblioteca e acervo, salas com recursos audiovisuais, laboratórios dentre outros equipamentos necessário para o processo ensino-aprendizagem como prever as legislações sobre o tema.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria Benevides. **Educação, democracia e direitos humanos**. São Paulo: Jornal da Rede, 1997, p. 12.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). **LEVANTAMENTO ANUAL SINASE** 2016. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br /ccivil_03/ constituicao/constituicaocompilado.htm>

_____. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: SEDH-PR, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**.Brasília: SEDH/PR, 2004.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo/SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente /CONANDA. Brasilia: SEDH, 2006.

_____. **Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas.** Resolução nº3 de 13 de maio de 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/busca-geral/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/34011-resolucoes-da-camara-de-educacao-basica-ceb-2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Adolescentes em conflito com a lei**: guia de referência para a cobertura jornalista. - Brasília, DFANDI/Comunicação e Direitos; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Suzana (Orgs.) **Educar em direitos humanos.** Construir cidadania, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; LOPES, Alice Casimito e MACEDO, Elizabeth (orgs.) Politicas de currículo em múltiplos contextos. In: **Cultura Memória e Curriculo**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUNASE. **Portaria Interna nº 001/2015 –** Regimento Interno da FUNASE. Recife, 06 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.funase.pe.gov.br/doc/PORTARIA001_15.REGIMENTOINTERNO.pdf>

LIRA, Jaqueline Alves de. **A educação na socioeducação**: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade. Dissertação de mestrado do Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2017. 156f

MONTEIRO, Reis. O pão do direito à educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, setembro 2003, vol. 24, n. 84, p. 763-789. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em: 09/02/2019.

NASCIMENTO, Alexandre Ferreira do. Os (des) caminhos da escola protetora: violações dos direitos da criança e do adolescente no cenário da educação. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al., **O Eca nas escolas:** reflexões sobre os 20 anos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013, p. 123- 136.

OEA. **Carta da organização dos estados americanos.** 6 de outubro de 1997. Disponívelem: http://www.oas.org.

ONU. **Declaração dos direitos da criança**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index. php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em: 10/12/2018.

A convenção sobre os direitos da criança. 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes /convencao_direitos_crianca2004.pdf> Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Regras das Nações Unidas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade.** 14 de dezembro de 1990a. Disponível em: <http://www.degase.rj.gov.br/documentos/Errata.pdf> Acesso em: 10/07/2017.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum de educação. São Paulo: Cortez, 2008.

POLIDORIO, Sállua de Freitas. A eficácia das medidas socioeducativas. Âmbito Jurídico.com.br. http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19022&revista_caderno=12#_ftn9. 2019.

VOLPI, M. (Org.). **Adolescentes privados de liberdade:** a normativa nacional e internacional – Reflexões acerca da responsabilidade penal**.** 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2014.

RAYO, Jose Tuvillo. **Educação em direitos humanos**: Rumo à perspectiva global. Penso Editora, 2015.

TOSI, Giuseppe. História conceitual dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe. (Org.) **Direitos humanos:** história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.p. 99-125.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares**. Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia:** a questão dos direitos humanos na UFPB. João Pessoa: PPGE-UFPB, 2010.

27 - Educação em e para os Direitos Humanos na Educação Marista: da origem aos tempos atuais

Wallene de Oliveira Cavalcante
Rita de Cassia Cavalcanti Porto

O presente artigo integra conteúdo do 4º capítulo da Dissertação de Mestrado (2015) do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH, intitulada: *A Educação em Direitos Humanos na Educação Básica: A presença da EDH no Colégio Marista Pio X*. No referido artigo analisamos, com base nos documentos fundantes do Instituto Marista, as influências e as contribuições da Teologia da Libertação, da Educação Popular, das ideias de Paulo Freire até chegar à implementação da Educação em Direitos Humanos no Currículo Marista (2012).

A Teologia da Libertação na América Latina nasce do esforço de setores cristãos que buscavam compatibilizar sua fé à sua prática de luta para a transformação de uma sociedade com uma profunda história de exclusão e desigualdades sociais. Nesta direção, na Conferência de Medellín/Colômbia (1968)[1], surge uma igreja renovada, crítica em relação ao processo de colonização do continente, assumindo o compromisso com a questão social, em defesa da dignidade humana dos mais pobres. Nessa linha a educação popular e comunitária articulada à cultura popular através das pastorais sociais teve um papel educacional relevante, na busca da libertação, fazendo o povo descobrir seu potencial de emancipação humana.

O documento de Medellín (1968) ao referir-se, de forma crítica, aos sistemas de educação, revela o seu caráter excludente e reprodutor das estruturas de desigualdade existentes na sociedade. Neste período, as experiências de educa-

1 A Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino Americano foi realizada na cidade de Medellín, na Colômbia, de 24 de agosto a 06 de setembro de 1968.

ção não formal proliferavam por toda a América Latina. Assim fala o documento a respeito da educação:

> Sem esquecer as diferenças que existem relativamente aos sistemas educativos nos diversos países do continente, parece-nos que o seu conteúdo programático é em geral demasiado abstrato e formalista. Os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão dos conhecimentos do que com a criação de um espírito crítico. Do ponto de vista social, os sistemas educativos estão orientados para a manutenção das estruturas sociais e econômicas imperantes, mais do que para sua transformação (MEDELLÍN/ COLÔMBIA, 1977, 73).

Segundo Gibellini (1998, p. 353), os estudos e pesquisas da pedagogia crítica, especialmente do pedagogo Paulo Freire vem contribuir com o ideário da Teologia da Libertação, na medida em que a leitura da educação do oprimido desvela os processos de opressão, fazendo as pessoas realizarem uma leitura de mundo antes da leitura da palavra, essencial na educação de adultos.

Uma educação voltada para a libertação retira os sujeitos do papel de expectador passivo para uma função ativa no ato educativo, como protagonista do processo coletivo de criação de um conhecimento capaz de despertar a consciência das pessoas da realidade em que vivem, comprometendo-se com o aqui e agora em busca de uma ética humana.

Fazendo uma leitura teórica dos conceitos de Paulo Freire, não seria exagero, como pesquisador, tratar de uma educação critica teológica de orientação freireana. Justifico o neologismo empregado por uma visão compartilhada da influência das ideias da Teologia da Libertação com a Pedagogia de Paulo Freire e vice-versa, na busca de instaurar um novo tempo de libertação, exaltando a dignidade humana e a justiça social diante de uma realidade latino-americana marcada pelo autoritarismo e pela exclusão.

Em sua carta a um jovem teólogo, Freire (1979)[2] faz a seguinte revelação: "Ainda que eu não seja teólogo, mas um 'enfeitiçado' pela teologia que marcou muitos aspectos de minha pedagogia, tenho, às vezes, a impressão de que o Terceiro Mundo pode, por isso, converter-se em uma fonte inspiradora do ressurgir teológico" (FREIRE, 1979, p. 90).

2 Terceiro Mundo e Teologia: Carta a um jovem teólogo. In: TORRES, C. A. (1979) (org). Consciência e História: A Práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: Ed. Loyola.

Nesta direção, a experiência da Pedagogia Marista propõe conduzir a todos, educadores e educandos, à antecipação, na esfera do ambiente escolar, do exercício de novas relações que possibilitem "Formar o bom cristão e o virtuoso cidadão" (Missão Marista, p. 76).

Foi, sobretudo, após o Concílio Vaticano II que os sucessivos Capítulos Gerais promoveram profunda reflexão sobre a pedagogia marista e sua missão, indicando a necessidade de renovação na filosofia do Instituto, considerando as mudanças mais significativas que ocorreram nas sociedades e nas realidades onde se realizavam a Missão Educativa Marista, especialmente na América Latina com a Teologia da Libertação.

