Mara Rejane Ribeiro
Getúlio Ribeiro (Orgs.)

Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares

edUFAL

Educação em Direitos Humanos e Diversidade

Diálogos Interdisciplinares

Organizador@s
Mara Rejane Ribeiro
Getulio Ribeiro

Educação em Direitos Humanos e Diversidade

Diálogos Interdisciplinares

Maceió-AL
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor
Eurico de Barros Lôbo Filho

Vice-reitor
Rachel Rocha de Almeida Barros

Pró Reitor de Extensão
Eduardo Lyra

Assessoria de Educação em Direitos
Humanos e Segurança Pública

Diretora da Edufal
Sheila Diab Maluf

Conselho Editorial Edufal
Sheila Diab Maluf (Presidente)
Bruno César Cavalcanti
Cícero Péricles de Oliveira Carvalho
Elcio de Gusmão Verçosa
Elias Barbosa da Silva
Eurico Eduardo Pinto de Lemos
Fernando Antônio Gomes de Andrade
Roberto Sarmento Lima
Roseline Vanessa Oliveira Machado
Simoni PlentzMeneghetti

Coordenação Editorial
Fernanda Lins

Revisor
Alessandro Alves

Capa
Raphael Ramos Silva

Diagramação de Textos
Eliane Boia Porto, Getulio Ribeiro,
Milâny Pereira de Oliveira e Tatiana Boia Magalhães

Diagramação e Impressão
Editora e Gráfica Aliança LTDA.

Direitos autorais cedido pelos autores ao MEC por 5 anos.

E24 Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares / Mara Rejane Ribeiro, Getulio Ribeiro. – Maceió : EDUFAL, 2012.
704 pag. : grafs. e tabs.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7177-693-7

1. Direitos humanos. 2. Educação em Direitos humanos. 3. Políticas públicas. 4. Diversidade. 5. Ferramenta Moodle. 6. Metodologia científica. I. Ribeiro, Mara Rejane, org. II. Ribeiro, Getulio, org.

CDU: 343.244

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, Prédio da Reitoria
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

In Memorian

Irisnaldo Cordeiro

Agradecimentos

Primeiramente, a Deus, nossas famílias e nossos colegas, pela inspiração e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos gestores institucionais da Ufal que ousaram instituir, na Universidade, a @edhesp, em particular, Ana Dayse Rezende Dórea, Eurico de Barros Lôbo Filho, José Roberto Santos, João Carlos Cordeiro Barbirato, Eduardo Silvio Sarmento de Lyra, Josevaldo Tonholo, Aurinete Morais Pimentel, Luis Paulo Mercado, pelo apoio e disponibilidade em acompanhar esta trajetória;

Aos nossos interlocutores neste processo, em especial à Redhbrasil; MEC/Secadi; Capes; Cied; Edufal; SDHPR; Ufpb; por compartilhar deste processo.

A direção do CEDU, Unidade Acadêmica, cuja coordenação do Programa de Pós-Graduação formalizou a vinculação do curso EDHDI, apoiando cada etapa necessária a sua finalização;

À equipe de estudo do Gepsojur e, em especial, Marli Araújo e Suzann Cordeiro por sua atitude profissional, dedicação, amizade e conhecimentos, contribuindo para esta realização.

Em nome de Rosana Barros e Rose Mayre, agradecemos a toda a equipe do curso EDHDI (professores, tutores e estudantes) que acreditaram em nosso trabalho.

Em nome do professor Walter Matias, agradecemos aos membros do Comitê de Ética da UFAL pelas orientações nos procedimentos de submissão dos projetos para validação de várias pesquisas que subsidiam alguns textos que compõem este livro.

E, por fim, em nome de Lucimar Mendes, agradecer a tod@s os integrantes da equipe @aedhesp que, de alguma forma, participaram deste processo e contribuíram com este produto...

@s Autor@s

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa, também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las', por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (Gramsci, 1999; 95/ 1981, p. 13).

LISTA DE SIGLAS

- @EDHESP- Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública.
- CNPCP- Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa da Ufal
- CENAPA - Central Nacional de Apoio e Acompanhamento às Penas e Medidas Alternativas
- CP- Código Penal
- CNJ - Conselho Nacional de Justiça
- CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
- DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional
- DH – Direitos Humanos
- DI - Diversidade
- EDH – Educação em Direitos Humanos
- FSSO – Faculdade de serviço Social da Ufal
- FUNPEM - Fundo Penitenciário Nacional
- GEPSOJUR - Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Sociojurídicos.
- IGESP - Intendência Geral do Sistema Penitenciário
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- MJ – Ministério de Justiça
- OAB- Ordem dos Advogados do Brasil
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PP- Políticas Públicas
- PMAs – Penas e Medidas Alternativas
- SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
- SPAL- Sistema Penitenciário de Alagoas

PREFÁCIO

Foi com muita honra que recebi o convite para prefaciar a obra "Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares", organizada pelos professores da Universidade Federal de Alagoas Mara Rejane Ribeiro e Getúlio Couto Ribeiro, tendo em vista a caminhada que iniciamos no final de 2007, com a formação da Rede de Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL, com 16 universidades federais. Além da UFAL, contávamos com a UFAC, UFAM, UNIFAP, UFPA, UFBA, UFS, UFVJM, UFES, UFRJ, UNB, UFG, UFMS, UFPR e FURG, sob a coordenação geral da UFPB.

O desafio, que nos foi colocado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e pela Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH/SECADI/MEC), de coordenar um amplo projeto de capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos em 15 Estados do país, tornou-se possível pela conjugação de vários elementos favoráveis, de tal forma que me sinto compelida a discorrer sobre, pelo menos, alguns deles, sem ordem de prioridade, pois todos foram fundamentais nesse processo:

• a experiência da UFPB com estudos e ações na área da promoção dos Direitos Humanos contando com uma Comissão de Direitos Humanos, um Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e uma Pró-reitoria de Extensão bastante engajada;

• a rede nacional já existente de pró-reitores de extensão, por meio do seu Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, que articulou a implementação das coordenações locais em cada universidade;

• a aproximação entre grupos de pesquisa e extensão existentes nas 16 universidades, que coletivamente discutiram e pactuaram a implementação do projeto; a receptividade dos gestores e movimentos sociais em cada estado;

• e o apoio de André Luiz de Figueiredo Lázaro e Rosiléa Maria Roldi Wille, Secretário da SECADI e Coordenadora da CGDH, respectivamente.

Com relação às metas do curso da REDHBRASIL, a UFAL foi além do esperado, abrindo novas turmas e dando continuidade ao projeto, fortalecida pelas parcerias locais e compromisso da sua equipe. Após essa experiência, de natureza presencial com algumas atividades a distância, surgiram editais para cursos de Educação em Direitos Humanos a distância e várias instituições integrantes da REDHBRASIL foram contempladas. É o caso da UFAL.

Merece destaque a expansão da área dos Direitos Humanos na UFAL, contando com a Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública - @edhesp e o Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Sociojurídicos – GEPSOJUR, ambos reconhecidos e institucionalizados, além de inúmeros projetos de pesquisa e extensão nessa área, inclusive, participando de um Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD, que visa a melhoria da pós-graduação brasileira por meio da cooperação científica na área dos Direitos Humanos, ao lado da UFPE e UFPB.

Neste momento, a UFAL apresenta uma produção necessária ao projeto de capacitação em nível de pós-graduação lato sensu – curso de especialização "Educação em Direitos Humanos e Diversidade/EDHDI", que conta com a colaboração de muitos docentes da dessa universidade e de instituições como a UNB, a UFPB e a FURG, entre outras, integrantes da REDHBRASIL.

Esta obra, que trata da Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares traz o debate sobre questões fundamentais expressas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH; no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH e em outros documentos nacionais e internacionais sobre os Direitos Humanos. Traz, ainda, textos bastante operacionais e práticos sobre a

utilização de ferramentas para a educação a distância, como a Plataforma Moodle, orientações para a elaboração de planos de ação pelos professores e os fundamentos metodológicos da construção do trabalho científico.

Transcendendo os objetivos didáticos desta obra, diretamente ligados ao curso de especialização, destaca-se, também, a oportunidade da sua publicação, bem como do próprio curso; pois os temas aqui abordados tratam de questões vitais para a mudança da realidade de violação dos Direitos Humanos e o desrespeito à diversidade com que nos deparamos cotidianamente nas salas de aulas e nos mais diversos ambientes de sociabilidade.

Por fim, vale ressaltar que, com iniciativas como esta, a UFAL demonstra que se insere, com destaque, no conjunto das universidades brasileiras que estão comprometidas com a transformação social, especialmente, no que tange ao compromisso com a produção do conhecimento voltado para os problemas do nosso país e com a sua aplicação, no sentido da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, promotora dos Direitos Humanos.

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
Universidade Federal da Paraíba e
Coordenadora da REDHBRASIL

SUMÁRIO

Nota Introdutória
.....23
1 Conceitual EAD e Ferramenta Moodle
.....31
1.1 Educação em direitos humanos e educação a distância: uma nova forma de incluir
Alexandre Alves
Patrick Brito
.....33
1.2 O tutor e as interações no ambiente virtual de aprendizagem
Fernando Sílvio C. Pimentel
Cleide Jane de Sá Araújo Costa
.....51
1.3 O sistema moodle ao seu alcance
Anderson Brandão
.....67
2 Fundamentos da Educação em Direitos Humanos e Diversidade...83
2.1 A emergência dos direitos humanos: de “promessas nacionais” a parte fundamental do Direito Internacional
Elídio Alexandre Borges Marques
.....85
2.2 As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade
George Sarmento
.....109

2.3 Reflexões ético-filosóficas sobre a cultura de violência e os direitos humanos em Alagoas
Priscila Emanuele Falcão de Oliveira Menezes
.....129
2.4 Falando de direitos, internacionalmente, combalidos: a subserviência da Organização das Nações Unidas-ONU
Getulio Ribeiro
.....151
2.5 Dignidade humana e direitos fundamentais: do estado liberal ao estado social de direito
Adriano Nascimento
Thays Fidélis
.....175
3 EDH no ambiente escolar
.....197
3.1 A escola como espaço dos direitos humanos
Luis Paulo Leopoldo Mercado
Yára Pereira da Costa e Silva Neves
.....199
3.2 Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática
Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Julia Chamusca Chagas
.....221
3.3 Educação em direitos humanos e diversidade: aspectos metodológicos em movimento
Elione Maria Nogueira Diógenes
.....247
3.4 A educação na perspectiva de uma cultura dos direitos humanos nas escolas do RS
Mércia Sequeira Pinto
Regina Bastiani
.....271
4 Transitoriedade das políticas públicas entre Estado e sociedade
.....281

4.1 A violência e suas manifestações: uma reflexão em torno da ordem patriarcal de gênero e androcêntrica
Elvira Simões Barretto
.....283

4.2 Assédio moral e proteção da igualdade no ambiente de trabalho
Vivianny Kelly Galvão
.....297

4.3 A (in) eficácia dos direitos humanos no sistema de justiça penal brasileiro: tensões entre a proibição de excesso e a proibição de insuficiência
Douglas de Assis Bastos
.....323

4.4 A educação em direitos humanos no âmbito das políticas públicas: Contribuições ao debate sobre o projeto ético-político do Serviço Social
Jediane Freitas da Silva
Mara Rejane Ribeiro
Maria Alcina Terto Lins
.....343

4.5 A concepção dos profissionais que atuam no sistema penitenciário de Alagoas sobre as políticas de reinserção face às violações de direitos do egresso
Rosana Gomes da Silva Barros
.....369

5 Relações interculturais na diversidade
.....389

5.1 Os direitos humanos das mulheres – análise dos instrumentos internacionais de proteção
Stela Valéria Cavalcanti
.....391

5.2 Uma Introdução a Categoria Gênero: construção, desconstrução, reconstrução e (des) reconstrução
Andréa Pacheco de Mesquita
.....425

5.3 Educação e Diversidade Sexual: em busca de uma escola não homofóbica
José Baptista de Mello Neto
Michelle Barbosa Agnoleti
.....443
5.4 Direitos Humanos e Diversidade: discrepância entre o fato e sua veiculação
Getulio Ribeiro
.....473
6 Políticas públicas no contexto sociojurídico
.....493
6.1 O caráter universal, indivisível e interdependente dos direitos humanos: a exigibilidade/justiciabilidade dos direitos econômicos sociais e culturais
Sheila Stolz
.....495
6.2 Regime disciplinar diferenciado/RDD: aspectos constitucionais e inconstitucionais
Flávia Cristina Peixoto Gonçalves da Silva
.....511
6.3 Diversidade religiosa
José Roberto Santos
Joabson dos Santos Lima
.....537
6.4 Gestão democrática e medida socioeducativa: a recorrente (in) visibilidade
Denise do Carmo Ferreira
.....557
7 Possibilidades versus Limites da EDH
.....571
7.1 Fundamentos político-educacionais da RDH
Marluce Falcão de Oliveira
.....573

7.2 Plano de ação em Educação em Direitos Humanos
Cristiane Marcela Pepe
.....597

7.3 Redhbrasil no processo de formação de formadores da EDH
Mara Rejane Ribeiro
Getulio Ribeiro
Eduardo Lra
Janda Maria Alves
.....615

8 Metodologia da pesquisa na construção do trabalho científico
.....629

8.1 Metodologia de estudos e pesquisas científicas em educação em direitos humanos
Alessandro Alves
Mara Rejane Ribeiro
.....631

8.2 A pesquisa como condition sine qua non na elaboração de trabalhos científicos
Alessandro Alves
Mara Rejane Ribeiro
.....653

Um toque de finalização
.....673

Resumos dos textos na obra
.....679

Apresentação d@s autor@s
.....695

NOTA INTRODUTÓRIA

Este livro se constitui numa coletânea de textos produzidos por autores de diversas Universidades do Brasil (UNPB; UNB; URGRS; FURGS; UFPA;), em particular, dos professores que compõem o corpo docente do Curso de pós-graduação lato sensu "Educação em Direitos Humanos e Diversidade/ EDHDI da Universidade Federal de Alagoas/ UFAL. Nasceu no âmbito do próprio projeto junto ao MEC/SECADI/CAPES, através da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública - @edhesp[1] e. Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Sociojuridicos - GEPSOJUR[2].

Resulta de pesquisas realizadas sobre os diferentes modos de atuação em EDH, que, dentre outras vias, investiga a condição sociojurídica do sujeito de direitos, ao realçar a Educação em Direitos Humanos como forma de construir uma cultura de paz. Institui a questão de Direitos Humanos como eixo norteador das discussões que tem como objeto de estudo a inacessibilidade. Nessa direção, as discussões fundadas em atributos de pesquisas diversas, acerca da realidade social, expressam indignação diante de situações de conflito, cuja perplexidade revela a inacessibilidade aos direitos humanos e, por conseguinte, os impasses no reconhecimento de cidadania. Assim, a EDH se constitui em tema complexo, alicerçado em Estatutos, Decretos, Planos Nacionais e Leis que, ao mesmo tempo, declaram as possibilidades de usufruir dos direitos (teórico) e limitam as

1 Assessoria criada por Portaria do Gabinete da reitora da UFAL vinculada diretamente ao Gabinete e, operacionalmente, à PROEX, inscreve-se num referencial analítico alicerçado no processo dialético no sentido de apreender DH e sua complexidade no âmbito das políticas de segurança pública. Atua com projetos sociais por meio de convênios com os Ministérios de Educação e Cultura; de Justiça e Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

2 Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Sociojuridicos – GEPSOJUR. Validado pelo CNPq e certificado pela UFAL, encontra-se atrelado ao Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa desde a sua criação em 2003. Em sua abordagem interdisciplinar, institui o conjunto de DH como fio condutor dos estudos temáticos contemporâneos na área sociojurídica-arquitetônica, envolvendo professores, alunos, técnicos e profissionais em pesquisas nas Vias: Penitenciária e Judiciária. Constituído, a partir da necessidade em realizar pesquisas na área forense, apontada pela Academia – Faculdade de Serviço Social/UFAL.

condições iguais de acessibilidade (prática).

A situação de miséria e exclusão social que vive grande parte da população brasileira, particularmente em Alagoas, demonstra a fragilidade desses direitos, os quais não são efetivados, apesar de todo aparato legal, seja no âmbito judiciário, penitenciário ou social.

No âmbito penitenciário, nos deparamos com uma cruel realidade prisional; um sistema falido com carceragens superlotadas; processos esquecidos; inexistência de políticas sociais efetivas; uso rotineiro de violência física ou psicológica, somados, ainda, a toda ordem de aviltamento às leis perpassadas nesse sistema, dificultando e, quem sabe até, anulando quaisquer possibilidades de reinserção social dos detentos. No âmbito judiciário, trazemos em discussão as políticas públicas que visam promover a cidadania, mas não asseguram a condição do sujeito de direito. No âmbito social, a fragmentação no trato da questão social impede a efetivação de qualquer medida oficial que preconize alterar os índices alarmantes de miséria e analfabetismo.