Alguns fatos históricos confirmam a influência da Teologia da Libertação na formação dos irmãos e na própria educação marista. Em 1968, na cidade de Medellín (Colômbia), foi realizado o Encontro Internacional de Catequese, onde perante os mais notáveis catequistas do mundo inteiro, vindos particularmente dos mais importantes Institutos e Escolas Catequéticas dos mais diversos países, foram apresentados pelo Irmão Marista Antônio Cechin, representando o setor de Catequese da CNBB, os princípios básicos de uma Catequese Libertadora para o Brasil. Em sua apresentação do documento Missão Educativa Marista, ao fazer breves considerações ao momento histórico, o Superior Geral do Instituto Marista, Irmão Benito Arbués (1998), aos parceiros da Missão Marista, irmãos e leigos, assim se pronunciou:

> Tudo isso com consequências para a Missão Educativa Marista, tendo nos talvez faltado criatividade para promover iniciativas que nos permitiriam estar com as crianças e os jovens em "novos contextos culturais" nos quais eles vivem. Temos estado, algumas vezes, muito passivos diante da discriminação ou da falta de assistência financeira de certos governos em relação à Escola Católica, e em alguns lugares apoiamos escolas que atendem primeiramente estudantes da classe média e oriundos de famílias economicamente estáveis. Sublinho o convite para abrir-nos a solidariedade universal, buscando maneiras de colaborar com outros grupos, sejam eclesiais, humanitários ou governamentais, ou com organizações mais diretamente envolvidas com a dignidade e os direitos da criança. (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA – Um Projeto para o Nosso Tempo, 2000, p. 11).

Cotejando os documentos existentes, encontramos importante depoimento do Irmão Manoel Alves (1999)[3] que participou da elaboração do documento Missão Educativa Marista, que nos leva a concluir pela interferência da Teologia da Libertação e da Educação Popular na Pedagogia Marista:

> Homem do seu tempo, Marcelino Champagnat capta um largo movimento social e político que logo é assimilado por uma Igreja que necessita reconstruir-se e retomar o seu espaço na Sociedade, perdido quando da Revolução, e, por isso mesmo, inicia um grande número de novas fundações de Congregações dedicadas ao ensino**.** O grande mérito de Marcelino Champagnat e a contribuição que ele dá à Igreja de seu tempo é penetrar com o Evangelho na nova corrente da instrução popular (campesina e urbana pobre) que surge com a aurora do mundo contemporâneo. (MARISTA, Missão Educativa, 2000, p. 34)

Em seus documentos constitutivos, o Instituto Marista reafirma seu compromisso inarredável com a educação enquanto um campo privilegiado da missão Marista. Em Carta da Sagrada Congregação para a Educação Católica dirigida aos Superiores Gerais do Instituto Marista (Roma, 1996)[4], é registrado as preocupações com as jovens gerações que se acham excluídas do âmbito escolar; com os 130 milhões de crianças e adolescentes de frequentar a escola e com os 100 milhões, aproximadamente, que abandonam a escola antes de complementarem sua educação. Neste sentido, percebe-se a atualidade da proposta educativa marista e sua relação direta com os quatro pilares da educação do documento da UNESCO (1996)[5] e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998[6], que tratam dos currículos do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB n. 3/1998) e do

3 Texto elaborado pelo Irmão Manoel Alves para uma conferência no Congresso Marista de Educação ocorrido na Cidade do México, 15 de março de 1999, por ocasião do Centenário de chegada dos Irmãos àquele país.

4 A Escola Católica vai adquirindo cada vez mais relevo na Igreja, tal como ela surge do Concílio Vaticano II, principalmente nas constituições *Lumen Gentium* e *Gaudium et spes.* A Escola Católica insere-se na realidade mais vasta da educação cristã da qual trata expressamente a declaração conciliar *Gravissimum Educationis*, em cuja linha este documento se propõe caminhar, limitando-se a aprofundar a reflexão relativa à Escola Católica. Cf. CONCÍLIO VATICANO II, *Declaração sobre a Educação Cristã « Gravissimum Educationis »*

5 Os quatro pilares da Educação são: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

6 As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam todos os níveis da Educação Básica brasileira, incluindo aí as modalidades da educação que têm resoluções próprias.

Ensino Médio (CNE/CEB n.2/1998), substituída pelas DCN o Ensino Médio - Resolução CNE/CEB, n. 2/2012[7]; DCN da Educação Infantil - Resolução n. 5/2005 e pela Resolução CNE/CEB n. 04/2010 que engloba todas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

A formulação síntese dessa discussão para os Maristas do Brasil colaborou com a criação, em 2005, da União Marista do Brasil – UMBRASIL cujo objetivo estratégico (2008-2014) é a consolidação da Rede Marista de Educação Básica. Em decorrência desse objetivo, a Comissão de Educação Básica propôs a elaboração de um projeto político pedagógico-pastoral para as escolas do Brasil Marista, denominado **Projeto Educativo do Brasil Marista – Nosso Jeito de Conceber a Educação Básica**, aprovado em 2010, pelo Conselho Superior e pela Assembleia Geral da UMBRASIL.

A Educação em Direitos Humanos nas Políticas Educacionais

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

7 Embora a Resolução do Ensino Médio tenha sido objeto da contra reforma do Ensino Médio em curso, depois do Golpe de 2016 que culminou com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, essa atual Resolução/CNE/nº 3/2018 modifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com base no que o Congresso Nacional aprovou sem a participação dos educadores.

> 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)[8], fazendo uma abordagem crítica, e da professora Nazaré Zenaide (2010)[9], 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.

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,

8 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.

9 ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. 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.

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)[10], 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

10 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.

> 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.

A Educação em Direitos Humanos 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.

Considerações Finais

Embora o artigo tenha sido fruto de uma dissertação de mestrado, em 2015, ele 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.

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.[11]

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 se acha 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

11 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.

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.

ONU. Resolução A/52/469/Add. 1, de 20 de outubro de 1997. Diretrizes para planos nacionais de ação para educação em direitos humanos. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/ pp/edh/mundo/onu_diretrizes_planos_nac.pdf. Acessado em 14/04/2019.

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.

28 - Diversos olhares sobre a Educação em Direitos Humanos no Currículo do Projovem Urbano em João Pessoa

Renildo Lúcio de Moraes

Introdução

O presente trabalho faz parte da pesquisa realizada no mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH/UFPB), durante os anos 2012 e 2013. Ele se propõe apresentar diversos olhares sobre educação em direitos humanos presente no currículo do Projovem Urbano em João Pessoa. A pesquisa surgiu da necessidade de entender a relação entre a juventude e a educação em direitos humanos no Projovem Urbano de João Pessoas.

Segundo Dias (2008, p. 157), a concretização da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas torna-se factível na medida em que este espaço possa estimular, propor, apoiar e elaborar propostas de natureza artístico-culturais que visem ao combate de toda forma de preconceito, de intolerância e de discriminação no espaço escolar. Nesta direção apontada por Dias, nos perguntamos: o Projovem Urbano estimula, promove e apoia ações educativas à luz da EDH?; o Projovem Urbano tem suas ações articuladas à garantia dos princípios fundamentais dos direitos humanos?; e quais os fatores que contribuíram para a relação entre Projovem Urbano com Educação em Direitos Humanos? A necessidade de buscar respostas para as questões levantadas nesse estudo converge para o cotidiano da escola, o *lócus* de atuação do Projovem Urbano.

A investigação científica na análise bibliográfica e documental do Plano de Ação Comunitária (PLA) e quatro planejamentos de aula de tema integrados que foram realizados em 2012 na E.M.E.F. Professor Durmeval Trigueiro Mendes (*lócus* da pesquisa). O estudo sobre EDH foi desenvolvido através de análise do

currículo, tendo um olhar focado nos conteúdos das ações pedagógicas integradas à realidade local vivenciada pelos jovens participantes do programa. Iremos debruça sobre os princípios da Educação em Direitos Humanos, correlacionado com o currículo do Projovem Urbano.