Numa tentativa de desvendar esses questionamentos, procuramos concentrar temas que comportam a discussão e compreensão da EDH produzindo um caminho teórico-metodológico na proposta inovadora de um curso, cuja pretensão é formar diferentes profissionais para atuar na direção dos DH.

Para tal, organizamos este livro com base nos módulos que orientam as disciplinas a serem ministradas, originando, assim, os capítulos que tem como base, as próprias ementas aprovadas em seminário no MEC/ CAPES, impulsionando a elaboração dos textos que atendem a realização de uma subdivisão estruturada da seguinte forma:

O <u>primeiro</u> capítulo trata de Conceituar EAD e Ferramenta Moodle a partir de uma discussão sobre as relações teórico-práticas que envolvem o sistema e sua interação com a modalidade EAD no âmbito da Educação em Direitos Humanos; (contém três abordagens)

- 1ª - EDH na EAD propriamente dita

- As relações entre tutores e o processo para chegar ao
- Sistema moodle ao alcance de todos.

O <u>segundo</u> capítulo trata dos Fundamentos da Educação em Direitos Humanos e Diversidade (contém quatro dimensões)

- Fundamentos Jurídico-Políticos da EDH: configuração histórica dos direitos humanos na contemporaneidade: concepções e gerações de direitos; concepções dos direitos individuais e coletivos – da DUDH à Constituição Federativa de 1988; concepção integral/multidimensional dos Direitos Humanos; memória e Direitos Humanos; a vida e a dignidade dos sujeitos de direitos como princípio da educação em direitos humanos.

- Fundamentos Ético-Filosóficos da EDH: estudos dos pressupostos filosóficos dos direitos fundamentais: ética, direitos humanos e cidadania; problematização dos direitos humanos na contemporaneidade; análise das concepções de justiça, democracia, direitos humanos e diversidade.

- Fundamentos Sócio-Culturais da EDH: estudos da concepção de políticas governamentais e políticas públicas, na via dos direitos humanos e diversidade; análise das diferentes concepções de liberdade; igualdade; diferença, acessibilidade e participação cidadã no processo de democracia; direitos humanos e o respeito à diversidade pessoal e cultural; globalização; a pedagogia diferenciada entre exigência de igualdade e direito à diferença.

- Fundamentos Político-Educacionais da EDH: estudos da concepção de EDH & Diversidade na dimensão do Projeto Político-Pedagógico; a escola como espaço de socialização da cultura, de construção da cidadania e de emancipação dos sujeitos; as relações entre sexos na escola; importância do plano de ação; estratégias de envolvimento dos pais ao conteúdo programático dos cursos da escola para viabilizar o PPP.

O <u>terceiro</u> capítulo trata da EDH no ambiente escolar a partir de

📖 Conceitos introdutórios: análise dos princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam uma educação aos Direitos Humanos na educação formal e na educação popular, para a difusão de uma cultura da justiça - a escola um espaço de convivência, reafirmação de direitos e como parte da sociedade local, estadual e nacional; a escola como instituição social: diferentes interesses – quando desconhecidos - produzem situações de conflitos; interesses diversificados, mas conexos com o futuro acadêmico e profissional do alunato; ambiente escolar com tolerância e compromisso que para que seja possível a integração dos menos capacitados; ambiente escolar baseado tolerância, igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, cooperação, solidariedade e forte disposição no enfrentamento a todo o tipo de violência, preconceito e discriminação.

📖 Práxis e Pedagogia: a construção da cidadania frente à diversidade cultural, através de uma educação sem subordinação, nem adaptação a nenhum regime político-partidário, econômico, religioso ou social; manejo e domínio de estratégias de ensino que permitam responder, efetivamente, às diferentes demandas dos alunos; resposta educativa ajustada à diversidade do alunato; intervenção educativa voltada à individualidade do aluno, dentro de um contexto coletivo; conteúdos que tenham um significado lógico e que sejam funcionais para eles; necessidades derivadas de situações de desvantagem social, cultural, econômica, familiar ou outras; prestação de determinadas ajudas ou serviços específicos.

📖 Atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O <u>quarto</u> capítulo aborda a Transitoriedade das políticas públicas entre Estado e sociedade

📖 **Gênero:** um conceito importante para o conhecimento do mundo social. Apropriação cultural da diferença sexual e da importância

dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero. Análise das relações de gênero e trabalho; gênero e cotidiano escolar.

📖 **Políticas públicas:** problematização das fragmentações da questão social no processo relacional de gênero; os Estatutos sócio-políticos para estatuir o acesso aos direitos de: crianças e adolescentes; idosos; pessoas com deficiência e mobilidade reduzida; saúde; habitação; educação; segurança pública, dentre outros que orientam medidas de enfrentamento às ações de violência, em suas várias faces.

📖 **Os estatutos no âmbito jurídico:** Exercício dos direitos nesse contexto.

O quinto contém as Relações interculturais na diversidade

📖 **Educação e diversidade cultural:** apropriação dos conceitos de sexualidade e diversidade cultural. Compreensão das categorias identidade de gênero e orientação sexual. Discutindo saúde, sexualidade e reprodução no cotidiano escolar; dignidade sexual e diversidade humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT).

📖 **Educação e combate a homofobia:** Enfrentamento da discriminação e da homofobia. cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT).

📖 **Educação étnico-raciais:** problematização das noções de raça, racismo e etnicidade. Análise da relação entre as classificações raciais e as formas de racismo.

📖 **Cultura indígena:** desigualdade racial, dos estereótipos, do preconceito e da discriminação racial.

O sexto apresenta as Políticas públicas no contexto sociojurídico

📖 **Diversidade geracional e religiosa:** da infância à melhor idade; crianças e adolescentes como grupos vulneráveis e violados em seus direitos especiais; fase adulta. Conceito e Características das Religiões; intolerância e conflitos; O direito à diversidade religiosa no Brasil e uma Educação para a tolerância.

📖 **Acessibilidade:** direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas; invisibilidade das pessoas com deficiência e discriminação; papel da escola e dos educadores na promoção e direitos dos estudantes com deficiência.

O sétimo capítulo particulariza as Possibilidades versus Limites da EDH

📖 Formulação de propostas, estratégias e indicadores de avaliação em Educação em e para os Direitos Humanos e Diversidade.

📖 Projeto Político Pedagógico e a questão curricular.

O oitavo capítulo engloba dois módulos que referenciam a metodologia da pesquisa e da construção do trabalho científico

📖 O texto trata da iniciação ao processo de conhecimento científico; trabalhos orais e escritos. Produção e transmissão do conhecimento no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Normas técnicas de elaboração do trabalho científico. A leitura de textos e instrumentos de estudo, pesquisa e elaboração de trabalhos científicos. Produção de um trabalho acadêmico-científico. Consiste em estudar os limites e possibilidades da aplicabilidade dos métodos disponíveis. "Confere os caminhos necessários para a auto-aprendizagem em que o aluno é sujeito do processo, aprendendo a pesquisar e a sistematizar o conhecimento obtido" (Barros; Lehfeld, 2000). Constitui-se, assim, em elemento facilitador da produção de conhecimentos (Ibid.).

📖 1) A escolha do tema monográfico. Aprofundamento e sistematização de uma temática escolhida pelo aluno ao longo do

curso ou durante a elaboração do Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos. Produção de um trabalho acadêmico-científico. A disciplina segue as diretrizes curriculares, em termos da formação profissional continuada, cujo processo deve viabilizar a realização de trabalhos acadêmicos, bem como habilitar o aluno na discussão e reflexão da pesquisa, enquanto meio para obtenção do conhecimento. 2) A delimitação e formulação do problema de pesquisa e sua relação com o projeto de pesquisa gerador do trabalho de conclusão de curso. 3) Normas e técnicas para a elaboração e estruturação de um trabalho monográfico. A inserção da questão de estudo num contexto de trabalho científico.

Vale ressaltar que, o livro foi organizado com textos elaborados de acordo com o conteúdo programado em cada capítulo, de modo a oferecer elementos condizentes com a proposta do curso. Visa, portanto, ampliar o número de profissionais das diferentes áreas com conhecimento em EDH, cujo interesse foi demonstrado na demanda de inscrições, com 2877 inscritos de vários locais e instituições, propiciando uma interlocução acerca dos fundamentos que orientam a prática da EDH.

Por fim, apresentamos as considerações finais, onde registramos os aspectos conclusivos, a partir de discussões: teórico-metodológica e ético-política, mediados pelas respectivas referências que subsidiaram esta produção feita em muitas mãos com um olhar interdisciplinar na direção da EDHDI.

1 *Conceitual EAD e Ferramenta Moodle*

Discussão sobre as relações teórico-práticas que envolvem o sistema e sua interação com a modalidade EAD no âmbito da Educação em Direitos Humanos (contém três abordagens)

- 🕮 EDH na EAD propriamente dita
- 🕮 As relações entre tutores e o processo para chegar ao
- 🕮 O sistema moodle ao alcance de todos.

1.1 Educação em direitos humanos e educação a distância: uma nova forma de incluir

Alexandre Alves
Patrick Henrique Brito

Introdução

O presente texto advém da experiência, reflexões e desafios, do curso de especialização de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Universidade Federal de Alagoas, semipresencial, na modalidade da Educação a Distância - EaD.

Tanto a área dos Direitos Humanos como da EAD são desafiadoras dos paradigmas conservadores que ainda permanecem atuantes na sociedade globalizada. Neste projeto se mesclam a Educação em Direitos Humanos e a Educação à Distância. Apesar das duas ainda enfrentarem discriminações, críticas, resistências e preconceitos, cada vez mais, se estabelecem como instrumentos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Essa via de projeção nos permite trazer a cena o pensamento de Freire (1996, p.31) ao expressar a relação entre as pessoas e as suas condições de ser e ter:

> *Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreias de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.*

O curso de EDHDI traz em sua base este desafio na busca de estratégias para a transformação social é possível oportunizar um mundo melhor. E a educação é aqui o "campo de evolução" comum, tanto aos Direitos Humanos quanto a EAD. Este ponto de vista requer superar as barreiras socioculturais arraigadas na sociedade capitalista,

reduzir a distância entre as classes sociais pela via da acessibilidade à Educação de qualidade, seja na condição da espacialidade quanto de oportunidades iguais no processo de formação profissional e, subseqüentemente, no mercado de trabalho.

Riquezas múltiplas que requerem do curso um rigor ético-político profissional, concebido por valores e princípios democráticos na construção de uma nova cultura de direitos humanos.

Nesta esteira, a coordenação da EDHDI primou por oportunizar aos seus cursistas um módulo inicial sobre a plataforma MOODLE, que é o ambiente virtual de aprendizagem utilizado na UFAL. Como se trata de um curso na modalidade EAD o processo de ensino e aprendizagem está intimamente interligado as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Vale ressaltar que, a proposta de iniciar o curso de EDHDI/ UFAL com um módulo sobre o MOODLE está centrada na idéia de minimizar a evasão dos cursistas e, ao mesmo tempo, oferecer as ferramentas adequadas para assumirem o compromisso efetivo de estudos. Sabemos que o Moodle é uma plataforma virtual e, conseqüentemente, pertencente ao domínio das tecnologias. Contudo, ela deve ser entendida como um meio para atingir um fim que está diretamente relacionado à produção de conhecimentos. A seriedade desta proposta levou o colegiado de curso a reajustar a carga horária deste módulo de 15 h/a para 30h/a para que, além do domínio técnico necessário para a eficiente utilização da plataforma na execução das tarefas, o estudante, também, se apropriasse do seu histórico, da suas concepções pedagógicas, das suas variantes e das infinitas possibilidades tanto tecnológicas como educativas.

Afinal 70 % das vagas deste curso são destinadas aos professores da rede pública. Nosso público é constituído de multiplicadores e, como Freire (1996, p. 27), acreditamos que: ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

1 - Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é algo novo no Brasil e tem no processo de redemocratização, na década de 80, seus primeiros passos. A criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) auxiliou a definir quais paradigmas orientariam os processos educativos na EDH. Nesse sentido, o PNEDH expressa que

> *a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2007, p.18)*

Dessa forma um curso de especialização em EDH que tem como um dos marcos teórico o PNEDH, como é o caso deste na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), se orientará por uma educação baseada em uma concepção contemporânea de direitos humanos onde ela:

> *Incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da eqüidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (BRASIL, 2007, p.16).*

E para que seja possível a realização, a construção desta cidadania libertadora e seu efetivo exercício na sociedade é necessário:

> *a formação de cidadãos (ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os (as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão (ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado (BRASIL, 2007, p.16).*

Com esta concepção foi idealizado, planejado, criado e realizado o curso de Especialização a Distancia em Educação em Direitos Humanos e Diversidade da UFAL.

Num Estado onde as diferenças econômicas são extremas e os índices sociais situam Alagoas entre os últimos colocados na qualidade de vida, oportunizar o aperfeiçoamento e a qualificação de docentes, que são multiplicadores em vários níveis sociais, é essencial para transcender esta cultura do fatalismo histórico, da falácia do imobilismo intelectual do povo, da exclusão e da indiferença diante da perpetuação das diferenças sociais e econômicas. Nesta esteira de mudanças não basta somente oportunizar conhecimento teórico, é necessário ter

> *uma visão dialética e contra-hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados (CANDAU, 2010, p. 408).*

O arrazoamento sobre as concepções dos Direitos Humanos nos remete a examinar a Educação em Direitos Humanos no Brasil. Necessário se faz ressaltar que este curso está ligado a uma Instituição de Ensino Superior (IES) e a Educação em Direitos Humanos está fundamentada no PNEDH no capítulo II, onde com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição federal de 1988 estabelece para as IES:

> *a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas (BRASIL, 2007, p.27).*

O contexto acima descrito revela uma mudança tanto nos marcos legais brasileiros como na mentalidade da sua sociedade, demonstrando um caminho evolutivo no que tange aos Direitos Humanos e na propagação da sua cultura que tem na Educação um

"braço forte" para acelerar este processo. Contudo há, ainda, muita coisa a ser modificada, tendo em vista que a

> Globalização, políticas neoliberais, segurança global, essas são realidades que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, não afetam, igualmente, a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas (CANDAU, 2010, pg. 399).

Posicionados dialeticamente entendemos que as contradições do sistema capitalista são inerentes ao seu funcionamento e que ainda é necessário avançar continuadamente e não permitir retroceder aos melhoramentos já conquistados. A atual tendência mundial neoliberal tende a flexibilizar exageradamente as conquistas sociais já alcançadas. Um exemplo disto são os direitos trabalhistas advindos das lutas sindicais e dos movimentos sociais e que hoje sofrem ameaças em suas garantias.

É neste contexto que Candau (2010) nos estimula a prosseguir consciente e criticamente nem considerando bom, nem mal e sim um especifico momento:

> *Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença (Ibid, p. 399).*

Nós, da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública (AEDHSP) da UFAL, consideramos que a educação é um caminho fértil para obter grandes e sólidos avanços, fortalecendo a multiplicação e a construção de novos conhecimentos e novos paradigmas na cultura dos Direitos Humanos.

A universidade, representada pela Assessoria que se faz presente em seu novo curso assumiu "o compromisso com a formação

crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica" (PNEDH, 2007).

2 - Educação a Distância como forma de inclusão

O surgimento da Educação a Distância (EaD) teve suas bases consolidadas no modelo de produção industrial, que buscava produzir em larga escala para atender o consumo de massa. No campo da educação, essa lógica vai evidenciar-se na expansão da oferta de educação, especificamente na universalização do ensino fundamental e médio e nas estratégias implementadas, fazendo parte deste quadro o surgimento de uma nova disciplina: a tecnologia educacional (EVANS; NATION, 1992).

A maior motivação para o surgimento de cursos de graduação EaD é o fato dessa modalidade de ensino permitir um processo de inclusão de indivíduos que não teriam outra possibilidade de realizar um curso em nível superior. A flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da freqüência diária, a utilização do computador como ferramenta, entre outros elementos, amplia consideravelmente o leque de pessoas que podem incluir-se em um processo de formação formal.

A modalidade de ensino a distância, geralmente sugere que o aprendiz não precise estar fisicamente presente no ambiente formal de ensino-aprendizagem. De fato, a noção de distância no termo EaD pode ir além da distância física, por exemplo, Tori (2001) classifica a noção de distância em três tipos distintos: (i) distância espacial: onde aprendizes, educadores e material de estudo não precisam estar no mesmo espaço físico; (ii) distância temporal: distância essa que trata da simultaneidade ou não nas atividades que relacionam os elementos do processo ensino-aprendizagem, podendo este processo ser síncrono ou assíncrono; e (iii) distância interativa: distância essa que referencia a participação do aluno no processo e informa se esse é operacionalmente ativo ou passivo.