Apresentar-se breve relato sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovem (Projovem) foi instituído pela Lei nº. 11.129/2005, tendo por finalidade a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva e cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção social (BRASIL, 2005).

É programa de politicas públicas direcionado aos jovens das camadas populares, que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de concluir o ensino fundamental, tem uma qualificação profissional e participar de atividades sócio educativa que contribuir com fortalecimento da cidade e lhe sensibilize para compreensão da cidadania e seu papel neste processo que construção de um país para todos.

Para garantir o acesso e permanência na escola, o programa oferece ainda, como eixo de formação aulas de qualificação profissional, aulas de informática, enfatizando a inclusão digital e uma bolsa-auxílio mensal no valor de R$ 100,00 (cem reais) mensais, durante os dezoito meses de duração do Programa, enquanto o aluno estiver frequentando o curso. As condições definidas para o recebimento do auxílio financeiro são: comparecer a pelo menos 75% das atividades presenciais (aulas e outras atividades solicitadas pelos professores), realizar todos os trabalhos solicitados pelos professores, bem como as avaliações finais de cada unidade formativa de estudo.

O direito à assistência estudantil prevista no Projovem, apoia-se no Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, prevista no seu artigo 13. As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência para os jovens estudantes, inclusive através de programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social assim como o Plano Nacional de Educação afirma:

> As experiências bem sucedidas de concessão de incentivos financeiros, como bolsas de estudo, devem ser consideradas pelos sistemas de ensino responsáveis pela educação de jovens e adultos. Sempre que possível esta

> política deve ser integrada àquelas dirigidas às crianças, como as que associam educação e renda mínima. Assim, dar-se-á atendimento integral à família (BRASIL, 2001, p. 73).

O Projovem nasceu como uma proposta inovadora coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República. Ele é resultante de um estudo feito pelo Grupo Interministerial da Juventude[1]. Este grupo constituiu-se com o propósito de elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira, tendo em vista a elaboração de uma política nacional para a mesma. O programa foi implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional da Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República, estabelecendo parcerias com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Durante o período de 2005 a 2007, o Projovem vivenciou um caráter experimental, com metas de atendimento a 200.000 jovens, e deveria atender todas as capitais, o Distrito Federal e municípios brasileiros com população a partir de 200.000 habitantes. Segundo o *Manual do Educador de Orientação Gerais do Projovem Urbano*, o Sistema de Avaliação Monitoramento (SAM[2]) destacou avanços nas ações bem sucedidas do Projovem, o que desencadeou a criação de um grupo de trabalho (GT) para estudar e elaborar uma proposta de unificação de diversos programas destinada à juventude.

> A iniciativa alcançou resultados importantes e promissores, indicando a propriedade de ampliar, reforçar e integrar ações voltadas para a juventude que se desenvolviam em diferentes ministérios. Para articular essa experiência acumulada, em um programa integrado, constituiu-se, no início de 2007, o grupo de trabalho GT Juventude, que reuniu representantes da Secretaria-Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e

1 Grupo constituído em 2004, envolvendo 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados, para elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapear as ações governamentais que são dirigidas especificamente aos jovens ou que contemplem juvenis, tendo em vista a indicação de referenciais para uma política nacional da juventude. (BRASIL, 2007, p. 11).

2 Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), integrado por nove universidades públicas. Atuando em parceria com a Coordenação Nacional, esse grupo acompanhou o processo e os resultados do Programa, no período de 2005 a 2011, oferecendo subsídios para sua gestão e aperfeiçoamento.

> Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento. (SALGADO, 2012, p.14)

Em 2008, Política Nacional de Juventude destinada a juventude e propõe a criação de programa integrado denominado ProJovem Integral, assim nasceu a Lei nº 11.692/2008, que estabelece a criação do ProJovem Integral, que unificou seis programas existentes voltados para a juventude – Agente Jovem, Projovem, Saberes da Terra, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica), estruturando-se em quatro modalidades: I) ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; II) ProJovem Urbano; III) ProJovem Trabalhador; e IV) ProJovem Campo – Saberes da Terra. O Projovem Integrado representa um indutor de políticas públicas de juventude nas diferentes esferas e tem por objetivo promover a reintegração dos jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

Em 2012, o Projovem Urbano passou a fazer parte dos programas educacionais do MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A transferência da Coordenação do Projovem Urbano da Secretaria Nacional de Juventude para o Ministério da Educação, com o argumento de ampliar o escopo do Programa e de incorporá-lo efetivamente às políticas nacionais de educação, foi efetivada em 21 de dezembro de 2011, através do Decreto nº 7.649, determinando que a execução e a coordenação nacional do Projovem Urbano ficassem no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Assim, o Programa passou a ser executado, em âmbito nacional, no Ministério da Educação, por intermédio da SECADI, ficando integrado à modalidade Educação de Jovens e Adultos. Em âmbito local, o programa passou a ser coordenado pelas secretarias de educação dos estados e/ou dos municípios e do Distrito Federal, que a ele fizeram adesão.

Desvelando os Princípios da Educação em Direitos Humanos presentes no Currículo do Projovem Urbano de João Pessoa

Para desvelar os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo do Projovem Urbano de João Pessoa, optamos por utilizar como

pressuposto teórico a noção de direitos humanos, que é compreendido como um saber que envolve conteúdos de características diferentes de outros conhecimentos. Portanto, recorremos ao documento do Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rita, publicado em 2006, denominado de *Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade*. Nela, há uma reflexão exposta relacionada à implementação de um currículo para a educação em direitos humanos que pressupõe romper com certos paradigmas pedagógicos baseados em modelos e práticas contraditórias com os direitos humanos, a maioria delas herdeiras de modelos autoritários e verticais que persistem nos sistemas educativos formais na América Latina.

O documento define e organiza os princípios da EDH que devem ser parâmetros na construção da matriz curricular da educação, quais sejam: *Integralidade; Interdisciplinaridade; Democracia; Concepção holística; Intencionalidade; Significação; Inspiração em valores, fundamentação em normas; Problematização e crítica da realidade; Propositividade; Solidariedade; Coerência; Tolerância e pluralismo; Processo liberador; Responsabilidade; e Adequação à realidade*. Para a discussão da presente pesquisa, escolhemos três destes princípios, que foram balizadores na análise do currículo do Projovem Urbano:

Integralidade, Problematização e crítica da realidade e Propositividade.

Para desenvolvermos a investigação sobre a EDH no currículo do Projovem Urbano, na primeira etapa da pesquisa, realizamos leituras com apontamentos no Projeto Político Integrado do Projovem Urbano e dos materiais didáticos do programa e identificamos que o componente curricular de participação cidadã e as aulas dos temas integradores carregam um percentual significativo dos conteúdos da EDH, que são utilizados no fazer educativo na relação ensino-aprendizagem. Por isto, optamos por fazer apreciação dos seguintes documentos: quatro planejamentos dos temas integrados (aulas de PO) e documento do Plano de Ação Comunitária, ambos frutos do Projovem Urbano do período 2012/2013 do Núcleo/Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes.

Na organização metodológica do currículo do Projovem Urbano de João Pessoa, as aulas dos temas integradores que correspondem a 15% da carga horária do programa e fazem parte do currículo aberto para adequar à realidade local onde a escola está inserida, nas dimensões socioeconômicas do território e especialmente da juventude que ali reside. Em paralelo, as aulas do componente curricular de Participação Cidadã correspondem a 5% da carga horária e sua dimensão é compreendida como ação coletiva de interesse público, protagonizada pelos/as próprios/as jovens organizados/as em grupo no seu meio social através do Plano de Ação Comunitária.

Os conteúdos da EDH no Plano de Ação Comunitária

Porém o caminho para legitimar e consolidar este espaço de participação cidadã na dinâmica de interação com os conteúdos e os profissionais do Ensino Fundamental e da qualificação profissional, desde o início, se apresenta desafiador no Projovem pelas seguintes razões: a) o tempo (72 horas) disponibilizado para o desenvolvimento da Ação Comunitária é proporcionalmente bem menor do que para o Ensino Fundamental (1008 horas) e a Qualificação Profissional (360 horas); e b) o perfil dos profissionais contratados (formação universitária em Serviço Social, Psicologia, Ciências Sociais e Pedagogia), sendo responsável, entre outras atribuições, por orientar os jovens nas atividades realizadas.

O Projovem Urbano associa a Ação Comunitária à noção de "Participação Juvenil" para indicar a importância participação como instrumento social no processo de conquista de direitos, que acontece a partir da organização coletiva de resistência no interior da sociedade, protagonizada pelos movimentos sociais. Na dimensão de participação cidadã do Projovem Urbano, fica evidente nos conteúdos sua relação direta com EDH, declarada no projeto político pedagógico integrado do programa.

A dimensão curricular de Participação Cidadã e Ação Comunitária tem objetivo de:

> ampliar a percepção e os conhecimentos sobre a realidade social, econômica, cultural, ambiental e política – local, regional e nacional – a partir da condição juvenil; promover o protagonismo e a participação crítica e transformadora dos jovens na vida pública; contribuir para a formação do

> jovem na perspectiva do reconhecimento dos direitos e deveres do cidadão; propiciar a articulação entre as aprendizagens proporcionadas pelos componentes curriculares do programa por meio de vivências e práticas solidárias, cooperativas e cidadãs e fortalecer os espaços de socialização juvenis, bem como os vínculos familiares, de vizinhança e comunitários (SALGADO, 2012, p. 55).

Por outro lado, a ideia central da participação cidadã e o Plano de Ação Comunitária é o engajamento social, a práticas concretas e, neste sentido, traduz os objetivos formulados para esta dimensão formativa do programa, bem como o pressuposto de que "cidadania só se aprende fazendo", como explicitado no projeto político-pedagógico integrado.

Mas mesmo neste sentido deixa dúvidas: trata-se de uma ação no bairro, no local de moradia dos jovens? A que recorte da realidade social o programa se refere quando diz que "A Ação Comunitária deverá resultar de um diagnóstico das necessidades que se apresentam na realidade social em que o jovem está inserido, promover o engajamento cidadão e a formação de valores solidários." (SALGADO, 2012, p.56)

No material didático do Projovem Urbano, encontra-se uma concepção de participação cidadã onde estão formuladas as aquisições esperadas dos/as jovens ao concluírem o programa. Destaca-se a capacidade dos/as jovens de ampliar sua compreensão, mobilizarem-se para a participação e firmarem compromissos com sua realidade imediata e local, em articulação com as demandas globais de cidadania de uma sociedade democrática.

Espera-se que os concluintes do Programa sejam capazes de:

> [...] assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta; [...] identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar e participar de iniciativas concretas visando a sua superação; [...] exercer direitos e deveres de cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática; [...]. (SALGADO, 2012, p 34-35)

Na programação proposta para a Ação Comunitária, o diálogo inter e intrageracional é considerado matéria-prima essencial que consiste e concreti-

za o processo de elaboração, execução, sistematização do PLA – Plano de Ação Comunitária.

No documento do Plano de Ação Comunitária do Núcleo/E.M.E.F. Prof. Durmeval Trigueiro Mendes, seu foco central foram ações que melhorassem a vida dos jovens da comunidade escolar noturna Projovem e da EJA e jovens do bairro que tivessem interesse. Nesta direção, o PLA teve o seguinte título: **Juventude, Atitude e Participação gera oportunidade de acesso ao mundo do trabalho.** E o foco da Ação Comunitária foi promover ações de acesso à informações relacionadas às políticas públicas destinadas ao mundo do trabalho. É evidenciada uma mudança do público que foi participar das ações, de acordo do projeto pedagógico integrado do Projovem Urbano, ações são destinadas à comunidade (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) ou melhor ao "outro" que iremos ajudar, que vive neste território delimitado pelo PLA.

O processo educativo realizado para construir um diagnóstico denominado Mapa dos Desafios, possibilita 'aprender a ler o mundo' como nos ensina Freire (2000). Ele foi realizado através de visita ao bairro do Rangel em João Pessoa/PB no turno diurno com intencionalidade de conhecer e reconhecer o território, sua população e problemas sociais. Em seguida os alunos aplicaram uma pesquisa de opinião com a possibilidade de identificar cinco problemas sociais e refletir sobre suas causas, propondo ações possíveis para melhorar a realidade. Assim, em levantamento realizado na atividade "Mapa dos Desafios", os alunos elencaram como problema central a dificuldade que as juventudes do bairro enfrentam no acesso ao trabalho formal com a garantia de direitos trabalhistas previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. (PLA, 2013).

O fazer educativo que foi vivenciado no momento da visita *in loco* às comunidades (Paturi, Rua da Mata, Paulo Afonso II, São Geraldo), vizinhas ao núcleo/escola, com a aplicação da pesquisa de opinião que fazem parte do diagnóstico do PLA, colaborou também para o objetivo de criar condições para que os jovens se tornassem sujeitos do processo educativo, por meio de uma proposta metodológica que valoriza a construção coletiva de conhecimentos, a incorporação das experiências juvenis, e que busca viabilizar a participação ativa dos jovens no processo de aprendizagem.

Nesta direção, podemos observar que este processo educativo tem uma relação direta com a reflexão sobre a situação de desigualdade que é produzida,

assim "a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua supe

A pesquisa realizada pelos alunos revelou três aspectos fundamentais que historicamente vêm dificultando o acesso ao jovem no mundo do trabalho com dignidade, são eles: a baixa escolaridade e pouco acesso às novas tecnologias; ausência de oportunidade de qualificação profissional e acesso de programas de incentivo ao 1º emprego e discriminação que muitas vezes os jovens vivenciam quando se deparam com processos seletivos de acesso a vagas disponíveis no mercado de trabalho formal. Esses fatores vêm provocando nos jovens a 'paralisia' ou melhor, os jovens não vivenciam ações como protagonistas de suas vidas e construtores de projetos sociais coletivos. (PLA, 2013)

Os objetivos do PLA foram de fortalecer ações que ajudassem os jovens a se reconhecerem como sujeitos de direitos e agentes promotores de cidadania, contribuindo assim no acesso às informações que favoreçam a qualificação profissional e oportunidade de acesso a mundo do trabalho de forma digna.

As atividades realizadas foram: a) **Reunião** definição das equipes de Execução do PLA; b) **Mapeamento** das oportunidades de trabalho em João Pessoa; c) **"Envolvendo as comunidades do bairro do Rangel":** Divulgação e apresentação da proposta do PLA na Rádio Comunitária; d) **Palestras**: Direitos Trabalhistas e Lei do Estágio (Delegacia Regional do Trabalho), e Projovem Trabalhador, Pronatec e Programa de Aprendizagem Comercial (PMJP/SMER, PMJP/SEDES e SENAC); e) **Oficinas**: Elaboração de currículo (SINE JP); e Dicas de comportamento e atitudes em entrevista de emprego (SENAC); f) **Feira de Oportunidade:** Qualificação profissional: SENAC, SENAI, CENDAC e SEBRAE. Mercado de Trabalho: SINE, Empreender JP, IEL e CIEE; e g) **Avaliação** da Ação Comunitária: Autores e parcerias.