Porém, apesar da sua flexibilidade relacionada a espaço e tempo, essa mudança de paradigma necessária para a EaD pode provocar

dificuldades em lidar com o gerenciamento do tempo para cumprimento de prazos e dificuldades relacionadas com a distância, uma vez que a falta de exigência presencial pode provocar isolamento e sensação de abandono. Nesse sentido, Harvey (1989) sinalizou preocupação quanto ao impacto de mudanças de paradigma envolvendo espaço e tempo: "A compressão do tempo e espaço sempre cobra o seu preço da nossa capacidade de lidar com as realidades que se revelam à nossa volta" (HARVEY, 1989, p.37).

Com o surgimento da Internet (principalmente da Web), foram intensificadas pesquisas no sentido de construir ferramentas computacionais para reduzir os problemas relacionados à mudança de paradigma da EaD. Nesse contexto atual, diversas abordagens, atendendo a diferentes propósitos, têm sido exploradas, conduzindo à construção do que se passou a denominar ambientes educacionais baseados na Web, também conhecidos como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Os AVAs visam a interação entre estudantes, tutores e professores, fazendo uso da tecnologia da informação para garantir esta comunicação (SILVA, 2003).

Os AVAs podem possuir várias características úteis no contexto de EaD, como por exemplo ensino em múltiplos domínios, feedback simples e configurado a priori, suporte colaborativo, entre outros. Além disso, alguns ambientes, a exemplo do Moodle (***MOODLE***) ainda oferecem suporte para atividades de acompanhamento de estudantes, tutores e professores, incluindo acompanhamento de atividades e participação ativa na sala de aula virtual. Na Universidade Federal de Alagoas ele foi escolhido como plataforma oficial para os cursos de Educação a Distância.

Contudo, segundo os estudiosos mencionados, mesmo sendo utilizado em mais de 210 países, com mais de 32 milhões de usuários e um número intenso de baixas do site oficial, o Moodle é uma plataforma que exige do seu usuário conhecimentos específicos, seja das ferramentas ou terminologias utilizadas na sua operacionalização diária, bem como do domínio mínimo das Tecnologias de Informação e

Comunicação. Sem estas competências o manuseio e entendimento crítico deste ambiente virtual de aprendizagem ficam prejudicados.

Entendemos que as plataformas virtuais são, hoje, ambientes essenciais para a realização eficiente dos cursos de educação à distância. Desta forma o conhecimento e domínio básico do Moodle são vitais para os profissionais que atuarão como mediadores diários entre os professor e aluno, aluno e conhecimento (tanto da própria plataforma como os conteúdos ligados a Educação em Direitos Humanos) e, também, mediador das relações entre os alunos via ambiente virtual de aprendizagem.

3 - Moodle, primeiro módulo por quê?

O curso de especialização de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, respeitando e propagando seus referenciais ideológicos (filosóficos, educativos) já acima citados, é um dos pioneiros entre os cursos de especialização a distância da Universidade Federal de Alagoas a construir um currículo acadêmico onde o primeiro módulo do seu curso aborda, estuda, examina e capacita seus alunos ao aprendizado teórico e concreto sobre a plataforma de aprendizagem virtual Moodle.

Alguns aspectos foram determinantes nesta escolha e justificam a preocupação da equipe por oportunizar aos tutores e estudantes este processo inicial.

O contexto sócio-cultural do Brasil no que tange aos índices de acessibilidade a internet ainda é baixo quando comparados aos países desenvolvidos, segundo Niskier “cerca de 25 milhões de brasileiros com mais de 16 anos têm acesso à internet, mas devemos pensar que somos uma população superior a 180 milhões de habitantes.” (2010, p. 29). Ciente desta realidade fica evidente o acentuado processo de exclusão digital ainda persistente em nossa nação.

Quando o foco se volta ao estado de Alagoas estes índices ficam mais alarmantes ainda, demonstrando que a grande maioria da população continua privada do acesso aos avanços tecnológicos da

área de informação e comunicação. Segundo Suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008 publicado no site oficial do IBGE* a região nordeste continua com o menor índice entre as regiões brasileiras no que tange ao uso da internet com vinte e cinco por cento (25,1%). Alagoas figura com o menor índice entre as unidades da federação com um porcentual de dezessete por cento (17,8%) da sua população. O Estado continua vivendo com uma taxa de exclusão digital que atinge também diretamente os estudantes e profissionais ligados ao ensino superior e que se faz presente na Universidade Federal de Alagoas. O analfabetismo funcional digital é uma realidade presente e preocupado com esta difícil situação no meio docente a coordenação do curso de especialização de Educação em Direitos Humanos e Diversidade priorizou em oferecer aos seus tutores e alunos um processo interativo nas tecnologias de informação e comunicação através do primeiro módulo denominado: Conceituação EAD e Ferramenta Moodle.

Este módulo, primeiramente, foi oportunizado numa capacitação para os tutores, entendendo que este profissional é peça chave no sucesso do curso, e que são eles que diariamente estarão em contato assíncrono e síncrono com os estudantes inseridos na realidade dos índices de exclusão digital alagoano acima citado.

Esclarecemos que há **três** papéis essenciais envolvidos no processo de EAD, dentre os quais, merecem um destaque: estudantes, tutores e professores.

1) Estudantes: são os principais agentes em todo o processo de ensino-aprendizagem na EaD. Dessa forma, espera-se que os estudantes procurem se adaptar a esse novo paradigma de ensino, que exige muita organização do tempo, determinação para buscar o máximo de interação com colegas, tutores e professor, na busca do conhecimento e amadurecimento pessoal.

2) Tutores: cujo papel principal é orientar o aperfeiçoamento progressivo das competências profissionais do aluno, tendo como referência os objetivos específicos estabelecidos pelo professor. O

tutor deve conduzir esse processo de forma contínua e dinâmica, de modo a auxiliar o aluno no alcance progressivo dos seus objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, ele avalia as atividades desenvolvidas em equipe; incentiva os alunos a desenvolverem permanentemente a sua auto-avaliação e a avaliação coletiva do grupo, da atuação do tutor e do professor gestor daquele conteúdo em estudo, bem como, de sua atuação nos encontros presenciais.

3) Professor: Assim como na educação presencial, o papel do professor no processo educativo consiste, basicamente, em proporcionar uma mediação pedagógica fundamentada em ações ativas, dinâmicas, reconstrutivas, recriadoras, abertas a todas as possibilidades, como também humanas, afetivas e motivadoras, pois, "somente relações amorosas e afetivas tem a capacidade de criar vida, alegria e entusiasmo" (BATALLOSO, 2008, p.97).

É importante salientar que não há um papel mais importante do que outro. Todos são essenciais no processo educativo da EAD. Enfatizamos os profissionais de tutoria porque eles se constituem no elo de ligação entre aluno e professor e manterão contato semanal com os educandos. Neste grupo foi realizada uma experiência diferenciada em termos de capacitação, utilizando uma metodologia que buscou materializar o mais próximo possível ,aos tutores, os conteúdos e vivências que os alunos teriam no primeiro módulo do curso. Nossa orientação para isto se deu tendo em vista o papel fundamental dos tutores no processo de EAD, Mauri Collins e Zane Berge (1996, apud Palloff; Pratt, 2002) classificaram as tarefas e papéis exigidos do tutor em **quatro** áreas: pedagógica, gerencial, técnica e social.

1) Função pedagógica: Diz respeito ao fomento de um ambiente social amigável, essencial à aprendizagem online. O papel do tutor é o de garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos. No ambiente online, o tutor torna-se um facilitador que conduz o grupo de maneira mais livre, permitindo aos alunos explorar o material do curso, ou a ele relacionados, sem restrição. O tutor pode trazer assuntos gerais para serem lidos e comentados, além de fazer

perguntas visando a estimular o pensamento crítico sobre os assuntos discutidos. É importante que os tutores comentem adequadamente as mensagens dos alunos, as quais servirão para estimular debates posteriores. Nesse contexto, o tutor atua como animador, tentando motivar seus alunos a explorarem o material mais profundamente do que o fariam na sala de aula presencial.

2) Função gerencial: Envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de decisões. O tutor deve participar ativamente na administração e acompanhamento do bom andamento do curso online. Para isso, ele é responsável por monitorar a execução, por parte dos alunos, das tarefas previstas pelo professor autor do curso, além de oferecer diretrizes iniciais para discussão e realização dos trabalhos.

3) *Função técnica*: Depende do domínio técnico do tutor, sendo então capaz de transmitir tal domínio da tecnologia aos seus alunos. Os tutores devem conhecer bem a tecnologia que usam para atuar como facilitadores do curso. Além disso, deverá haver um suporte técnico disponível, de modo que, mesmo um tutor menos proficiente, possa atuar bem num curso online. Afinal de contas, "usar a tecnologia para aprender exige mais do que conhecer um software ou do que se sentir à vontade com o hardware utilizado" (PALLOFF; PRATT, 2002, p.93).

4) Função social: O tutor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade online. Collins e Berge (1996, apud Palloff; Pratt, 2002), referem-se a essa função como "estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo". Esses elementos são a essência dos princípios necessários para construir e manter a comunidade virtual.

Nesta compreensão das quatro funções essenciais do profissional de tutoria organizamos o módulo de capacitação da seguinte forma:

CRONOGRAMA E CONTEÚDOS DA CAPACITAÇÃO

Data	Conteúdo
1º ENCONTRO	
05/02	Apresentação do curso, da equipe de apoio e do professor Direitos e deveres dos tutores Apresentação do ambiente virtual moodle (fóruns e perfis)
2º ENCONTRO	
12/05	Fóruns (e outras ferramentas correlacionadas) Mensagens Relatórios do Moodle Compatibilidade dos navegadores
ENCONTRO	
19/02	Atividade ON LINE – Relatório de tutoria
4º ENCONTRO	
26/02	Blog Vídeos e afins Tutor + (aperfeiçoamento constante) Fechamento

OBS: Os encontros presenciais da capacitação ocorrerão no laboratório do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), das 9h às 12h.

O cronograma acima foi organizado a partir da resolução de compor o primeiro módulo do curso com uma carga horária de trinta horas. Esta composição visa tornar a capacitação dos tutores a mais aproximada possível do módulo I: Conceituação de EAD e ferramenta Moodle. Assim como no módulo na capacitação haverá quatro encontros, três presenciais e um a distância. O primeiro encontro versará sobre as terminologias e conceitos que envolvem a EAD, trazendo uma reflexão crítica a respeito dos desafios, limitações, vantagens e possibilidades da Educação a Distância. Também será apresentada a plataforma Moodle/UFAL e suas ferramentas. No segundo encontro haverá aprofundamento das ferramentas listadas no cronograma. O terceiro encontro será virtual, já possibilitando uma vivencia tutorial para os profissionais e exigindo a construção e envio (postagem) de

um relatório de acompanhamento periódico, instrumento vital ao tutor para acompanhar e gerenciar o processo de ensino-aprendizagem que ocorrerá durante o curso.

Na área reservada ao curso de formação de tutores dentro da plataforma Moodle da UFAL, referente a primeira semana de capacitação com os profissionais, a sistemática constituiu em simular um curso real muito próximo ao que será feito com os estudantes da especialização de Educação em Direitos Humanos e Diversidade no seu primeiro módulo.

A capacitação abrange também os procedimentos necessários à interação do tutor com o professor abordando as tarefas destinadas aos primeiros, já fornecendo link com a documentação oficial que será aplicada durante o curso conforme segue: plano de tutoria, guia de estudos, guia de ensino, modelos de relatórios, planilhas de notas e links externos com apostilas. Para o eficiente andamento do curso são necessários procedimentos administrativos e pedagógicos que integrarão a ação tutorial com a do professor, buscando oportunizar um suporte dinâmico, contextualizado e organizado aos alunos. Este material é reservado ao tutores e professores, não ficando disponível aos estudantes.

Este tipo de estruturação visa oportunizar além do aprendizado teórico a utilização prática das ferramentas do Moodle, percebendo suas nuances e tendo tempo para dirimir dúvidas com o coordenador de tutoria, responsável pela elaboração e coordenação da capacitação. Desta forma os tutores já se apropriam dos processos administrativos e pedagógicos que serão realizados na plataforma. Esta ação integrada possibilita uma formação tutorial dialógica, fomentando a retroalimentação do processo de ensino-aprendizado, para que o profissional em questão possa orientar os cursistas dentro da lógica da autonomia da produção do conhecimento. Assim como Mercado, acreditamos que o educador/tutor,

> *precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador*

> *será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos reunidos por área de interesses. (2002 p. 12).*

E para que tal realidade educativa fosse aplicada teórica e concretamente a capacitação seguiu orientação democrática e contou com atitude participativa de todos profissionais que interagiram via as ferramentas do Moodle, sugerindo e propondo de forma autônoma melhorias ou mudanças no processo formativo., onde tutores utilizam do Fórum para interagir entre eles e com a coordenação de tutoria.

Fortalecendo esta caminhada para aplicar e enraizar um fazer democrático e autônomo nos alunos do curso, a capacitação de tutores ofereceu inúmeros recursos pedagógicos e tecnológicos. Corroborando neste ínterim a coordenação tutorial construiu nove vídeoaulas com um procedimento de passo a passo. O coordenador dos tutores selecionou as ferramentas mais utilizadas na plataforma Moodle e organizou uma vídeoaula para cada uma conjuntamente com procedimentos e processos envolvidos na utilização delas.

As vídeoaulas ficaram organizadas do seguinte modo:

- Vídeo 01 – acessar a plataforma
- Vídeo 02 – perfil, imagens e textos
- Vídeo 03 – blog
- Vídeo 04 – fórum
- Vídeo 05 – mensagens e comunicação síncrona e assíncrona I
- Vídeo 06 – mensagens e comunicação síncrona e assíncrona II
- Vídeo 07 – tarefas gerais
- Vídeo 02 – wiki
- Vídeo 09 – dicas gerais e principais dúvidas

Cada tutor recebeu um CD com este material que também foi postado no Moodle/UFAL mesclando as várias mídias e ferramentas disponíveis. Essa ação objetiva oportunizar uma visão ampla e aprofundada aos profissionais dos recursos disponíveis na EAD. Também tem a finalidade de mostrar aos educadores as possíveis

dificuldades e dúvidas que possam surgir durante o primeiro módulo do curso.

Para exemplificar de forma mais precisa como ocorreu o processo de utilização de videoaulas na plataforma Moodle registramos um passo a passo organizado para editar seu perfil e como utilizar várias ferramentas de texto e imagem nesta tarefa. Já dentro da plataforma o professor realiza a utilização do modo de edição do perfil e de material didático no Moodle, demonstrando como criar, editar e salvar o perfil do usuário.

Quando o material já esta editado e postado na plataforma conjuntamente com os outros materiais e ferramentas disponiveis no Moodle/UFAL, percemos um circulo amarelo presente nas duas figuras, que é o dispositivo do mouse que aqui funciona como um orientador que aponta cada passo (ação tecnológica) realizada na construção da vídeo-aula e da edição do material na plataforma.

Para construção destas vídeoaulas o professor utilizou o software Camtasia Studio 6 conforme lemos na barra de titulos da pagina da web representada em seu computador.

Na esteira da nossa orientação democrática e interativa oportunizamos um processo avaliativo com o s profissionais via um questionario digital enviado para e-mail de cada tutor e recebido pelo e-mail da EDHDI. E que se encontram arquivados digitalmente em uma pasta dentro do e-mail da assessoria.

Ficou evidenciado nas respostas dos tutores que este processo de formação e capacitação foi plenamente satisfatório, oportunizou crescimento profiisional no campo das tecnologias e, também nos processos relacionais da equipe. Este inclusive foi um item muito elogiado por sua forma interativa, coletiva e democrática. A riqueza deste material avaliativo é vasto necessitando um olhar mais detalhado e com um tempo de pesquisa mais amplo.

Referências:

BATALLOSO NAVAS, Juan M. **Didática Desconstrutiva e complexidade: alguns princípios. Memo**: 2008.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Cap. 01 Educação e aprendizagem no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EVANS, T & NATION, D. **Educational Technologies: reforming open and distance education. In: Reforming open and distance education**. Londres: Koogan, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Ano da Publicação Original: 1996 Ano da Digitalização: 2002. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf> Acesso em 11/11/11.

HARVEY, Campbell R.. **Time-varyi ng conditional covariances in tests of asset pricing models**. Journal of Financial Economics, Elsevier, vol. 24(2), 1989. Pages 289-317.

IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/ noticia_visualiza.php?id_noticia=1517> Acesso em 11/10/11, às 2:00h.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

MACHADO, Glaucio José Couri; SOBRAL, Maria Neide. (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática.** Cap. 01 Formação docente e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 2002.

NISKIER, Arnaldo. **Os aspectos culturais e a EAD**. In: LITTO, Fredic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distancia:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. P. 28-33.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PNEDH, 2007. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> Acesso em 31/10/11.

SILVA, M. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação**

corporativa. v. 1. Edições Loyola, 2003.

TORI, R. Associação Brasileira de Educação a Distância. VIII Congresso Internacional de Educação a Distância, 2001. Disponivel em: <http://www.abed.org.br/congresso2001/index.html>. Acesso em Outubro 2011.

1.2 O tutor e as interações no ambiente virtual de aprendizagem

Fernando Silvio C. Pimentel
Cleide Jane de Sá Araujo Costa

Introdução

Com o crescente número de cursos de graduação ofertados na modalidade educação a distância (EAD) no Brasil na última década, inclusive pelo avanço tecnológico e pela inclusão do computador e da Internet em processos educacionais, uma série de estudos sobre as causas e as conseqüências da oferta de tantos cursos nesta modalidade vem sendo desenvolvidas.

Muitos estudos, inclusive, propostas de pesquisas em mestrado e doutorado, tem buscado responder a questões como currículo para cursos em EAD, avaliação em EAD, o aluno virtual e suas peculiaridades, o docente online, concepções pedagógicas para a educação a distância, entre outros.

Uma das grandes discussões que perpassa pelo entendimento da constituição de uma equipe multidisciplinar para elaboração, formatação e execução dos cursos, é sobre a presença e o papel do tutor nesta equipe e nos cursos que são ofertados.

O estudo tem sido desenvolvido na área tem mostrado que a presença do tutor é indispensável, quando a proposta do curso corresponde a um modelo pedagógico que dê preferência ao diálogo (PRIMO, 2007; SILVA, 2003; GARCIA ARTEIO, 1999; GONÇALES, 2005; COSTA, PARAGUAÇU e MERCADO, 2006; CHI, s.d.; PALANGE; 2009). Mas esta presença do tutor precisa ser definida a partir da intencionalidade pedagógica do curso, pois sua responsabilidade é direcionada ao atendimento as dificuldades dos alunos a tempo de motivá-los no desempenho dos estudos e buscando interagir e promover interação para aquisição de conhecimento.

Na literatura pesquisada o papel do tutor está muito voltado para o atendimento ao aluno, sendo importante uma formação que possibilite uma sensibilidade e uma competência específica para acompanhar os alunos no mundo virtual.

Apesar das divergências sobre o papel do tutor, ou até mesmo da relevância de sua participação nos cursos, Garcia Aretio (2001) observa que existem instituições nas quais pessoas diferentes assumiriam as funções: orientadora e institucional, todavia, o que se busca investigar está diretamente relacionado com a função acadêmica proposta pelo autor.

Nesse contexto, será analisada a presença do tutor e sua participação diretamente nos fóruns de discussão alocados num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como mediador do conhecimento na sala de aula virtual e os pressupostos para concepção da sala de aula interativa (COSTA, PARAGUAÇU E PINTO (2009 pág. 122).

O avanço da tecnologia proporcionou uma maneira totalmente nova de ensinar e aprender. A esta modalidade de ensino e aprendizagem denominada educação a distância (EAD), caracterizada principalmente pelo fato de que seus interlocutores podem ou não estar no mesmo espaço físico ou em contato ao mesmo tempo, a educação a distância precisa ser entendida como uma modalidade que necessita de correspondentes pedagógicos que possam suprir as necessidades deste tipo de educação. Quando isso não acontece, quando docentes e discentes desejam aplicar a mesma metodologia de ensino/aprendizagem, o que temos é um desencontro de objetivos e a EAD não se efetiva, perdendo inclusive sua qualidade.

Na busca de uma definição para a Educação a Distância, encontram-se vários entendimentos, dos quais Moore (2007), sintetiza o que, na prática, tem-se encontrado, estudado e experienciado; ou seja: a EAD corresponde ao aprendizado que ocorre num lugar diferente do local do ensino, utilizando técnicas e tecnologias, além de uma estrutura organizadora que apóie esta modalidade (2007, p.2).

Mas não é o simples fato de ser "a distância" que caracteriza a EAD (PETTERS, 2004) e nem todos estão preparados ou vão se adequar a esta modalidade de educação (MERCADO, 2009). Todo o processo educacional, desde a gestão até a preparação e da execução até a avaliação, precisa ser diferente do modelo presencial, realizando uma mudança de paradigma educacional para que possa atender às necessidades de uma modalidade que tem suas peculiaridades e especificidades.

Segundo Araújo (2005. p.21), "a utilização da Internet na educação é mais uma ferramenta que contribui no processo de ensino e aprendizagem, devendo, por ser utilizada para preparar os alunos e torná-los capazes de enfrentar a dinâmica social". E aqui está já uma grande observação sobre o uso da Rede na educação: ela é uma ferramenta. Isso já deveria ser o suficiente para que todos os mitos sobre a utilização da Internet na educação caíssem por terra. Neste sentido Vallin (2003, p. 112), citando Freire, adverte que "pode-se mudar para a sociedade do conhecimento ao mesmo tempo em que se muda para essas novas atitudes e relações".

1 - O tutor enquanto mediador da interação

É nesta realidade de crescimento da EAD que urge um novo perfil de profissional para atender a uma realidade bem específica: acompanhar e orientar os alunos da EAD no percurso de seu curso. Nunes (2007, p. 29) inclusive postula que "existem poucos profissionais preparados para esta área, grande parte dos envolvidos saiu diretamente do ensino formal ou presencial". Um dos novos profissionais que esta modalidade necessita é o tutor a distância.

Ainda hoje a própria nomenclatura é algo que não ajuda a perceber bem o papel e a formação que se exige deste profissional. Garcia Aretio (1999, p. 2) inclusive evidencia que "no existe un acuerdo entre los autores e instituciones, en la denominación del docente al servicio del alumno en um sistema educativo no presencial".

A grande bibliografia que tem sido publicada com investigações

e referenciada ao longo deste artigo, análises e propostas pertinentes a esta modalidade de ensino têm focado a questão do perfil do tutor, apontando habilidades e competências necessárias para a sua atuação pedagógica. Mas, em contra partida, o foco de "como" deve ser a formação que habilite o tutor para que seja um verdadeiro elo entre os estudantes e a instituição que oferta o ensino, ainda é algo limitado.

Vasconcelos e Mercado (2007) fazem uma análise dos conceitos de tutor encontrados na literatura disponível, trazendo a concepção inicial de tutoria (termo brotado no meio universitário no século XV) e atualizando com colocações sobre o perfil do tutor numa perspectiva da EAD dos nossos tempos permeados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Oliveira (2007. p. 198), analisando as contribuições da tutoria no processo de ensino-aprendizagem de professores, também oferece uma definição de tutor, destacando a necessidade da capacitação para assumir esta função, dando evidência pela habilidade em envolver-se de tal forma a facilitar o gerenciamento de conflitos em vista a aprendizagem.

Este gerenciamento dos conflitos ocorre por meio de diversas possibilidades de interação, seja diretamente entre o tutor e alunos, ou por meio das ferramentas tecnológicas disponíveis para o curso.

A interação é um dos elementos essenciais para o sucesso de cursos em EAD, mas vem sendo utilizada indiscriminadamente (BELLONI, 2008; PRIMO, 2007; COSTA, PARAGUAÇU e PINTO 2009), seja nos veículos de comunicação, como também no espaço acadêmico, urgindo uma discussão aprofundada do termo e de suas implicações.

Segundo Belloni (2008, p. 58), na tentativa de não alojar-se no senso comum, busca a definição numa perspectiva sociológica, apontando interação como a "ação recíproca entre duas ou mais pessoas em que ocorre intersubjetividade". Esta relação, segundo a autora, pode ser direta ou indireta, quando é promovida com o uso de algum meio externo de comunicação.

Esta intersubjetividade apontada como sendo uma das perspectivas da interação portanto indica que ela acontece mesmo quando as relações do aluno aparentemente estão acontecendo somente com os meios de comunicação, seja ele um livro, uma apostila ou um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Esta relação com estes meios pressupõe que por detrás destes meios há alguém, ou uma equipe, e que também há uma proposta pedagógica que norteia a disciplina ou o curso.

A interação num curso hospedado num AVA pode ocorrer entre os alunos, entre os docentes, entre alunos e docentes, entre alunos e materiais didáticos, entre alunos e tutores e mídias. Mas tudo depende do modelo pedagógico escolhido para a elaboração do curso.

2 - Tipos de interação que possibilitam o processo de aprendizagem

Ao serem utilizadas as ferramentas do ciberespaço, por meio de suas interfaces, para a interação entre tutores e alunos, evidencia o postulado que tem como base a abordagem sócio-cultural que envolve o pensamento e a linguagem (perspectiva vygotskiana) e da perspectiva freiriana para uma educação autônoma e libertária (FREIRE, 1996). Estas duas bases teóricas nos apresentam uma visão de três elementos necessários para a proposição de uma educação mais tecnologizada: a comunicação, a interação e a aprendizagem mediada.

A comunicação segundo Freire(1996) indica elemento fundamental da interação, apontando como uma necessidade dialógica que exige de seus interagentes a percepção do outro no processo, como interdependentes da ação, sem a busca insana pelo poder da palavra (ou gerado pela palavra). Faz-se necessário perceber o outro neste processo de diálogo. E mais, para Freire (1996) o diálogo dá sentido à existência humana, pois é por meio do diálogo que o ser humano se encontra com seus semelhantes para “ser mais”.

Na educação mais permeada pelo uso da tecnologia, esta comunicação é vista a partir de uma multidirecionalidade, sendo uma de suas principais características. Esta relação dialógica e

multidirecional é a geradora, segundo Freire (1996) e Vigostsky (2001; 2008), da aprendizagem, tendo em vista que nesta relação dialógica todos os interagentes não são mais os mesmos após o "encontro" que possibilitam as trocas efetivas ou ganhos cognitivos.

O que acontece quando esta multidirecionalidade ocorre num ambiente virtual, ou na utilização de uma ferramenta do ciberespaço, como é o caso dos fóruns de discussão online, é a possibilidade de uma interação que motiva a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Percebe-se a necessidade da presença de pares de diferentes competências para que possibilite a interação colaborativa. E evidentemente a mediação pedagógica.

O entendimento de aprendizagem colaborativa parte do entendimento de aprendizagem colaborativa e apesar dos muitos significados que são apontados na tentativa de definir aprendizagem colaborativa, Dillenboug (1999, p.4) nos indica que "a melhor (mas insuficiente) definição da 'aprendizagem colaborativa' é aquela situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas".

Dillenbourg (1999, p. 7) apresenta, não obstante suas próprias restrições quanto a busca de definições, 4 aspectos da aprendizagem relacionadas com a aprendizagem colaborativa, das quais duas são mais conectadas com o entendimento de interação (e que ele denomina como symmetry in the interaction). Os aspectos são:

a) uma situação pode ser caracterizada como mais ou menos colaborativa (por exemplo, a colaboração é mais provável de ocorrer entre pessoas com um status similar do que entre um patrão e seu empregado, entre um professor e um aluno);

b) as interações que acontecem entre os membros do grupo podem ser mais ou menos colaborativas (uma negociação entre pares pode ter uma conotação mais forte do que o fornecimento de instruções).

Neste sentido, e corroborando com Sá e Coura-Sobrinho (2006),

percebe-se que a aprendizagem colaborativa é um "processo educativo no qual o um conjunto de ações pedagógicas é utilizado em grupos estruturados e que estarão diretamente em aprendizagem.

A aprendizagem, nos estudos de Vygotsky, é considerada como um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que implica dizer que o aprendizado está intimamente ligado ao desenvolvimento e nos remete a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendidos em dois níveis: o real e o potencial.

Conforme Tudge (1996), num estudo sobre a relação entre a ZDP e a colaboração entre pares e sua implicação na sala de aula, apresenta-a enquanto processo de maturação a partir do próprio Vygotsky (1978 apud TUDGE, 1996. p. 153), apontando que a ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, em processo de desenvolvimento.

Definindo o conceito de "nível real", Vygotsky (2008) nos apresenta como sendo aquele aprendizado que já foi consolidado e que o indivíduo já usa em sua prática, denotando autonomia do aprendiz em relação ao objeto de estudo, "que se costuma determinar através da solução independente de problemas" (p. 97). A pessoa é capaz de realizar ações independente de fatores externos e das suas relações com outras pessoas ou professores.

Já o nível denominado como "potencial" é aquele em que a pessoa é capaz de realizar a ação, mas mediante a ajuda de outra pessoa, "determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (p. 97). O indivíduo consegue realizar a atividade, mas ainda precisa da ajuda de um fator externo ou de uma pessoa ou professor para poder realizar esta atividade. Neste ponto, verifica-se o significado da colaboração no processo de aprendizagem, com visto acima.

Na abordagem sócio-cultural, aprender não é um fato isolado, mas uma realidade que necessita do "outro" para vir a ser e para se configurar. Esta relação-interação configurada por meio da ZDP

também é entendida como mediação.

O pensamento de mediação apresentado por Vygotsky (2008) é compartilhado por Freire (1987) ao apresentar suas idéias sobre uma educação libertária. Concebe que a educação é conseqüência da relação entre A e B, ao mesmo tempo em que é compreendido como um processo de ações compartilhadas, tendo em vista influenciar ações políticas e análise de suas práticas.

Essas concepções teóricas estão em consonância quando se busca entender as possibilidades de uso da Internet para a atividade educacional. O que ocorre nos fóruns de discussão, é que seus usuários podem interagir de tal forma que as relações promovem uma mediação entre os participantes e o conhecimento. Aquilo que uma pessoa já domina como conhecimento é colocado à disposição de outros, tornando o emaranhado de interações um campo de construção de significados e ressignificados.

3 - A influência do tutor no processo de aprendizagem

Sobre a influência do tutor no processo de aprendizagem, vale considerar os estudos de ROSCOE e CHI (s.d.) que apontam a relevância de tutores pares; ou seja: tutores que também são alunos do mesmo curso, pois todos os envolvidos no processo se beneficiam da atividade, até pelo fato de que o tutor pode acompanhar o seu próprio desenvolvimento e conhecimento do assunto.

Mas a influência de tutores que não são pares simétricos também é percebida e encontrada nos cursos em EAD. É Mercado, Figueiredo e Jobim (2008) que nos apresentam que as competências dos tutores, na atualidade, ultrapassa as funções de gerenciamento da disciplina ou o simples apoio ao professor. “O tutor pode ser identificado como o sujeito multifacetado, que possui ampla noção do processo de ensino e aprendizagem” (p. 97).

A compreensão do papel do tutor no processo de aprendizagem de alunos em EAD nos faz caminhar por outro aspecto relevante para o desenvolvimento deste estudo: o desenvolvimento cognitivo.

Segundo o americano Jerome Bruner (1976), um dos principais nomes da "Teoria Cognitiva", a aprendizagem é compreendida como um processo e aponta que este processo se firma quando os alunos constroem um novo aprendizado baseados em seus conhecimentos passados e atuais. Seu postulado aponta que os alunos selecionam e transformam as informações, construindo novas hipóteses e tomando decisões, contando, para isto, com uma estrutura cognitiva.

A interação está diretamente em conexão com o desenvolvimento cognitivo (BRUNER, 1976), pois a aprendizagem consiste essencialmente na categorização, estreitamente relacionada com processos tais como: a seleção de informação, geração de proposições, simplificação, tomada de decisões e construção e verificação de hipóteses.

Para o autor, que defende que a interação entre o professor e o aluno é a base do desenvolvimento cognitivo, a interação com a realidade oportuniza a organização das informações segundo as categorias definidas pelo interagente, podendo inclusive, criar novas categorias ou modificar as preexistentes, visto que as categorias determinam diferentes conceitos.

Outra conseqüência da interação é que a estrutura cognitiva prévia do aluno é um fator essencial na aprendizagem. Esta estrutura cognitiva prévia é que vai conduzir o aprendiz a significação e organização às suas experiências e permitir ir mais além da informação dada, já que para integrá-la à sua estrutura ele procurará aprofundá-la e contextualizá-la.

4 - Interações colaborativas dos tutores no AVA

Quando se observa a educação como um processo no qual a interação é um fator sine qua non, pode-se deduzir que a presença do tutor no desenvolvimento do curso, numa sala de aula virtual, é de suma importância.

Mas só a presença do tutor garante a interação? A resposta indica ser uma negativa. O tutor é um dos elementos, mas a sua

simples presença não é efetivamente fator determinante para que ocorra interação. Dependendo da postura do tutor os alunos podem se sentir inibidos e recuarem nas interações. Ou, em outros casos, apenas a presença silenciosa do tutor – outra postura visualizada na realidade de cursos ofertados pela UAB, também não oportuniza o processo de troca de conhecimento. Ações que pode inviabilizar o curso o processo de ensino e aprendizagem e conduzir a evasão: 1) falta de retorno aos alunos em tempo hábil 2) ausência da ação pedagógica e presença da fiscalização, controle de entrega das atividades; 3) ausência de uma avaliação individualizada.