Portanto, esta proposta do PLA traz muitas atividades para serem desenvolvidas em pouco tempo, como também se propõe a tratar o assunto do trabalho de forma individual, tirando do Estado sua responsabilidade na geração de postos de trabalho e na garantia de zelar pelos direitos trabalhistas conquistados historicamente.

O desafio de materializar o PLA é lançado nas mãos dos jovens. O Programa apresenta um percurso metodológico e oferece um conjunto de ferramentas de planejamento e de comunicação para aos jovens criarem e colocarem em prática suas ideias e percepções sobre o mundo a sua volta e realizarem um exercício de protagonismo.

A participação é um instrumento de acesso aos direitos já conquistados, como também de conquista de novos direitos. A participação é um instrumento que mexe nas relações de poder e, por isto, ainda que possa estar no discurso, é muito comum que se criem resistências explícitas e, em certos casos, situações de boicote velado aos processos participativos.

Diante deste pressuposto, na prática pedagógica relatada pela educadora do componente curricular Participação Cidadã, esta afirma que "os obstáculos para *'aprender a aprender'* o fazer da participação cidadã no Plano de Ação Comunitária no Projovem Urbano são enormes e, neste aspecto, o Projovem deixa, contraditoriamente, uma grave lacuna". Como podemos observar na relação dos elementos favoráveis: Trabalho coletivo, Jovens conhecerem a realidade, Ideia inovadora, Conhecer e problematizar a realidade, Ser reconhecido na comunidade, Desenvolver lideranças, Engajar-se em outras atividades livres, possibilidade de desvincular-se da violência, e os elementos insuficientes: Horário das atividades, Cidadania tutelada, Desresponsabilização do Estado, Implementação inadequada, Muitos objetivos a serem atingidos em pouco tempo, Caráter pontual das ações e dedicadas aos outros.

Os elementos expostos impactam no processo do diagnóstico dos problemas sociais da comunidade, desenho do mapa dos desafios, com relação dos problemas sociais da comunidade onde moram os/as jovens participantes do programa, e a reflexão sobre suas possíveis causas e apontamento de ações que contribuíam com caminhos para resolver os problemas apontados na pesquisa realizada na comunidade.

Então iremos neste momento realizar análise sobre os quatro planejamentos dos temas integrados da aula de professores orientadores, conhecida como "aulas de PO".

Os conteúdos da EDH nas Aulas de Temas inetegrados

As aulas dos temas integradores fazem parte das estratégias do programa de concretizar a interdisciplinaridade e proporcionar aos jovens uma leitura do mundo de forma global, fazendo conexões entres as diferentes visões dos conteúdos específicos das sete disciplinas (das ciências humanas e naturais, da matemática, da linguagem do português e inglês, da qualificação profissional e da participação cidadã), e proporcionar reflexão dos conteúdos que traduzem questões sociais da juventude que são vivenciadas na realidade e em experiências do

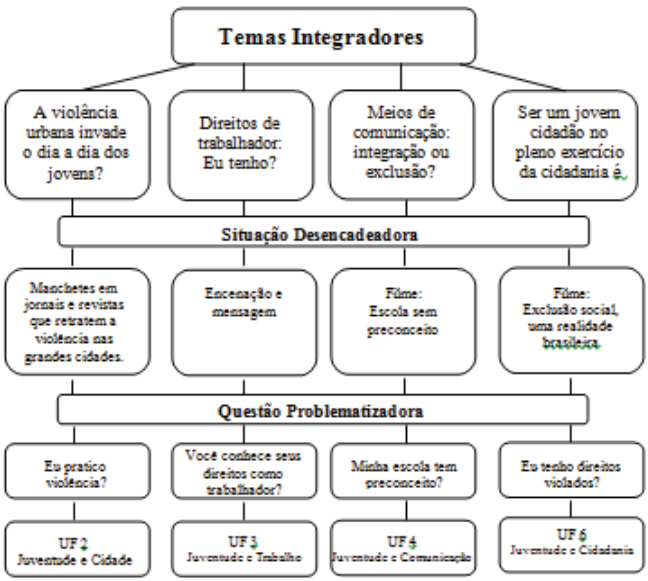
cotidiano. Esta aula se estrutura da seguinte forma: 1º momento – introdução a tema através de situação desencadeadora, que é o motor para fazer a reflexão e debate acontece sobre o tema em pauta; 2ª momento – a construção da síntese integradora, que é construída pelo aluno, levando em consideração sua percepção sobre o seu aprendizado, seus sentimentos e as vivências dos/as jovens.

Fica evidente que as aulas dos temas integradores têm uma relação direta com EDH. Portanto, permitem a reflexão, problematização e afirmação de tais direitos e preparam cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.

> É igualmente por meio da educação em direitos humanos que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. (TAVARES, 2007, p. 491)

Assim, os quatro planejamentos que foram analisados, estão relacionados aos temas integradores e sua relação com unidade formativa (UF), como pode ser visto abaixo.

Temas integradores das aulas analisada do Projovem Urbano



Fonte: Construída pelo autor

No **primeiro planejamento** dos temas integradores é referente à violência urbano e seu impacto na vida dos jovens, tem se apresentado como tema que faz parte dos problemas sociais que afeta a juventude de forma direita, gerando um clima de medo urbano relado por alguns jovens que foram pesquisados.

Portanto, vamos fazer alguns apontamentos sobre a temática da violência urbana, baseado na afirmação de Waiselfisz,

> não acreditamos que a juventude seja produtora de violência. As novas gerações, mais que fatores determinantes da situação de nossa sociedade, são um resultado da mesma, espelho onde a sociedade pode descobrir suas esperanças de futuro e também seus conflitos, suas contradições e, por que não, seus próprios erros. (WAISELFISZ, 2014, p. 9)

Segundo o mapa da violência juvenil 2014, divulgado em julho/2014, pela FLACSO Brasil, a violência urbana tem atingindo diretamente os jovens negros de João Pessoa. A pesquisa afirma que João Pessoa é a capital do país mais violenta para negros. Foram assassinados na cidade 12 brancos e 358 negros no ano de 2012. A Paraíba ainda tem outras duas cidades, Cabedelo e Santa Rita, entre as 10 do país que representam maior vulnerabilidade para os jovens negros.

Baseado nestas informações, observamos que a aula dos temas integradores utilizou nos itens do planejamento da situação desencadeadora, "manchetes de jornais e revistas que retratem a violência nas grandes cidades" e sua relação especificamente na cidade de João Pessoa que, desde de 2008, está entre as cidades mais vulneráveis para vive a juventude negra do país. Neste momento, como afirma Freire (2000), a educação libertadora é uma proposta de formação humana que visa a problematização das relações sociais, mediadas pelo conhecimento, e pode colaborar para processos de sensibilização e mobilização desses jovens em torno da mudança de suas realidades.

Outro item denominado de questão problematizadora, que colabora na reflexão "Eu prático violência?", este provocação levanta vários questionamentos sobre nossa prática que vivenciamos diariamente nas relações sociais em casa, no trabalho, na escola e outros locais que os jovens frequentes. Como também problematiza a relação da violência de foi naturalizado no cotidiano de nossa vida.

No **segundo planejamento**, fica evidente a temática do trabalho: emprego e desemprego uma relação presente no cotidiano da vida dos jovens. Esta

aula teve como situação desencadeadora: a música cidadão – Zé Geraldo, com atividade de teatral de encenação, retratando parte das cenas descrita pela música. E a questão problematizadora foi ***Você conhece seus direitos como trabalhador?***, a referida questão acende um debate sobre, quais são estes direitos?, porque eu não tenho direitos trabalhistas?. Tendo como referência os dados apresentados no perfil dos alunos do Projovem Urbano da E.M.E.F. Prof. Durmeval Trigueiro Mendes, 82% dos jovens afirmaram está desemprego, dos que trabalham apenas 3% tem carteira assinada e todos os direitos trabalhista assegurado. Diante desta realizado vamos dialoga com três autores de estudos sobre desemprego juvenil do Brasil para compreender melhor está questão social. São eles: Behring (2007), Pochmann (2001) e Carrano (2007).

No Brasil, a precarização das condições de trabalho e a flexibilização das normas reguladoras da relação capital-trabalho vieram acompanhadas de uma desregulamentação do tempo e do espaço de trabalho possibilitadas pela modernização informacional. O espaço e o tempo, agora virtualizados, permitiram vivências simultâneas, flexíveis, fluídas e imateriais que, na perspectiva de Behring (2007), repercutiram negativamente no cotidiano dos trabalhadores.

É neste cenário de crise do sistema capitalista que se gerou a precarização da relação de trabalho, que se apresenta como grande gerador de desigualdade social e de exclusão da classe trabalhadora, com maior impacto na população juvenil economicamente ativa, que se expressa através do avanço do desemprego nos anos 1990, em especial o desemprego dos jovens, gerando demandas por políticas que reduzam as elevadas taxas de desocupação e que auxiliem o jovem a iniciar sua vida profissional. (POCHMANN, 2001).

Os jovens das camadas populares, cada vez mais cedo, pressionam os mercados de trabalho em busca de ocupação. Evidentemente, a debilidade orçamentária das famílias, que não conseguem manter os jovens num estado de "moratória social" que lhes possibilite concluir a educação básica, é um dos fatores determinantes para o aumento da pressão por vagas no mercado de trabalho.

Entretanto, segundo Carrano precisamos considerar que conseguir

> [...] trabalho e rendimento faz parte do jogo de busca por autonomia que os jovens jogam com as instituições – principalmente a instituição família. A pressão dos mercados de consumo e a demanda por lazeres também são elementos que precisam ser levados em consideração na análise desta relação entre emprego, desemprego e inatividade dos jovens. (CARRANO, 2007, p. 31)

Não há consenso entre os autores sobre o lugar dos jovens no mercado de trabalho. Por exemplo Carrano (2007), Castro & Abramovay (2002) e Novais (2005), defendem que na faixa etária de 15 a 18 anos os jovens precisam de políticas de garantia que possibilitem a conclusão da escolaridade básica, ou seja, a conclusão do Ensino Médio. Neste sentido pesquisas anteriores[3] demonstram que a conclusão do Ensino Médio é a melhor maneira de se aumentar as chances do jovem conquistar espaço no mercado de trabalho.

Os estudos econômicos da DIEESE (2008), demonstram que a variável escolaridade é a mais significativa na redução das desigualdades, tanto em relação ao acesso ao mercado quanto em relação à disparidade entre os rendimentos recebidos. Por que, então, não avançarmos para a definição de políticas públicas que garantam uma verdadeira universalização de qualidade da escola básica e para a garantia dos recursos sociais mínimos – na forma de transferência de renda diretamente para os jovens – para que estes possam concluir o Ensino Médio na idade adequada? Hoje, cerca de 82% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola (idade considerada ideal para se cursar o Ensino Médio), mas somente 43% cursam este nível do ensino.

Segundo Carrano (2007), em segundo lugar, as políticas públicas de primeiro emprego oscilaram, desde os governos de Fernando Henrique Cardoso até o Dilma Rousseff, entre a busca de qualificação profissional apressada para mercados de trabalhos inexistentes e a criação de estratégias de baixa eficácia naquilo que diz respeito à colocação de jovens em postos de trabalho junto às empresas.

Parece haver, contudo, uma linha de pensamento que costura as diferentes iniciativas; ou seja, empurrar o jovem pobre para um mercado de postos de trabalho inexistentes. Algo que, em última instância, responsabiliza o jovem por sua condição de desempregado. Entre 2003, ano que foi criado o Programa Federal do Primeiro Emprego e transformado em 2008 para Projovem Trabalhador. Em 2006, dentre os quase 2,5 milhões de vagas criadas (segundo dados do IPEA/IBGE, 2008), os jovens entre 18 e 24 anos ocuparam somente 172 mil novas vagas. Estes dados falam por si só e atestam a ineficácia das políticas de primeiro emprego no Brasil.

No **terceiro planejamento**, o tema abordado foi ***"Meios de comunicação: integração ou exclusão?"***. Esta aula teve como situação desencadeadora:

3 Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007); Pesquisa Juventude e Juventudes: o que une e o que separa (2006); Projeto Juventude Brasileira (2004).

o filme Escola sem preconceito, o filme trata da homofobia, acessibilidade, gênero e das diferentes formas de preconceito entre alunos e professores nas escolas. Apresentar e debater a temática do preconceito na escola, com a finalidade de esclarecer alunos e professores acerca dos traumas causados pelos atos de violência física ou psicológica que se passam no ambiente escolar, conhecidos mundialmente como bullying. O Filme traz como cenário a Escola Estadual Lyceu Paraibano, instituição pública de educação fundada em 1837. Alunos e educadores da Escola Estadual Lyceu Paraibano dão seus depoimentos, que são entrecortados por análises de especialistas que aprofundam o tema da violência na escola na perspectiva dos Direitos Humanos e respeito às diferenças.

Em seguida a proposta pedagógica que foi desenvolvida através da roda de dialogo, motiva para questão problematizadora foi ***Minha escola tem preconceito?***, a referida questão proporcionou o compartilhamento das impressões de cada aluno sobre a homofobia, acessibilidade, gênero e das diferentes formas de preconceito presente na escola.

No **quarto planejamento**, identificamos que o tema abordado foi **"Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é ..."**. Esta aula teve como situação desencadeadora: o filme Exclusão social, uma realidade brasileira, o filme trata da a desigualdade social presente na sociedade brasileira. A proposta pedagógica que foi desenvolvida através da roda de diálogo, motiva para questão problematizadora foi ***Eu tenho direitos violados?***, a referida questão proporcionou uma reflexão sobre realidade social e as causas que funda e mantem a pobreza, e como essa realidade é vivenciado pelos jovens participantes do Projovem Urbano, que moram nas comunidades São Geraldo, Paulo Afonso II e Paturi. Fica evidente que esta atividade centrada na reflexão sobre a prática cidadã que cada jovem exerce na vida cotidiana. Nesta direção a cidadania é entendida como a reivindicação de direitos e o exercício das responsabilidades referentes a um poder específico, logicamente, dentro de uma perspectiva de cidadania ativa e participativa e não meramente formal. (GARRETÓN, 1999). Realizando uma conectividade entre o vivenciado no planejamento, com a visão de cidadania de Gerretón, e exposto anteriormente nos documentos oficias do ProJovem Urbano, que a educação faz parte dos direitos sociais do holl de cidadania. Portanto, o Projovem tem como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

Deste modo, fica evidente nos quatros planejamentos dos temas integradores tem uma relação direta com Educação em Direitos Humanos.

> É igualmente por meio da educação em direitos humanos que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. (TAVARES, 2007, p. 491)

Podemos considera que os planejamentos analisados trazem diretamente uma relação com os três princípios da Educação em Direitos Humanos, que são eles: Integralidade, Problematização e crítica da realidade, e Propositividade.

Assim, no planejamento contemplam espaços para reflexão crítica da própria prática e na busca cooperativa de soluções para os problemas do dia-a-dia, permitindo a reflexão, problematização e afirmação de tais direitos sociais relacionados aos jovens e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.

Considerações Finais

O estudo revelou que o currículo do Projovem Urbano vem tendo sucesso, que gerou oportunidade, considerado como uma *porta*, para acessar o sistema educacional formal. Ficou evidente que a Educação em Direitos Humanos está presente no currículo do Projovem Urbano, está afirmação se consolida através da analise das atividades do Plano de Ação Comunitária e Aulas Integradas, tendo como referência os princípios da *Integralidade, Problematização e crítica da realidade, e Propositividade*[4], que fazem parte do hall dos princípios da Educação em Direitos Humanos.