Tendo como base estas informações e a própria literatura apresentada neste artigo, no Quadro 01 apresentamos as potencialidades esperadas do tutor e que ações podem ser desenvolvidas:

Potencialidades esperadas do tutor	Ações
Intelectuais	Fazer intervenções
Interativas	Despertar a construção dialógica
Motivacionais	Provocar o interesse
Comunicacionais	Explicitar as informações

Quadro 01: Potencialidadea esperados do tutor

Além do aspecto da postura do tutor frente ao seu papel no curso, existe a concepção pedagógica do curso. A depender da escolha do modelo pedagógico, o curso pode estar aberto ou não para a interação (PALANGE, 2009; BEHAR, 2008).

É na preparação do curso que as escolhas sobre a perspectiva precisam ser realizadas. Palange (2008) indica que se pode escolher entre uma postura mais fechada a interação (monólogo) e uma postura aberta e propícia para o diálogo pedagógico

As potencialidades do material didático que possibilitam a interação podem ser resumidas assim:

1) Permitir o diálogo com o aluno;

2) Conduzir a interpretação;

3) Auxiliar e mediar a reflexão crítica do aluno;

4) Estimular a discussão;

5) Provocar o interesse, estimulando a curiosidade e o raciocínio do aluno;

6) Escolher a mídia adequada

Partindo deste modelo pedagógico, onde o diálogo (interação) é privilegiado que a presença eficaz e eficiente do tutor é fundamental, pois ele torna-se motivador e instiga cada interagente para que participe efetivamente do curso, adquirindo os conhecimentos apresentados pelo curso. Nesse sentido, é fundamental que o processo de seleção dos tutores possa vislumbrar este aspecto, na escolha de tutores que sejam especialistas das disciplinas que vão acompanhar, além da realização de cursos de capacitação voltados para a preparação de tutores para a ação pedagógica.

Esta escolha pelo modelo ou pela formatação do curso, passo fundamental para o planejamento, determinará quais serão os recursos e que mídias serão utilizadas para o desenvolvimento do curso.

Na realidade da maioria dos cursos da UAB, a ferramenta do AVA, que é mais escolhida e utilizada pelos professores conceptores das disciplinas, é o fórum de discussão, principalmente, pelas possibilidades de interação que esta ferramenta possui, pois incentiva os alunos a resolverem os problemas buscando a solução junto a seus pares, como também em interação com o professor e o tutor

O fórum de discussão é caracterizado pela sua construção aberta aos cursistas que respondem a uma questão norteadora ou um problema a ser discutido/resolvido. As respostas são visualizadas numa estrutura arborescente e os interagentes tem a possibilidade de participar respondendo a um determinado comentário (inclusive questionando) ou respondendo a um grupo de comentários.

Normalmente os fóruns têm sido utilizados como repositório de diversos dados ou específicos; para controle atividade do aluno e comunicar avisos. E aqui a responsabilidade do tutor no fórum concentra-se em acompanhar o diálogo dos interagentes, sendo um mediador junto as suas colaborações, outros interagentes e o conteúdo ou atividade proposta. Cabe também ao tutor a responsabilidade da ação de mediação para que os alunos para não se dispersarem em seus comentários, evitando o uso do fórum para discussões de temas que não fazem parte da proposta do fórum em questão, sendo este um dos problemas que o tutor costuma encontrar.

A transposição dos fóruns jurídicos para a educação a distância demandou algumas modificações. Em ambientes virtuais, ou melhor dizendo, na Internet, os fóruns são interfaces gráficas dispostas em forma de sites na World Wide Web ou em um AVA, permitindo aos seus usuários a possibilidade de emitir e receber mensagens, compartilhando suas idéias, que podem ser comentadas por todos, ou somente por um grupo pré-definido, como no caso dos fóruns visualizados somente por alunos de um determinado curso que utiliza um AVA.

Por ser construído no formato de site ou de um link específico de um AVA, são interfaces assíncronas, mas que também permitem atividades síncronas e caracterizam-se, principalmente, pela relação dialógica que acompanha os variados discursos produzidos por seus participantes virtuais.

Segundo Vigotsky apud Batista e Gobara (2006), a interação é fundamental para a organização do pensamento acerca de um problema de forma mais elaborada, lógica e analítica, e possibilita a mediação dentro de um grupo orientado pelo professor ou por membro mais experiente desse meio. Utilizar um fórum de discussão como mero repositório de atividades ou como mural de avisos é subutilizar a ferramenta. Caberá ao tutor contornar este equívoco conduzindo e mediando os interagentes para uma participação singular. Esta atuação do tutor – que perpassa seu entendimento pedagógico – é caracterizada pelo contexto de sua fala, do seu “discurso” no AVA.

Sobre o uso do fórum, Okada e Santos (2004) sinalizam que o uso destas ferramentas possibilita a formação de uma inteligência coletiva, pois permite que todos possam colaborar na discussão de um tema específico e disposto de acordo com os objetivos do fórum.

Para Costa, Paraguassú e Mercado (2006, p. 23 a 27) as atividades sempre partem de um tema que deverá gerar o debate entre os participantes, conduzindo para a reflexão do que está sendo tratado, podendo perpassar por outros assuntos. Um dos aspectos, segundo os autores, consiste na "criatividade das produções escritas por parte de seus membros".

Considerações finais

Poderíamos nos perguntar: pode-se deixar de dispor da presença do tutor nos cursos de EAD?

A resposta não é tão simples e alguns aspectos precisam ser considerados. Num primeiro momento poderíamos afirmar que a presença do tutor pode ser dispensada em cursos pensados e formatados numa perspectiva monológica e prevendo que as interações sejam apenas reativas (PRIMO, 2007). Como o diálogo é um elemento dispensável, cada aluno pode seguir por si só, no seu tempo e espaço.

Contudo, se a perspectiva de elaboração, formatação e execução do curso privilegia o diálogo, a partir de uma proposta de que a interação seja mútua e colaborativa em atividades e ferramentas apropriadas para fomentar o diálogo; a presença do tutor é considerada como condição para a realização do curso, pelo menos até o ponto em que os alunos alcancem a autonomia prevista. Pouco a pouco a presença do tutor vai minimizando. Porém, analisando o contexto sócio-cultural e educacional do Brasil, observa-se que esta é uma realidade distante.

Evidentemente, a crítica acadêmica que se faz a presença do tutor, encarada como sendo a (des)profissionalização do papel docente, é um dos desafios a que estudos e pesquisas empíricas são chamadas a responder.

Aliado a este desafio, ainda temos um problema administrativo e

político (para não dizer que também é um problema de legalidade) que corroboram com esta visão minimalista do tutor.

Na realidade da EAD, especificamente para a UAB, a presença do tutor nos cursos é de singular relevância, pois sua atividade e função são direcionadas para a interação colaborativa e mútua (PRIMO, 2007). Sua ação, e de forma mais efetiva na condução de atividades de interação colaborativa, é fundamental para instigar os alunos para a troca de conhecimentos e saberes.

Essa investigação tornou possível a discrição de um processo de tutoria que tende a ser efetivo a partir das ações do tutor no processo interativo: primeiro: o tutor explicita um conhecimento, explorando a busca da solução do problema; segundo: o tutor motiva o aluno a enfrentar os desafios da atividade; terceiro: o tutor possibilita a solução de um problema; e quarto incentiva os alunos a resolverem os problemas.

Ressaltando a ação do tutor na interação segundo Bruner (1983) que envolve o aluno na realização da tarefa, sua ação busca reduzir as dificuldades; orienta segundo os objetivos estabelecidos; auxilia na resolução de problemas; controla a frustração e propõe soluções dos exercícios e critério de ajuda.

Existe um longo caminho a percorrer. A experiência da EAD, inclusive, na singularidade da Educação Online, ainda precisa de investimento em pesquisas empíricas que possam nos auxiliar na prática pedagógica, até pelo fato de que os cursos em EAD precisam ser concebidos numa proposta teórica que atenda as especificidades desta modalidade (ALMEIDA, 2008).

Referências:

BEHAR, P. (org.). **Modelos pedagógicos em educação à distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRUNER, J. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores

S.A., 1976.

COSTA, C.; PARAGUASSÚ, F.; MERCADO, L. **Ferramentas de Aprendizagem Colaborativa na Internet**. In: MERCADO, L. P. (org.) **Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2006.

COSTA, C.; PARAGUAÇU, F.; PINTO, A. **Experiências interativas com ferramentas midiáticas na tutoria on-line**. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v.1, nº 1 (2009).

FILATRO, A.. **As teorias pedagógicas fundamentais em EAD**. In.: LITTO, F.; FORMIGA, M. (org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, (2009).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA ARETIO, L.. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2001.

GONZALES, M.. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

JOBIM, D.; FIGUEIREDO, L.; LOPES, M.. **Uma abordagem na tutoria a distância**. In: MERCADO, L. (org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação**. Maceió: Edufal: 2007.

MERCADO, L.; FIGUEIREDO, L.; JOBIM, D.. **Formação de tutores do curso piloto de administração da universidade aberta do Brasil**. In: MERCADO, L.. **Práticas de Formação de Professores na Educação a Distância**. Maceió: Edufal, 2008. p. 95-115.

NUNES, A.; SANTOS, G.. **Introdução à educação à distância**. 2ª ed.. Aracaju: UNIT, 2007.

OLIVEIRA, A.. **Contribuições da tutoria no ensino aprendizagem dos**

professores cursista no Proformação. in: MERCADO, L. (org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação**. Maceió: Edufal, 2007.

PALANGE, I.. **Os métodos de preparação de material para cursos online**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, (2009).

PETERS, O.. **A educação à distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PRIMO, A.. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROSCOE, R.; CHI, M.. **The tutor learning effect: Why do students learn by tutoring other students? Review of Educational Research**. Disponível em <http://www.pitt.edu/~chi/papers/Rod_Chi_RER_07.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2009.

_____. The influence of tutor-tutee interactions on tutor learning. Instructional Science. Disponível em <http://www.pitt.edu/~chi/papers/Rod_Instruct_Sci_6_07.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2009.

SILVA, M. (org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

TUDGE, Jonathan. **Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula**. In: MOLL, L.. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VALLIN, C.. **O desenvolvimento humano e a internet**. In: VALENTE, J.; PRADO, M.; ALMEIDA, M.. **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VASCONCELOS, C.; MERCADO, L.. **Tutoria à distância no ensino de Matemática**. In: MERCADO, L. (org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação**. Maceió: Edufal, 2007.

1.3 *O ambiente moodle ao seu alcance*

Anderson Brandão Nogueira

Introdução

Concebido por Martin Dougiamas, durante os seus estudos de doutorado na Universidade de Ciência e Tecnologia de Perth, na Austrália, o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) teve a sua primeira versão disponibilizada ao público no final do ano de 2001.

Possuindo como referência conceitual o modelo de aprendizagem colaborativa conhecido como sócio-construtivismo, o Moodle buscava oferecer um ambiente virtual de aprendizagem baseado no uso intensivo e na combinação de diversos recursos e ferramentas que, mediatizados pelo facilitador, pudessem constituir um universo interativo favorável à aquisição do conhecimento. Neste sentido, (SALLES**,** STRUCHER**,** 2001) observavam que o Moodle era a primeira plataforma de código aberto a possibilitar que os aprendizes atuassem como gestores plenos de seus próprios processos de aprendizagem, ao dotá-los do ferramental tecnológico necessário para assimilar, filtrar e transformar conjuntos específicos informação.

Panitz (1997, apud CORREIA, 2003), por sua vez, defende a premissa básica de que a aprendizagem colaborativa é a construção do consenso através da cooperação dos membros do grupo, dentre os quais são compartilhadas, simultaneamente, autoridade e responsabilidades por suas ações, e cujas interações resultantes atuam como elementos motrizes do processo de composição do conhecimento entre os aprendizes, e se constituem, para o professor, em eficaz instrumento de medição do alcance dos resultados esperados.

Ao adotar o conceito de curso como unidade colaborativa fundamental, sustentada por ferramentas de aprendizagem e avaliação, e por mecanismos de gerenciamento de conteúdo digital,

o Moodle estabelecia as condições necessárias para a viabilização do processo de materialização pedagógica do modelo de aprendizagem sócio-construtivista. Slavin (1989, apud OLIVEIRA, 2005) notava que, num AVA, caberia ao curso exercer o importante papel de instância em que estariam em jogo, sob o enfoque colaborativo, os objetivos e interesses individuais e grupais, num contexto de amplitude conceitual e de profundidade hipertextual para a construção e reconstrução de saberes e competências.

Outra importante característica do Moodle era o fato de trazer implementado, ainda em suas primeiras versões, o suporte ao padrão de portabilidade de objetos de aprendizagem SCORM (Sharable Content Object Reference Model). Este padrão, já bastante difundido entre os AVAs pagos no final dos anos 90, definia um conjunto de especificações que ditavam uma representação comum para os objetos de aprendizagem, de modo que pudessem ser facilmente reutilizados e compartilhados entre AVAs de diferentes fornecedores (ALMEIDA et al, 2007). Esta iniciativa visava minimizar, junto aos usuários conteudistas de AVAs, os esforços necessários para adaptar o conteúdo de um curso de uma plataforma a outra.

Diante da crescente popularidade do uso de objetos de aprendizagem no início dos anos 2000, Polsani (2003, apud ALMEIDA et al, 2007) isolou e identificou os elementos que esses possuíam em comum, estabelecendo os seguintes critérios de classificação, para que pudessem ser facilmente caracterizados:

- Reutilização: deve ser possível usar o objeto em diferentes contextos instrucionais, sem que seja necessário adaptá-lo. Ele poderá ser operado em múltiplas instâncias (ou cópias), dentro do mesmo curso ou em cursos e contextos instrucionais variados;

- Acessibilidade: os objetos devem conter metadados para que possam ser armazenados e referenciados em bancos de dados. Esta característica permite que seja utilizada uma estrutura comum para a representação de informações, possibilitando a catalogação dos objetos em bibliotecas digitais e facilitando o processo de reutilização;

❖ Interoperabilidade: o uso do objeto de aprendizagem em diferentes plataformas de e-Learning deve ser possível. Uma vez recuperado o objeto do repositório, a sua instalação em um novo AVA deverá ser de fácil configuração e de uso imediato, sem que seja necessário conhecer seus detalhes internos para fazê-lo funcionar em ambientes diferentes do qual foi concebido para ser usado.

1 - Principais funcionalidades do Moodle

Com o Moodle, podia-se compartilhar materiais de estudo, manter discussões ao vivo, aplicar testes e avaliações, pesquisas de opinião, coletar e revisar tarefas e notas. Nos cursos, a comunicação e a colaboração eram facilitadas pelo uso de chats e fóruns, para atividades de conversação; atividades de múltipla escolha, para a obtenção de feedback dos grupos, e wikis, para o desenvolvimento colaborativo de textos. Tarefas realizadas pelos estudantes podiam ser submetidas aos professores, que dispunham de diversos meios para avaliá-las. Quizzes, por outro lado, possibilitavam que o estudante fosse avaliado em tempo real.

Estas e outras virtudes do Moodle não tardaram a chamar a atenção das principais universidades do mundo, especialmente em instituições com longa tradição em ensino EaD que, a exemplo da Open University, foram pioneiras em sua adoção e puderam atestar o seu estágio de maturidade como alternativa gratuita, provando que a recém-chegada plataforma, a despeito de variados temores, já se encontrava apta a substituir por completo, com riscos mínimos de rejeição, os AVAs proprietários. É interessante ressaltar que estes, além de demandarem o pagamento de licenças para o seu uso, também possuíam o inconveniente de muitas vezes não permitirem que seus contratantes desenvolvessem extensões de software sob medida, necessárias à adequação do seu funcionamento em ambientes heterogêneos, caracterizados por diferentes realidades geográficas, sócio-culturais e tecnológicas.

Graças a esses fatos, a resistência ao uso do Moodle, observada em várias outras universidades que ainda não se sentiam inteiramente

seguras a abandonar seus AVAs proprietários, já havia diminuído a ponto de não terem mais que considerar se valeria a pena substituir os antigos AVAs pelo novo ambiente de aprendizagem. Tratava-se, agora, de saber em quanto tempo seria executado o processo de transição dos AVAs antigos para o Moodle. Este processo, em linhas gerais, envolvia a execução das etapas de migração dos objetos de aprendizagem do AVA antigo para o Moodle e a de capacitação dos seus futuros usuários. Na primeira delas, a operação era facilitada por conta da compatibilidade do Moodle com o padrão SCORM, que provia uma ponte digital para o intercâmbio de objetos de aprendizagem. Este mecanismo contribuía para a redução de custos e ajudava a diminuir a curva de adaptação ao novo sistema entre os usuários que tivessem que passar pelo processo de transição. A segunda era facilitada graças ao grande volume de documentação gerado pela comunidade de usuários e também da grande oferta de publicações diversas, que tratavam dos mais variados aspectos do Moodle.