Consideramos esses princípios, os planejamentos de aulas integradas analisadas, contemplam espaços para reflexão crítica da própria prática e busca cooperativa de soluções para os problemas do dia-a-dia, permitindo a reflexão, problematização e afirmação dos direitos sociais relacionados aos jovens e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.

4 Ver Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade. San José: IIDH, 2006.

Já no Plano de Ação Comunitária, identificamos elementos que favorece e fortalece a EDH, que são eles: o incentivo ao trabalho coletivo e colaborativo; a oportunidade de realizar pesquisa empírica de conhecimento da realidade local, com visitas nas comunidades ao redor da escola e identificação de problemas sociais presente na realidade local; contribuir com o desenvolvimento de lideranças juvenis e posteriormente seu engajamento em outras atividades livre que possibilite desvincular-se da violência. Como também favorece a execução de ações de intervenção social junto com os jovens, educadores, comunidade escolar e parceiros da sociedade civil e órgão governamentais.

Os pressupostos que fundamentam a dimensão da Participação Cidadã no ProJovem Urbano estão fortemente ancorados nos parâmetros e princípios da democracia participativa, explicitados por Freire (2000) "a educação é um ato político", portanto o fazer educativo é um ato política de materialização da educação na perspectiva dos direitos humanos, este fazer, da participação cidadã, por sua vez, encontram ressonância nos modos dos jovens viverem esse momento de seu ciclo de vida.

Assim, ficou evidente que no ProJovem Urbano de João Pessoa, utilização de estratégias metodológicas proativas e participativas, que carrega no currículo ideias, princípios, atividades e ações educativas que comungam com Educação em Direitos Humanos, e nessa perspectiva apresenta uma formação inovadora com um currículo que favorece a *participação cidadã* como ação sócio educativa presente no cotidiano escolar, percebo que a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo educativo.

Referências

BRASIL, Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/1179412/plano-nacional-de-educacao/17. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 19 ago. 2013.

_____. Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei /l11692.htm. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. Decreto n. 7.649, de 21 de dezembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/ Decreto/D7649.htm. Acesso em: 12 ago. 2013.

CARRANO, Paulo e DAYRELL, Juarez. Jovens como sujeitos de direito. Disponível em: http://www.uff.br/obsjovem. Acesso em: 06 jul. 2013.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Direitos Humanos: Capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARRETÓN, Manuel. Cidadania, Integração Nacional e Educação: ideologia e consenso na América Latina. In: ALBALA-BERTRAND, Luis (org.). Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa. Campinas: Papirus, 1999.

IIDH. Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade. San José: IIDH, 2006.

JOÃO PESSOA, Plano de Ação Comunitária da Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes, Projovem Urbano de João Pessoa, 2012.

_____. Planejamento da aula dos temas integradores da Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes, Projovem Urbano de João Pessoa, 2012.

SALGADO. M. Umbelina. Manual do Educador: Orientações Gerais, Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012. – (Coleção Projovem Urbano)

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 487-504.

AUTORES (AS)/ORGANIZADORES (AS)

ALEXANDRE MAGNO TAVARES SILVA
Graduação em Ciências Sociais (Universidade Federal de Pernambuco, 1982-1986), Mestrado em Educação Popular (Universidade Federal da Paraíba, 1992-1995), Doutorado em Ciências da Educação (Johann Wolfgang Goethe Universitat-Alemanha, 1996-2000). Participa do Grupo de Pesquisa sobre a Pedagogia Paulo Freire e da Linha de Pesquisa Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba. Atualmente está em pós-doutorado (2018-2019) na Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha: Formação de professores e prática pedagógica docente).

ANA MARÍA RODINO
Doutora em Educação pela Universidade de Havard, USA; Mestre em Linguística pela Universidade da Costa Rica; Licenciada em Letras pela Universidade de Rosário, Argentina; pesquisadora da Universidade Estatal a Distancia da Costa Rica e professora do Mestrado de Educação em Direitos Humanos da Universidade Nacional de La Plata e da Universidade de Buenos Aires, Argentina.

ANA PAULA FERREIRA DE BRITO
Doutora em História Social pela PUC/SP, mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural pela UFPel e graduada em História pela UFPB. Atuou na coordenação do Núcleo de Pesquisa do Memorial da Resistência de São Paulo, foi diretora do Núcleo de Preservação da Memória Política e coordenadora da pesquisa histórica e museológica da segunda etapa de implantação do Memorial da Luta pela Justiça. Colaborou em instituições de memória internacionais, como Memoria Abierta (Argentina) e Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (Chile). É autora do livro "Escracho aos torturadores da ditadura" e organizadora de outras publicações sobre a memorialização de passados traumáticos.

BARBARA MARIA DIAS FIGUEIREDO
Acadêmica em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: barbaram.dias@hotmail.com

CAMILO LELIS DINIZ DE FARIAS
Graduado em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (2014) e Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Professor da graduação em Direito do Centro de Ensino Superior Reinaldo Ramos –

CESREI. Advogado.

EDUARDO CARLOS BIANCA BITTAR
Graduado em Direito pela Universidade de São Paulo (1996), Livre-Docente e Doutor, Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (DFD-USP), foi Presidente da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP, 2009-2010), Membro Titular do Conselho da Cátedra UNESCO de "Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância", *do IEA – USP* (2007-2010), foi Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos – Brasília (2008-2010) e Coordenador de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (2013-2016), foi *Visiting Professor* da *Università di Bologna* (Bologna, Itália, 2017) e *Visiting Professor* na Université Paris Nanterre (França, Paris, 2018), atualmente é pesquisador N-2 do CNPq.

ELIO CHAVES FLORES
Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador do CNPq. Professor dos Programas de Pós-Graduação em História e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Integrante do NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas.

FELIPE TÔRRES PEREIRA
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Advogado. Endereço eletrônico: torres.felippe@gmail.com.

GIUSEPPE TOSI
Professor Titular do Departamento de Filosofia da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGF e PPGDH-UFPB

GLÓRIA RABAY
Doutora em Ciências Sociais pela UFRN, Professora do Departamento de Comunicação, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH-UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCS - UFPB).

GUSTAVO BARBOSA DE MESQUITA BATISTA
Doutor em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba e membro da Comissão de Direitos Humanos desta universidade. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH-UFPB).

HELOÍSA MARINHO CUNHA
Advogada e Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: helo_marinhocunha@hotmail.com

HILDERLINE CÂMARA DE OLIVEIRA
Assistente Social, Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/FRN com bolsa sanduíche da Capes realizada em Centro de Estudos Sociais/Ces– Portugal. Estágio pós-doctor em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Serviço Social/UFRN, especialista em Antropologia cultural/UFRN. Bacharel em Serviço Social/UFRN. Docente convidada da Academia de Polícia Militar do RN. Docente e coordenadora de cursos de especializações do Centro Universitário Facex, coordenadora da graduação em Serviço Social da Uninassau/Parnamirim/RN.

IANY ELIZABETH DA COSTA
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF (2017), possui mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2016), é especialista em Educação Integral e Direitos Humanos pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH, vinculado a Universidade Federal da Paraíba (2014), possui Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011). É atualmente Bolsista Capes de Doutorado pelo programa de Excelência Acadêmica - PROEX.

JAQUELINE ALVES DE LIRA
Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Gestão Pública e Educação a Distância, possui mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2017).

JOEL MARTINS CAVALCANTE
Licenciado em História, e Bacharel em Direito, Especialista em Direitos Fundamentais e Democracia, Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Professor Efetivo de História da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

JOSÉ CLEUDO GOMES
Pedagogo e Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB. Atualmente é Doutorando

em Educação na linha de pesquisa Educação Popular pelo PPGE/UFPB e Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH/UFPB. Atuou na Docência no Ensino Superior em IES do Estado da Paraíba.