1.1 Estrutura do Moodle

Conceitualmente, o ambiente Moodle está estruturado em torno de quatro eixos fundamentais (Dougiamas, 2011): i) usuários do sistema: administradores, alunos, professores, tutores e outros papéis predefinidos e personalizáveis; ii) cursos: espaço colaborativo de prática pedagógica baseado no modelo sócio-construtivista; iii) ferramentas de aprendizagem e avaliação: recursos digitais multimídia, textuais e audiovisuais, mecanismos de acompanhamento de progresso e pré-requisitos; e iv) ferramentas de avaliação: recursos que permitem classificar e associar notas aos mais diversos tipos de atividades, que vão desde a avaliação subjetiva das interações em fóruns até a avaliação automática de exercícios, como no caso dos quizzes - atividades avaliativas caracterizadas pela publicação imediata de seus resultados, e que prescindem do julgamento humano.

A composição de forças de cada um dos quatro eixos conceituais determina o escopo de ação dos participantes e garante a maleabilidade do processo, ao cumprir os seguintes papéis: i) definir a extensão do corpo

de conhecimento a ser trabalhado, nas dimensões de espaço e tempo; ii) delimitar o espaço virtual de atuação dos principais atores, oferecendo canais específicos e privativos para interações por meio de chats e fóruns, entre outras ferramentas de comunicação; iii) aglutinar num único espaço todos os materiais didáticos e objetos virtuais de aprendizagem; e iv) assegurar que os feedbacks entre alunos, professores e tutores possam ocorrer em curtos intervalos de tempo e com maior qualidade.

Estes eixos têm no curso o componente central e agregador do processo colaborativo, em torno do qual orbitam os demais eixos – e que, sem os quais, perderia a sua razão de existir, reduzindo-se a um núcleo inerte, desprovido de qualquer valor funcional.

1.2 - Fluxo de Trabalho Padrão

Baseando-se nesses aspectos, o típico processo de preparação do conteúdo no Moodle (ou fluxo de trabalho) costuma seguir um roteiro que muito se assemelha às etapas de trabalho desenvolvidas numa sala de aula real: primeiramente é alocado no AVA um espaço para o desenvolvimento do curso; em seguida, o professor prepara e faz o envio dos materais e notas de aula ao ambiente, cria fóruns de discussão correspondentes a cada um dos tópicos abordados e executa o curso; ao final, é feita a avaliação do desempenho dos estudantes.

1.3 - Derivações do Moodle

Mesmo que versões recentes do Moodle continuem adotando o paradigma da visão cêntrica do curso como espaço fundamental de interações, há que se destacar dois importantes casos em que isso não se constitui regra - e que tentam se contrapor aos seus eixos conceituais. Dois exemplos bastante interessantes se baseiam em extensões desenvolvidas a partir de distribuições oficiais do Moodle: os AVAs Mahara (Mahara, 2010) e Elis (Elis, 2010).

Defendendo o aumento do alcance da autonomia do aluno, Mahara (2010) parte da asserção de que cabe tão somente ao aprendiz a responsabilidade pela organização do seu próprio portifólio de cursos

e a definição do seu ritmo de estudos. Elis (2010) foi idealizado partindo da concepção de que professores e administradores de um ambiente Moodle padrão dispõem de uma capacidade limitada de enxergar o progresso dos estudantes, em situações em que a aprendizagem se dá ao longo da execução sequencial de diversos cursos.

Criadas como extensões voltadas ao mercado de treinamento coorporativo, os AVAs Mahara e Elis redefiniram uma série de funcionalidades básicas do Moodle. Possuíam como característica principal o fato de terem tomado como assunção o fato de que os cursos não deveriam ser tratados como o centro de manifestação de todas as interações. Ao contrário, tentavam trabalhar com o conceito de mapeamento de competências e empregavam a noção de pré-requisitos de cursos: os aprendizes só se tornariam aptos a prosseguir nos estudos depois de cumprir os cursos anteriores e de ter alcançado um patamar de competências mínimas.

Além disso, aprendizes e instrutores também tem à disposição um completo mapa visual de competências (ou dashboard), capaz de apresentar, em tempo real, onde efetivamente se davam os avanços no curso e quais eram as competências que precisavam ser trabalhadas entre os aprendizes. No Elis, havia também a existência de um tipo diferenciado de usuário, chamado de 'Gerente de Programa', que tinha a capacidade de acompanhar o desenvolvimento dos estudos do aluno ao longo de uma grade curricular inteira. Com tais ferramentas, era possível criar e acompanhar distintamente diversos subconjuntos de usuários, chamados de clusters, que podiam ser agrupados com base na localização geográfica, departamento acadêmico, disciplina ou qualquer outro atributo, dotando os líderes de clusters da capacidade de poderem acessar relatórios específicos aos grupos que estavam sob sua observação.

2 - Principais Ferramentas

Na continuidade veremos quai são essas ferramentas, suas

importâncias e aplicações

2.1 - Fórum

Não é difícil imaginar que a maior necessidade de um usuário que esteja tendo os seus primeiros contatos com o Moodle seja, acima de tudo, a de se situar no ambiente e, por conseguinte, formar a sua identidade virtual perante os demais usuários e colegas de curso.

Este obstáculo, se não adequadamente vencido, pode acabar provocando uma sensação de "desconforto social", afetando não somente os aprendizes mas também, em menor medida, os próprios instrutores: colaboradores que, apesar da experiência em lidar com diferentes pessoas em ambientes online, também não estão imunes aos conflitos que sempre emergem do contato com novos grupos de aprendizes.

Situações assim frequentemente acabam criando entre os organizadores dúvidas tais como haveria então alguma ferramenta que pudesse eliminar significativamente o impacto da dificuldade de comunicação, promovendo a aproximação entre aprendizes e instrutores?" "Se sim, que ferramenta seria essa?" Esta ferramenta existe, sendo chamada no Moodle de "atividade de fórum" ou, simplesmente, fórum.

Como se vê, a tarefa de facilitar a inserção do aprendiz no AVA corresponde a um dos mais importantes papéis desempenhados pelo fórum, em meio a tantos outros, como veremos a seguir.

Para (Cole e Foster, 2007), o fórum "é uma atividade que possibilita que estudantes, tutores e professores troquem ideias entre si através da postagem de comentários". O mesmo autor também afirma que "a ferramenta tem o potencial de contribuir de modo significativo para uma comunicação bem sucedida e a construção de sólidas comunidades baseadas em um ambiente online" (tradução nossa).

No Moodle, o fórum ocupa - à frente de blogs, wikis e diários - posição de destaque como ferramenta de apoio pedagógico, podendo ser considerado o "canivete suíço" do instrutor. Suas possibilidades de

uso variam bastante, e vão desde a facilitação da comunicação até o fornecimento de meios de avaliação qualitativa e quantitativa para os debates nele realizados, passando pela maneira com que orienta o professor quanto aos métodos mais eficazes para a distribuição do conteúdo de sua disciplina num dado curso.

Outra vantagem proporcionada pelo uso do fórum, conforme observa (Cole e Foster, 2007), é a de oferecer ao participante do debate um período de tempo consideravelmente longo para a elaboração de suas considerações, tendo o mesmo a oportunidade de revisar e, se for o caso, editar o texto tantas vezes quanto julgar necessário, antes de submetê-lo à apreciação dos colegas.

Aprendizes tímidos, que encontram dificuldades para expor seus pensamentos numa sessão de chat, por exemplo, se mostram mais engajados e interessados em dar continuidade aos estudos, em cursos onde é corriqueiro o uso do fórum.

Instrutores, por outro lado, também podem se beneficiar dele, ao usá-lo, durante a preparação do curso, como molde para guiar e delimitar o alcance dos resultados esperados ao final de cada unidade. A ideia aqui é partir para a estruturação de cada módulo (ou unidade) de tal maneira que, para cada tarefa, atividade ou material de leitura, seja criado um fórum correspondente; devendo este, por sua vez, contribuir para o alcance de um único e simples objetivo - podendo ser a postagem de avisos, a imersão no assunto trabalhado, o esclarecimento de dúvidas ou, até mesmo, como atividade em si, situação mais comum.

Quanto aos demais recursos (tarefas, blogs, questionários etc.), é importante que sejam usados com parcimônia na primeira unidade, já que o foco não deve ser apenas a avaliação, mas também o estabelecimento de um momento de integração entre os participantes. Cumprida esta etapa, é que os mesmos devem ser gradativamente adicionados às unidades seguintes, para o enriquecimento da aprendizagem e o amadurecimento do grupo diante de desafios cada vez mais complexos.

2.1.1 Sugestões para o uso do Fórum

Os fóruns de discussão são ferramentas-chave para o sucesso da educação a distância, uma vez que a efetividade da aprendizagem online só é possível com o uso dessa e de outras ferramentas de colaboração.

Ademais, a participação de um aprendiz em um fórum, a frequência e a maneira como ele interage, os tipos de interação que ele forma junto aos seus colegas podem e devem ser analisados, para que os instrutores tenham uma compreensão maior do grupo no qual ele se encontra inserido e, com isso, possam propor melhorias para uma educação direcionada ao seu perfil.

Como se pode ver, é preciso dispensar muito cuidado no planejamento do uso do fórum em um curso. No intuito de auxiliar os instrutores, seguem abaixo algumas dicas e sugestões para o bom uso da ferramenta:

- Ao iniciar uma disciplina, procure criar um fórum contendo mensagens de boas vindas. Esta aproximação eleva a autoconfiança dos participantes, servindo de estímulo para que eles se sintam mais à vontade para começar a interagir;

- Busque estruturar as discussões de um fórum em tópicos. Na UFAL (Universidade Federal de Alagoas), é comum que a divisão seja feita por polos. Contudo, sinta-se livre para organizá-las da maneira que achar melhor, tendo sempre em mente a facilitação do trabalho por parte da equipe de apoio;

- Configure os fóruns de maneira que somente professores e tutores possam criar tópicos. Este tipo de restrição ajuda a manter a ordem no curso, evitando que outros usuários criem tópicos de discussão sem relação com o tema trabalhado;

- Desenvolva o hábito de sempre dar início às discussões, ao criar novos tópicos;

- Evite criar polêmicas desnecessárias, tratar de assuntos

pessoais ou alheios à discussão, sempre tomando cuidado com o correto e ponderado emprego das palavras;

❖ Sempre que possível, participe dos debates, direcionando o diálogo e orientando os aprendizes.

❖ Não jogue a "batata quente", abandonando os aprendizes à própria sorte;

❖ Procure encerrar as discussões dos tópicos que você cria, fazendo uma síntese das colocações dos participantes, para criar no grupo a sensação do "dever cumprido";

❖ Evite a repetição, num mesmo tópico, de sentenças que sugiram a falta de real interesse do instrutor no debate proposto. Frases repetidas, tais como "Muito bem, José" ou "Parabéns, Maria, siga em frente" minam a credibilidade da discussão e dissuadem os aprendizes de se empenharem na elaboração dos seus pontos de vista. Ninguém quer se esforçar para ser o próximo a receber como resposta um superficial "Muito bem";

❖ Incentive o uso de recursos gráficos, sempre que puderem trazer uma maior riqueza de significados ao tema em debate.

Deve-se sempre ter em mente que, em cursos online, a troca de feedbacks é indispensável. Esteja sempre presente junto ao grupo!

2.1.2 - Acessando e interagindo nos fóruns

Num típico curso do Moodle, os fóruns podem ser acessados de variadas maneiras. Entre as mais comuns, destacam-se o acesso por meio bloco de atividades e o realizado através do clique direto nos links contidos nas diversas seções do curso.

O bloco de atividades, por outro lado, difere dos links diretos no sentido de que se trata da única ferramenta do Moodle capaz de consolidar, numa única tela, a listagem de todos os fóruns criados para um dado curso.

Ao escolher um fórum qualquer, no passo anterior, o usuário é então conduzido a uma outra tela, desta vez contendo um texto com a descrição do fórum (seus objetivos, propósitos, etc.) e também a listagem de seus respectivos tópicos .

Escolhido o tópico de interesse, o usuário é levado finalmente ao espaço onde se dão todas as discussões acerca do tema proposto. Para facilitar a assimilação do desenvolvimento das discussões ao longo do tempo, o Moodle oferece ao usuário a opção de visualizar os comentários no modo aninhado, criando uma espécie de hierarquia entre as interações. Este tipo de combinação tem a vantagem de agrupar num só lugar as dimensões de espaço e tempo, indissociáveis do universo das comunicações do tipo assíncrono.

2.2 - Chat

Uma das ferramentas colaborativas mais importantes de um AVA é o chat. Diferentemente de fóruns e grupos de discussão, no chat as interações ocorrem praticamente em tempo real, podendo os seus participantes se agrupar em locais de encontro virtuais chamados 'salas'. Nelas, é comum que as observações feitas por um participante se tornem imediatamente visíveis a todos os demais - formadores e aprendizes -, o que confere ao chat um caráter de ferramenta de comunicação predominantemente do tipo todos-todos.

Este aspecto contrasta com outra possibilidade de uso do chat, desta vez no modo um-a-um, onde as interações se dão privativamente entre duas pessoas, de maneira muito parecida com comunicadores de mensagens instantâneas bastante populares, tais como o Microsoft Messenger e o Google Talk.

Em ambos os casos, a via de comunicação é do tipo síncrona, o que significa que, para que haja interatividade em tempo real, é fundamental que todos os participantes estejam acessando simultaneamente o AVA durante a sessão de chat.

Neste contexto, há de se ressaltar a importância do feedback

(retorno), fundamental para a fluidez da conversação e o direcionamento do foco da discussão - não podendo ser muito demorado, por ameaçar comprometer o aprofundamento da discussão, e nem muito rápido, o que poderia levar os participantes a tratar de temas marginais ou até mesmo alheios ao que se fora proposto.

Com o intuito de tentar contornar estes problemas, recomenda-se trabalhar com a figura do mediador - quase sempre alguém designado previamente entre o grupo de participantes presentes à sessão, nada impedindo, inclusive, que até mesmo um aluno possa ser escolhido, desde que este tenha uma visão clara da proposta que lhe cabe ao papel: a de atuar como agente facilitador, orientando delicadamente o discorrer dos participantes, e também trabalhando com o grupo, de modo sutil, para a convergência do diálogo, situando-o num conjunto de pontos de interesse – não necessariamente conclusivos ou de comum aceitação – alinhados ao escopo temático da atividade.

Pelos mesmos motivos, uma sessão de chat proveitosa deve orbitar, preferencialmente, em torno de um único tema: isso favorece o enriquecimento da discussão, define um foco e catalisa o poder de síntese dos participantes. Neste sentido, é desejável que os mesmos se juntem à sessão já trazendo uma boa bagagem conceitual do assunto que será tratado, de modo que o objetivo do trabalho seja o de acrescentar ao grupo, dentro dos limites do tema, subsídios cognitivos que levem à expansão da compreensão do tópico por eles previamente investigado.

Espera-se que o uso do chat, ao longo do tempo, também estimule no aprendiz o desenvolvimento de várias outras habilidades que, mesmo extrapolando os objetivos pedagógicos das disciplinas, sejam úteis em outras esferas da vida do aprendiz, ao longo dos anos. Exemplo disso seriam melhores capacidades de comunicação e exposição de ideias, bem como técnicas para lidar com prazos e opiniões conflitantes.

É importante lembrar que, no caso do Moodle, todas as sessões de chat são registradas. Uma implicação prática deste fato

é a possibilidade de se transcrever o conteúdo do chat para algum arquivo de texto, fazer as adições que se julgar necessárias, formatá-lo de acordo com as normas aplicáveis ao curso e distribuí-lo como material suplementar entre alunos e tutores. Outra possibilidade é a de permitir que aquelas pessoas que, por alguma razão não puderam estar presentes à sessão, tenham a possibilidade de acompanhar e, até mesmo, de dar continuidade à discussão por meio de outros recursos assíncronos - através de um fórum, por exemplo.

A seguir elencamos algumas aplicações e contextos de uso para o chat (o leitor, contudo, deve ter em mente que as sugestões abaixo não esgotam todo o universo de possibilidades de aplicação de tão importante ferramenta):

- Instrumento de incentivo ao aprofundamento do assunto entre tutores e aprendizes;

- Dar continuidade a sessões de perguntas e respostas trabalhadas ao final de encontros presenciais, democratizando o acesso dos aprendizes aos instrutores e ajudando a fortalecer o senso de trabalho em grupo e/ou ambiente colaborativo;

- Diminuir ou, em muitos casos, eliminar completamente barreiras de comunicação associadas a diferenças sociais, culturais, de gênero, credo, idade ou qualquer outro componente de exclusão ou diferenciação;

- Como atividade complementar, tendo em vista a promoção do aprofundamento da compreensão do aprendiz, no que diz respeito ao conteúdo tratado na unidade / módulo;

- Ser usado como atividade em si, ocasião em que poderiam ser tratados assuntos relacionados à temas que não fossem diretamente tratados no curso, mas que tivessem o potencial de enriquecer o desenvolvimento da disciplina;

- Em contextos menos formais, sendo usado como ferramenta para a realização de votações, discussão de textos, conversas casuais etc.;

❖ Salas de plantão de dúvidas, que podem funcionar em horários específicos, criadas e mantidas por tutores;

❖ Como ferramenta de auxílio ao desenvolvimento das capacidades de escrita, reflexão, expressão e análise crítica, ao condicionar o aprendiz a exercitar continuamente as faculdades mentais do raciocínio, da criatividade, da linguagem e da associação de ideias;

❖ Substituir, em ocasiões excepcionais, encontros presenciais entre aprendizes, tutores e professores. Um bom exemplo seria o caso de um aprendiz que, nos dias que antecedessem a uma avaliação, resolvesse agendar uma reunião com um tutor presencial. Por ter sido impossibilitado de se fazer presente ao encontro, o tutor presencial poderia prosseguir com suas atividades junto ao aluno através do chat, sem maiores prejuízos para o estudante;

❖ Formação e consolidação de redes colaborativas entre os aprendizes, uma vez que o contato social entre os colegas de turma, ainda que em meio virtual, encoraja a troca de experiências e conhecimento, contribuindo de sobremaneira para o processo de aprendizagem.

Conclusão

O processo de evolução de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, que tem sido usado com sucesso ao longo de mais de uma década, não é algo que possa ser considerado trivial. Se, por um lado, é natural se esperar que o amadurecimento traga a incorporação contínua de novos conjuntos de funcionalidades - de modo a tornar ainda mais ricas as experiências dos usuários no Moodle -, por outro, deve existir, entre desenvolvedores, mantenedores e usuários da plataforma, o compromisso de preservar as característcas que o tornaram popular.

Tendo passando pela sua primeira grande reformulação estrutural, em 2010, o Moodle, mais uma vez, se afirmou como um AVA capaz de se manter à frente do seu tempo, sem negligenciar as virtudes que o tornaram único no passado – e que, até os dias atuais, continuam sendo o seu maior apelo.

Referências:

ALMEIDA, E. G.; CASSA, Leandro; CORRÊA, S. F.. **Objetos de Aprendizagem: uma proposta tecnológica para facilitar a reutilização, organização e compartilhamento**. 2007.

COLE, J.; FOSTER, H.. **Using Moodle: Teaching wit the popular open source course management system**. Second Edition. O'Reilly Community Press: Printed in the United States of America, November 2007.

CORREIA, Secundino; et al.. **Seeds for introducing creative writing co-laboratory into learning sets** : case studies at Portugal. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula ELIS. 7 Things You Should Know About LMS Alternatives. 07 de jun. de 2010. Disponível em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7062.pdf>Erro! A referência de hiperlink não é válida.. Acesso em 10 de nov.

DOUGIAMAS, Martin. **Moodle**. Set. 2011. Disponivel em <http://docs.moodle.org/22/en/Managing_content>. Acesso em: 11 de dez. de 2011.

DRECHSLER, Mark.. **Moodle Obscurities Episode 2** – Personal Profiles and Tag Pages, 02 de jul. 2009. Disponível em: <http://www.markdrechsler.com/?p=57>. Acesso em 13 de nov. de 2011.

MAHARA. **About Mahar**, junho. 2011. Disponivel em <http://mahara.org/about>. Acesso em 11 de dez. de 2011.

OLIVEIRA, Gerson Pastre. **O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo**. São Paulo: 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>. Acesso em 12 de dez. de 2011.

2 *Fundamentos da Educação em Direitos Humanos e Diversidade*

📖 Fundamentos Jurídico-Políticos da EDH: configuração histórica dos direitos humanos na contemporaneidade: concepções e gerações de direitos; concepções dos direitos individuais e coletivos – da DUDH à Constituição Federativa de 1988; concepção integral/ multidimensional dos Direitos Humanos; memória e Direitos Humanos; a vida e a dignidade dos sujeitos de direitos como princípio da educação em direitos humanos.

📖 Fundamentos Ético-Filosóficos da EDH: estudos dos pressupostos filosóficos dos direitos fundamentais: ética, direitos humanos e cidadania; problematização dos direitos humanos na contemporaneidade; análise das concepções de justiça, democracia, direitos humanos e diversidade.

📖 Fundamentos Sócio-Culturais da EDH: estudos da concepção de políticas governamentais e políticas públicas, na via dos direitos humanos e diversidade; análise das diferentes concepções de liberdade; igualdade; diferença, acessibilidade e participação cidadã no processo de democracia; direitos humanos e o respeito à diversidade pessoal e cultural; globalização; a pedagogia diferenciada entre exigência de igualdade e direito à diferença.

📖 Fundamentos Político-Educacionais da EDH: estudos da concepção de EDH & Diversidade na dimensão do Projeto Político-Pedagógico; a escola como espaço de socialização da cultura, de construção da cidadania e de emancipação dos sujeitos; as relações entre sexos na escola; importância do plano de ação; estratégias de envolvimento dos pais ao conteúdo programático dos cursos da escola para viabilizar o PPP.

2.1 A Emergencia dos Direitos Humanos: de "promessas nacionais" a parte fundamental do Direito Internacional

Elídio Alexandre Borges Marques

Introdução

Estudos acerca dos Direitos Humanos[3] não se configurariam completos sem tomar fortemente em conta a existência de já importantes e extensas bases jurídicas no plano internacional. Ou seja: podemos e devemos debater o tema à luz de seus aspectos e implicações nos âmbitos político, filosófico, cultural, social e econômico, entre outros, mas não devemos perder de vista que existem "leis internacionais" que os protegem. Estas normas formam um conjunto tão importante que se reconhece que formam um ramo do Direito específico: o Direito Internacional dos Direitos Humanos. Sendo certo que há enormes distâncias entre o que estabelecem estas normas e a realidade da imensa maioria da população mundial, não se pode deixar de lavar em conta que são normas formal e politicamente reconhecidas. Parece importante apontar a trajetória que levou até este reconhecimento, além dos conteúdos fundamentais dos principais instrumentos que o veiculam.

Por que os "direitos" do séc. XVIII ainda não eram os Direitos Humanos de hoje?

Um primeiro e importante ponto para uma abordagem correta acerca do tratamento jurídico internacional dos Direitos Humanos é o da clarificação acerca da relação entre a situação atual e os antecedentes históricos. Em outras palavras, é fundamental distinguir o que é História, com toda a inegável importância que tem para a compreensão do tema,

3 Nota do autor: parte significativa deste texto, com exceção de sua introdução, do primeiro e do último ponto, corresponde a um fragmento da tese de doutorado Imperialismo e Direitos Humanos no século XXI: restrições legais e violações diretas às liberdades individuais na atual fase de acumulação capitalista por mim defendida em Dezembro de 2006 na Escola de Serviço Social da UFRJ, sob orientação do prof. José Paulo Netto.

do que é a vigência atual e o significado contemporâneo destes direitos. Para tanto, é preciso reconhecer a existência de um marco de ruptura, um momento de grande mudança no que se refere ao sistema normativo de proteção internacional das pessoas: o que se dá no imediato pós-segunda guerra mundial. Do contrário, nos arriscamos a incorrer numa importante confusão: a de tratar os Direitos Humanos – estes que existem e tem vigência importante hoje no plano internacional – como os direitos proclamados pelas revoluções burguesas, nomeadamente as do séc. XVIII. Jurídica e politicamente não são a mesma coisa, e é preciso atentar para isso.

Assim como para inúmeras outras dimensões da vida humana contemporânea podemos identificar raízes históricas, antecipações parciais, primeiras manifestações de projetos e ideais que só mais tarde viriam a assumir formas mais concretas, ou seja, os chamados "antecedentes" para o que hoje são os Direitos Humanos. Aquelas famosas declarações que se vincularam às grandes revoluções burguesas – o "Bill of Rights" inglês (1689), a "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" de 1789, no quadro da Revolução Francesa, as declarações e constituições norte-americanas, no processo de independência dos Estados Unidos nas últimas décadas daquele mesmo séc. XVIII – são importantes antecessoras dos atuais instrumentos de proteção dos direitos, mas não se confundem com eles. Não são o início dos Direitos Humanos, mas seus antepassados.

Aquelas declarações aparecem num contexto histórico bem conhecido: a classe economicamente já dominante ascende ao controle do Estado, ao poder político, em determinados países. No caminho que a levou a esta posição a classe dominante formulou um conjunto de idéias, de concepções de mundo, de propostas capazes de, a um só tempo, dar uma perspectiva de futuro que lhes unificasse – e que, portanto, atendesse seus interesses – e atrair setores sociais mais amplos que ela própria. Fazia parte deste conjunto a necessidade de limitação relativa do poder político, uma vez que as intervenções arbitrárias dos governantes, quase sempre com seus próprios interesses, retiravam qualquer segurança jurídica aos negócios, aos

contratos, às rotas comerciais e à própria propriedade dos meios de produção.

O burguês médio não queria mais correr o risco de perder um negócio, de ser preso, de ter restringido seu acesso à propriedade, de ter interrompido o cumprimento de um acordo comercial pela vontade de algum "governante". E mais do que isso: exigia que o poder político se convertesse em garantidor confiável e estável desta almejada "segurança jurídica". O momento das revoluções burguesas é aquele em que as contradições, construídas e acumuladas por séculos, entre a classe social que controlava a vida econômica e a que controlava ainda a esfera política no sentido estrito – sobretudo a força estatal, a polícia e o exército – se tornam insanáveis, não passíveis de novos compromissos. Isso acontece pelo progressivo fortalecimento dos primeiros em detrimento do enfraquecimento e das medidas desesperadas dos segundos, que só radicalizam tais contradições ao aprofundarem as medidas restritivas e arbitrárias que tomavam em seu próprio favor.

É assim que a ideia de "direitos", entendidos como conteúdo de uma esfera de proteção de "todos" – com o significado que este termo assume naquele contexto – emerge como parte do projeto da classe social que ascendia ao controle do Estado e que passava a moldá-lo aos seus próprios interesses objetivos. Outros aspectos não foram menos importantes. É o caso, por exemplo, do fortalecimento da percepção da identidade nacional, elemento que joga um papel crucial na formação de uma ligação subjetiva entre burguesia e outras classes sociais, tanto no processo revolucionário quanto na legitimação do novo poder político na sua sequência. A ideia dos "direitos" não foi a única, mas uma das vigas de sustentação de uma concepção de mundo que passava a ter correspondência na organização do poder político.

Pago este devido "tributo" ao papel da burguesia na consagração da ideia de "direitos" nas sociedades ocidentais, faz-se necessário apontar as imensas – e talvez inultrapassáveis – contradições nas quais tal reconhecimento se inseriu. Mesmo numa abordagem muito

resumida, pode-se começar por apontar que apenas retoricamente aqueles direitos, mencionados no séc. XVIII, eram de "todos". Os protagonistas daqueles processos – os burgueses – e os pensadores que os inspiravam diretamente estabeleciam uma espécie de "identidade" entre os "cidadãos burgueses" e aquela expressão "todos". O proprietário – do sexo masculino e branco – mesmo nunca tendo passado de uma minoria numérica era o indivíduo "por excelência" para a percepção do mundo que ali e então prevalecia. Certamente, havia um leque com diferentes nuances nos discursos da época, indo dos que davam maior aos que davam menor amplitude aos protegidos e merecedores daqueles direitos. Mas uma certa "universalidade" presente no pensamento político burguês da época nunca passou e seria difícil que fosse diferente de uma certa referência inspiradora. Não adquiria materialidade, ou seja, não vinha acompanhada de medidas e propostas concretas que a tornassem real. Tanto assim que aquelas declarações conviveram por décadas e décadas com fenômenos como a escravidão e a exclusão – inclusive formal, publicamente assumida e praticada – de enormes parcelas das populações nacionais em relação aos direitos então proclamados. Nunca é demais lembrar que a extensão dos direitos civis – o que inclui a plena "igualdade perante a lei" – aos negros norte-americanos dá-se apenas nos anos 60!

Outra importantíssima limitação daqueles direitos era a de caráter "nacional". As declarações – mesmo ao se denominarem de forma grandiloquente como "do Homem e do Cidadão" – nunca projetaram de fato seus efeitos normativos para além das fronteiras do Estado que as assumia. Eventualmente, apenas o exemplo, a inspiração política atravessava fronteiras; a validade, a efetividade das normas, não. Forte sinal desta característica se dá na sequencia "napoleônica" da Revolução Francesa: a expansão territorial e militar da França no início do séc. XIX teve pouco de expansão daqueles direitos, ficando a Declaração de 1789 mais como memória do que como norma. Para não falar de formas coloniais, que persistiram ainda por muito tempo. Em síntese: o "horizonte" daquele "todos" que expressava supostamente a titularidade dos direitos era, na realidade, mesmo no plano da realidade

jurídica, mesmo no plano formal, muito limitado.

Os "direitos" emergiam como perfeitamente vinculados ao Estado Moderno, garantidor da ordem correspondente à modernidade capitalista. Existiam na medida em que eram proclamados ou aceitos e garantidos para este Estado e para aqueles a quem este Estado decidisse incluir na titularidade, na possibilidade de ter direitos, ou seja, na cidadania. Apenas muito mais tarde este modelo sofre uma fissura e se depara com uma novidade: quando ganha força e alguma efetividade a ideia de que os direitos devem existir independentemente da "vontade" dos Estados, para além dos seus critérios de "pertencimento" às suas próprias esferas jurídicas: é só aí que vão começar a despontar os Direitos Humanos.

A emergência de um sistema internacional de proteção

Ao final da Primeira Guerra Mundial engendraram-se mecanismos internacionais de proteção a grupos humanos específicos entendidos como desprotegidos. Ainda que distantes das formas que viria a assumir algumas décadas depois, já naquele período aparecem de forma significativa elementos de uma internacionalização jurídica da proteção aos indivíduos. Como assinala Ana Maria Guerra Martins (2006), este primeiro salto qualitativo em direção à proteção dos seres humanos pelo Direito Internacional manifestava-se já pela consagração de certos direitos em alguns tratados dos quais alguns Estados participavam, como exemplificam a proteção da liberdade religiosa e a proibição do tráfico de escravos, além do reconhecimento do direito à autodeterminação dos povos, normas de proteção diplomática e consular e de proteção de estrangeiros.

Focando nas principais contribuições do período, podem-se agrupar aqueles mecanismos em três eixos de proteção segundo os principais grupos aos quais estavam voltados: a proteção humanitária às vítimas dos conflitos armados, que começou já em meados do séc. XIX; a proteção das minorias e a proteção dos trabalhadores, ambas fortalecidas no pós-primeira guerra mundial, sendo que a segunda

se concretizou inclusive na criação da Organização Internacional do Trabalho, a OIT.

O grande "salto" do pós-segunda guerra mundial

Pode-se afirmar que é ao final da segunda guerra mundial que se dá o grande salto de reconhecimento e consagração da ideia de Direitos Humanos e que este é o correto momento de sua "certidão de nascimento". Um conjunto de peculiares circunstâncias políticas, gerado pela heterogênea coalizão aliada (liderada por Estados Unidos, Reino Unido e União Soviética) e sua vitória, somado ao reconhecimento da barbárie nazista, propicia o contexto do aparecimento desta novidade: direitos que iriam "para além" dos Estados e que seria incondicionados no que se refere às relações entre estes e as pessoas; direitos assumidos como de fato universais, para todos e em qualquer parte do mundo, independentemente inclusive da chamada "nacionalidade".

Sobre isso Hannah Arendt (1997 [1949]), em seu Origens do Totalitarismo, demonstra a importância da exclusão de certas comunidades da proteção dos governos (portanto, do que se poderia chamar do vínculo jurídico da nacionalidade), no processo de destuição de direitos que está na base dos acontecimentos extremos de meados do séc. XX. Exemplificativamente, podemos lembrar o parágrafo seguinte:

> *A calamidade dos que não têm direitos não decorre do fato de terem sido privados da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, nem da igualdade perante a lei ou da igualdade de opinião – fórmulas que se destinavam a resolver problemas dentro de certas comunidades – mas do fato de já não pertencerem a qualquer comunidade. Sua situação angustiante não resulta do fato de não serem iguais perante a lei, mas sim de não existirem mais leis para eles (...). Os próprios nazistas começaram a sua exterminação dos judeus privando-os, primeiro, de toda condição legal (isto é, da condição de cidadãos de segunda classe) e separando-os do mundo para ajunta-los em guetos e campos de concentração; e, antes de acionarem as câmaras de gás, haviam apalpado cuidadosamente o terreno e verificado, para sua satisfação, que nenhum país reclamava*

> *aquela gente. O importante é que se criou uma condição de completa privação de direitos antes que o direito à vida fosse ameaçado. (1997;1949, p. 329).*

Assim, os anos que se seguiram à Segunda Guerra corresponderam a um período em que, por via dos processos de descolonização, o modelo do "Estado soberano" se universalizava e, simultaneamente, se consolidavam as formas jurídicas e a compreensão política de que os direitos tidos como mais importantes não poderiam estar à mercê desta "ilimitada" capacidade do Estado decidir sobre suas ações. Ou seja, a compreensão de que a proteção "mínima" do indivíduo não pode estar dependente da existência de um vínculo com um ente "soberano", mas precisaria ser, ao contrário, até salvaguardada daquela esfera, se fosse necessário, e existir independente dela.