JUCIANNE DE GREGORI
Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda e bolsista CNPq pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

JULYANNA DE OLIVEIRA BEZERRA
Pedagoga; Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas; Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Educação Popular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

LUCAS LOPES OLIVEIRA
Bacharel em Direito pela UFCG. Especialista em Direito Previdenciário pela FIP. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela UFPB. Doutorando em Ciências Jurídicas pela UFPB. Bolsista da Capes.

LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA
Doutora em História Social pela USP, mestra em História do Brasil pela UFPE, Licenciada em História pela UFPB. Professora Titular aposentada da UFPB. Membro efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP) e foi membro da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. Atualmente ocupa o cargo de Diretora do Departamento de Documentação e Arquivo da Fundação Casa de José Américo. É membro da Comissão de Implantação do Memorial da Democracia da Paraíba.

LUZIANA RAMALHO RIBEIRO
Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2003) e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (2011). Atualmente é professara adjunta nível IV da UFPB, onde atua como membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas-NCDH/UFPB; e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB, como também desenvolve outras atividades no âmbito da instituição. Atua principalmente nos seguintes temas: violência, segurança pública; gênero e direitos humanos. É Pesquisadora Líder do Grupo de Estudos Sobre Violência, Segurança Pública e Gênero – GEVSP.

LUCIANA MARTINS TEIXEIRA DOS SANTOS
Pedagoga, Mestra em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos

Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH/UFPB). Tutora da Educação à Distância do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos (UFPB).

MARCELLA DA SILVA MELLO
Acadêmica em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: marcelladsmello@gmail.com

MARCONI PIMENTEL PEQUENO
Graduação em Farmácia (UFPB), Mestrado em Filosofia (UFPB), Doutorado em Filosofia pela Université de Strasbourg II (França) e Pós-Doutorado em Filosofia pelas Université de Montreal (Canadá – 2005-2007) e Université Paris X (Nanterre – 2013-2015). Professor Titular do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPB e do Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB.

MARIA DAS GRAÇAS DA CRUZ BARBOSA
Pedagoga, Mestra em Direitos Humanos (PPGDH/UFPB), Mestra em Educação, pelo PPGE/UFPB, Especialista em Educação em Educação em Direitos Humanos (UFPB), Doutoranda em Educação (PPGE/UFPB), Professora da Educação Básica da cidade de Bayeux/PB.

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE
Psicóloga, Mestre em Serviço Social, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Departamento de Serviço Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB).

MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO
Advogada, Pós-Doutora em Educação e em Direitos Humanos (UMINHO/PT). Doutora em Educação (UFRN). Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB e em Direitos Humanos - PPGDH/UFPB. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB).

MARIA LUCIENE FERREIRA LIMA
Pedagoga, Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela UFPB, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Paraíba.

MARLENE HELENA DE OLIVEIRA FRANÇA
Profa. Doutora Adjunta II do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de

Educação (UFPB, Profa. Pesquisadora do Curso de Pedagogia presencial e a Distância, Vice-Coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, Líder do Grupo de Pesquisa Política Criminal, Sistema Penitenciário e Direitos Humanos (CNPq).

MIUCHA LINS CABRAL
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Analista Judiciária – Psicóloga do Tribunal de Justiça da Paraíba. Endereço eletrônico: miuchalins@yahoo.com.br

MONIQUE CITTADINO
Doutora em História, Profa. Titular do Departamento de História e membro do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH/UFPB).

OLÍVIA MARIA DE ALMEIDA
Mestra no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGDH-UFPB). Graduada em Direito pela UFPB. Compõe o Grupo de Pesquisa e Extensão Loucura e Cidadania (LOUCID/UFPB) e a Rede Nacional de Feministas Antiproibicionistas (RENFA). Atualmente é perita e coordenadora adjunta do Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura na Paraíba (MEPCT/PB).

PAULO VIEIRA DE MOURA
Professor associado do Departamento de Ciências Jurídicas, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Sociologia (UFPB), mestre em Ciências Jurídicas (UFPB) e bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (UFPB). Atualmente ocupa o cargo de Coordenador do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB.

RENILDO LÚCIO DE MORAES
Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas/UFPB. Graduado em Serviço Social/UFPB. Especialista em Gestão Pública Municipal/UFPB e Adolescência e Juventude no Mundo Contemporâneo/FAJE. Professor do Projovem Urbano nas unidades Prisionais da Paraíba. Professor formador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (NIPAM/UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Gênero e Violência na Escola (NIPAM/UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura e Educação em Direitos Humanos (NCDH/UFPB). Tutor do Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos (NCDH/UFPB). Assistente Social do Centro Estadual de Referência dos Direitos dos LGBT e Enfrentamento a Homofobia na Paraíba.

RITA DE CASSIA CAVALCANTI PORTO
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAM). Professora

do Mestrado de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

ROSA MARIA CARLOS E SILVA
Graduada em Serviço Social, Graduada em Bacharelado em Teatro, Especialista em Serviço Social, Especialista em Representação Teatral e Mestre em Direitos Humanos. Membro do GT Teoria e História dos Direitos Humanos do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba.

ROSA MARIA GODOY SILVEIRA
Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (UFPB).

SÉRGIO PESSOA FERRO
Graduado em Direito pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Ciências Jurídicas e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, doutorando em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba. Advogado e cineasta. E-mail: sergiopessoaf@hotmail.com

SHARA RACHEL SILVA DUTRA DE MEDEIROS
Graduada em Arquivologia e Licenciada em História pela UFPB. Trabalhou para a Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. É membro da Comissão de Implantação do Memorial da Democracia da Paraíba.

SOLON EDUARDO ANNES VIOLA
Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Unisinos.

SUELÍDIA MARIA CALAÇA
Pedagoga e Doutora em Educação, Professora do Mestrado de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: sueluc88@hotmail.com

SVEN PETERKE
Professor Associado do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Ciências Jurídicas (2005) e Mestre em Assistência Humanitária Internacional (2001) pela Universidade Ruhr de Bochum, Alemanha. Professor visitante na Universidade de Brasília (2006-2009). Estágio pós-doutoral no Instituto Max Planck para Direito Constitucional Comparado e Direito Internacional Público em Heidelberg, Alemanha (2016-2017). Endereço Eletrônico: speterke@yahoo.de.

TIMOTHY DENIS IRELAND
Professor titular do Departamento de Metodologia da Educação (DME), do Centro de Educação, e dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), todos da Universidade Federal da Paraíba. Coordena a Cátedra UNESCO em Educação de Jovens e Adultos.

THIAGO VIEIRA PIRES
Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Graduado e Mestre em Ciências Sociais pela mesma instituição. Bolsista PROSUC/ CAPES. E-mail: thiago.v.pires@gmail.com.

VIRGÍNIA ALVES SARMENTO
Advogada, Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba.

WALDIR PORFÍRIO DA SILVA
Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela UFPB, graduado em Psicologia pela UEPB e Direito pela FAP, é escritor e pesquisador da história das esquerdas paraibanos, membro efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP) e foi membro da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. Atualmente é membro da Comissão de Implantação do Memorial da Democracia da Paraíba e ocupa o cargo de presidente do Conselho da Transparência Pública e Combate à Corrupção do Estado da Paraíba.

WALLENE DE OLIVEIRA CAVALCANTE
Professor de Filosofia e Educação em Direitos Humanos (EDH) do Colégio Marista Pio X. Pedagogo, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH/UFPB).

WILMA MARTINS DE MENDONÇA
Professora-doutora da UFPB, leciona as disciplinas Literatura Brasileira, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) e Literatura e Direitos Humanos, no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH).

WILLANA ALBUQUERQUE
Graduada em Direito pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa Política Criminal, Sistema Penitenciário e Direitos Humanos.


Editora do
CCTA