O pós-guerra e a construção do Sistema das Nações Unidas

Logo ao final da Segunda Guerra Mundial, ainda sob o impacto da derrocada recente da barbárie nazista, das grandes perdas humanas e materiais verificadas, da expansão da influência soviética e dos movimentos políticos a ela conotados, bem como das novas condições do protagonismo norte-americano, colocou-se a necessidade de reconstruir as bases jurídicas das relações entre os Estados. A formação da Organização das Nações Unidas e, para além dela, de um verdadeiro Sistema das Nações Unidas, foi expressão institucional desta reconstrução.

Primeiros Passos em direção à ONU

A primeira vez em que a expressão "Nações Unidas" foi utilizada em um documento de repercussão internacional significativa foi ainda em 1942, quando 26 Estados - incluindo os EUA, a URSS e a China - sendo convidados todos os demais empenhados na derrota de Hitler aderiram aos preceitos da anterior Carta do Atlântico, ou seja, o direito à segurança das fronteiras, dos povos escolheres suas próprias formas de governo e o estabelecimento de um sistema mais amplo e duradouro

de segurança geral, entre outros (RIBEIRO; FERRO, 2004). Antes do final de 1943, as grandes potências aliadas assinaram a "Declaração de Moscou", na qual se aponta já para o quadro geral da institucionalização do pós-guerra, com o estabelecimento da necessidade imediata de construção de uma organização geral voltada para a manutenção da paz e da segurança internacional, marcando a superação da proposta inicial de Churchill segundo a qual a paz deveria ser assegurada por organizações de caráter regional (Ibid).

A Conferência de São Francisco

No momento em que a Segunda Guerra se encaminhava para seu epílogo, ainda que alguns de seus episódios mais dramáticos ainda estivessem por ocorrer, os Estados Unidos, que já despontavam como uma das grandes potências vencedoras, convocaram outros dos países aliados mais importantes para negociações – chamadas de conversações de Dumbarton Oaks - sobre a futura organização internacional geral. No texto final, publicizado em 7 de Outubro de 1944 – "Propostas para o estabelecimento de uma Organização Internacional Geral" – o desenho institucional básico da ONU já aparecia, embora tenha voltado à discussão em Ialta, em fevereiro de 45, quando alguns elementos cruciais se consolidaram, como o sistema de decisões pelo Conselho de Segurança (Ribeiro e Ferro 2004).

Assim, quando as principais potências, nomeadamente os EUA, o Reino Unido, a URSS e a China, convocaram a Conferência de São Francisco, que durou de 25 de Abril a 26 de Junho de 1945, já haviam estabelecido entre si os pontos mais importantes sobre o funcionamento da Organização que seria constituída.

Cinqüenta estados participaram da Conferência, sendo que foi acordado previamente que suas conclusões só poderiam ser aprovadas pela maioria qualificada de dois terços. Assim, é de se registrar que se, de um lado, a influência política das maiores potências, reforçada por seu protagonismo na vitória no conflito mundial que se encerrava, de outro, a possibilidade da formação de bloqueios minoritários gerou

alterações na proposta inicial. Como destacam Ribeiro e Ferro (2004) os Estados pequenos e médios aprovaram alterações no que se refere às competências da Organização em matéria econômica e social e de sua Assembléia Geral, ainda que tenham aceitado a concentração de competências no Conselho de Segurança no que se refere à consecução da "paz e da segurança". Evidentemente, os Estados que estavam sendo derrotados naquele mesmo momento não participaram daquele fórum, dado que sublinha a relação direta entre a constituição do sistema das Nações Unidas e a liderança política internacional das potências vitoriosas. Os derrotados, como a generalidade dos Estados que se foram criando aderiram pouco depois àquela organização.

A Conferência aprovou a Carta das Nações Unidas, também conhecida como Carta de São Francisco, que entrou em vigor poucos meses depois, mais precisamente em 24 de Outubro, cumprida a exigência formal da ratificação por 2/3 dos Estados participantes e da totalidade dos 5 Estados integrantes permanentes do Conselho de Segurança, expressando já aí o "poder de veto" que doravante passavam a dispor os Estados Unidos, a União Soviética, a China, o Reino Unido e o quinto e último Estado a ser escolhido, a França.

A Carta das Nações Unidas / Carta de São Francisco e o início da proteção universal dos direitos e liberdades fundamentais

A Carta de São Francisco é, assim, o documento constitutivo da Organização das Nações Unidas. Trata dos temas fundamentais correspondentes aos objetivos traçados para aquele organismo, quais sejam: seu próprio funcionamento e órgãos dirigentes (como o próprio Conselho de Segurança e a Assembléia Geral), a forma de ingresso e o estatuto de seus membros, as atividades na persecução da "segurança e da paz mundial" e a tutela dos chamados "territórios não autônomos" (tema cuja relevância se relaciona à importância da "questão colonial", ainda naquele momento).

No que se refere aos Direitos Humanos, a Carta não apresentou um desenvolvimento muito detalhado e específico, que foi deixado

para documentos posteriores. No entanto, não deve ser menosprezada como marco inicial de um novo período nas relações internacionais por apresentar os elementos que, ainda que gerais, anunciavam o quadro normativo internacional do período seguinte. Sobretudo porque – de forma bastante vinculada àquela nova expressão organizativa – fazia emergir com força a convicção da imprescindibilidade de um conjunto de direitos que deveria ser universalmente reconhecido a todas as pessoas, independentemente de suas demais circunstâncias jurídicas. Assim, o art. 1º da referida Carta já estabelecia como um dos objetivos centrais daquela nova organização:

> *Realizar a cooperação internacional, resolvendo os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, promovendo e estimulando o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.*

Sendo que já no "preâmbulo" a Carta afirma:

> *Nós, os povos das Nações Unidas, decididos: (...) A reafirmar a nossa fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas*

A Carta faz ainda menção aos "direitos do homem" em seus artigos 13, 55, 62 e 68. Desta forma, estabelece-se formalmente a compreensão fundante para o novo Sistema das Nações Unidas do vínculo estreito, das relações intrínsecas entre a "cooperação internacional" e o respeito aos direitos e "liberdades fundamentais" universais. O estabelecimento de um elenco de Direitos formalmente protegidos – cujo conteúdo naquele momento não estava definido – não é acessório, mas essencial à legitimação da construção daquele novo sistema de relações internacionais. A Carta não elenca os direitos, mas é certo que as menções que faz aos "direitos do homem" não são vazias de conteúdo. Antes já traziam implícita uma retomada dos conteúdos liberais clássicos (do jusnaturalismo / jusracionalismo) - reconstituídos e informados pela rejeição das experiências advindas

da barbárie nazista - como referências para um núcleo universal de direitos a serem juridicamente protegidos e ao mesmo tempo fonte de legitimidade da nova ordem institucional internacional.

A Carta de São Francisco também se manteve distante da criação de mecanismos específicos de proteção a tais direitos. Ainda que em anexo tenha sido aprovado o Estatuto do Tribunal Internacional de Justiça (TIJ), razoavelmente detalhado, dotado de 70 artigos, marco importante da construção de uma jurisdição internacional, o fato é que este não recebeu atribuições específicas no que se refere à salvaguarda dos direitos dos indivíduos. Sucessor do pouco funcional Tribunal Permanente de Justiça Internacional, existente no período entreguerras, o TIJ tem competência aberta às questões que as partes lhes submetam (art. 36 do Estatuto). Trata-se de um tribunal para resolver controvérsias entre Estados e que nunca chegou a ter um papel relevante em questões respeitantes aos Direitos Humanos.

A contradição entre compromisso formal e política material

A afirmação formal de tais direitos – ainda não claramente definidos na altura – não correspondiam naquele momento e não vieram a corresponder nas décadas que se seguiram a compromissos materiais em relação aos quais os Estados que os aprovaram tenham tido sempre um comportamento perfeitamente coerente. Ao contrário, a violação por parte dos Estados dos preceitos por eles próprios assinalados foi sempre freqüente, ainda que com diferentes intensidades e qualidades consoante o período e o Estado ao qual nos detenhamos. Sua concordância com a construção de tal sistema de proteção deve ser compreendida como resultado de processos históricos ou, em outros termos, de cristalizações no plano jurídico internacional de correlações de forças concretas entre diferentes classes, frações e representantes de classes sociais de diferentes países. Não afirmar isto seria incorrer no risco de uma interpretação segundo a qual a proteção de tal elenco de direitos decorreria de uma espécie de dádiva dos Estados fundadores da ONU ao conjunto da humanidade, descolada dos processos reais

que estavam na sua base justificadora. No entanto, constatar a relativa freqüência das violações a ainda das omissões e interpretações fortemente marcadas pelas conveniências políticas desde sempre não significa que a consagração de tal elenco de direitos não constitua um dado real, um vetor que assume uma autonomia relativa frente a tais conveniências de ocasião e que, portanto, se consolida como integrante do cotidiano, das instituições e das consciências de amplos setores da sociedade humana.

A Declaração Universal de 1948: ponto um da agenda das Nações Unidas

Apenas três anos depois do fim da guerra, ou seja, em 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento que serve como síntese do que foi consensualizado entre os diferentes Estados como sendo o núcleo de direitos a serem protegidos universalmente. A construção de tal Declaração correspondeu ao primeiro ponto da agenda das Nações Unidas. Um comitê de oito membros foi encarregado pela Comissão de Direitos Humanos de elaborar aquele documento. Submetido à Assembléia Geral, o documento foi aprovado em 10 de Dezembro de 1948.

Abstenções iniciais e Significado da Declaração (a propriedade versus demais direitos)

A Declaração foi adotada através de uma resolução da AGNU, não se revestiu de um caráter formalmente vinculativo em seu nascedouro e a sua aceitação não se tornou uma cláusula direta e formalmente condicionante da integração à ONU. Naquele momento, a organização contava com 56 países, 8 dos quais se abstiveram (África do Sul, Arábia Saudita, Bielorússia, Iuguslávia, Polônia, Tchecoslováquia, Ucrânia e União Soviética) na votação que aprovou sem votos contrários a Declaração. O alvo central das controvérsias que levaram à abstenção de atores tão relevantes na ordem internacional quanto a União Soviética foi a presença do art. 17, que trata do direito

de propriedade e da interdição de sua privação arbitrária. Até os dias de hoje tal direito aparece como o que tem seu significado normativo menos densificado entre os Direitos Humanos. De todo modo, vale observar que, ao contrário da quase totalidade dos demais direitos consagrados na DUHD, este não foi recepcionado pelos instrumentos vinculativos – como os Pactos que sobrevieram. Além disso, figuraram de forma bastante vaga, distante de qualquer designação específica acerca da "propriedade privada dos meios de produção". Ainda que seja difícil mensurar o peso das referidas abstenções na construção do significado histórico-concreto da Declaração, o fato é que esta nunca correspondeu a um anteparo normativo relevante na defesa da propriedade privada; ao contrário do que significou para a defesa dos demais direitos que consagrou.

A Declaração tornou-se um dos mais emblemáticos documentos do Direito Internacional do pós-guerra. Nas décadas que se seguiram, a adesão de dezenas de países (chegando hoje muito perto da totalidade dos Estados existentes em um número aproximado de duas centenas) àquela Organização foi sempre entendida como um certo grau de compromisso formal com os direitos protegidos na Declaração. Tal compromisso se vê reforçado pela razão de ter a maior parte deles se tornado aderente de outros tratados internacionais que consagram os mesmos direitos previstos na Declaração (muitas vezes de forma mais desenvolvida e precisa). Um número igualmente significativo de Estados constitucionalizou tais direitos, ou seja, os absorveu no plano hierárquico mais elevado de seu Direito interno.

Declaração: natureza jurídica e conteúdo de referência

O fato de terem sido os conteúdos da Declaração consagrados nos instrumentos formalmente obrigatórios do Direito Internacional dos Direitos Humanos diminui a importância do debate teórico acerca de sua natureza jurídica. Adota-se aqui a posição que parece prevalecente e melhor justificada entre os autores, a que considera que por via do costume internacional – expresso nas inúmeras manifestações

diretas de concordância por parte dos Estados bem como na quase total ausência de contestações formais – a Declaração revestiu-se de caráter verdadeiramente vinculativo (na linha do que propõem Ana Maria Guerra Martins e Celso de Albuquerque Melo, apenas para mencionar jusinternacionalistas da língua portuguesa), ainda que seja difícil precisar o momento exato em que se constituiu tal caráter.

Universalidade e Indivisibilidade dos Direitos Humanos

Atribui-se, desde a Declaração, duas características aos Direitos Humanos que são fundamentais para compreender o sistema jurídico de proteção: a universalidade e a indivisibilidade. A primeira se expressa pela compreensão de que a única condição necessária à titularidade de tais direitos è a do pertencimento à espécie humana. Assim, formalizou-se um corte fundamental com o período anterior à Segunda Guerra no qual a existência de direitos estava fortemente associada ao vínculo jurídico entre os indivíduos e os Estados, ou seja, à nacionalidade. A segunda característica fundamental é a da indivisibilidade, que implica na idéia de que o respeito a uns é condição do respeito a outros.

"Civis e Políticos" versus "Econômicos, Sociais e Culturais": o debate sobre as diferenças de efetividade entre os dois grupos

Não obstante a consagração da idéia da indivisibilidade, ao menos no plano formal, desde o início se estabeleceu um debate sobre as diferenças entre os "grupos" de direitos quanto à aplicabilidade imediata, opondo os defensores de um tratamento mais comum a todos os direitos aos adeptos de uma concepção segundo a qual os direitos sociais, econômicos e culturais deveriam ser entendidos como "de implementação progressiva", ou seja, como indicações aos Estados, de exigência de efetivação menos imediata. Este debate, aliás, tem paralelo no Direito Público interno dos Estados desde que os chamados direitos sociais passaram a ser constitucionalizados (em alguns casos antes da Segunda Guerra e generalizadamente depois). Muito embora não seja correto assumir a existência de uma hierarquia entre os

diferentes “grupos” de Direitos Humanos, a observação dos aparatos reais de cobrança da efetividade de cada um deles e a consolidação das compreensões compartilhadas acerca dos seus significados, apontam, como se confirmará, para uma diferença clara em favor dos chamados direitos civis (mais propriamente que em relação aos direitos de caráter preponderantemente político). De forma alguma, tal chamada de atenção pode ser interpretada como uma adesão às teses da relativização do caráter jurídico-vinculante dos direitos sociais ou de sua importância decisiva no rol dos Direitos Humanos. Apenas um reconhecimento da existência de um consenso mais claro – desdobrado em um certo número de instrumentos mais atuantes - sobre os conteúdos dos direitos que são objetos centrais desta tese.

Os “Pactos”: divisão na consagração formal dos direitos universais

O debate sobre as diferenças normativas entre os dois grandes grupos de direitos se consubstanciou nas propostas alternativas de se constituir apenas um ou dois pactos internacionais de Direitos Humanos. Inicialmente, a AGNU encarregou a Comissão de Direitos Humanos de elaborar um só documento, que seria base para uma convenção (formalmente obrigatória, portanto) que positivaria o conjunto destes direitos. No entanto, colocaram-se grandes dificuldades nos debates que levaram o Conselho Econômico e Social a propor, em 1951, a elaboração de dois pactos, fórmula que, de fato, foi a que se realizou (Martins 2006).

Os dois projetos – elaborados pela “Comissão de Direitos do Homem” – foram apresentados à Assembléia Geral em 1954 e submetidos a debates que se prolongaram por 12 anos, aos quais, evidentemente, não foram estranhas as tensões políticas gerais entre os diferentes “blocos” que então protagonizavam a “guerra fria”.

Com efeito, os dois blocos apresentavam profundas divergências, no domínio da proteção internacional dos direitos humanos. Enquanto os Estados do Ocidente aceitavam a personalidade jurídica internacional do indivíduo, os Estados do Leste nevam-na. Os Estados do Ocidente davam primazia aos

direitos civis e políticos. Pelo contrário, os Estados do Leste preferiam os direitos econômicos, sociais e culturais. (Martins 2006: 128).

Depois destes longos debates e de difíceis negociações, em 1966, foram adotados, no âmbito da ONU e por unanimidade – agora já com a participação de 106 Estados – os dois pactos que passaram a ser pilares do sistema internacional de proteção: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), ambos de caráter formalmente obrigatório para os Estados que os ratificaram. Observe-se que o número de ratificações necessárias para que se considerassem os Pactos de fato em vigor só foi alcançado uma década depois, portanto, em 1976.

A presença significativa dos Estados que compunham o chamado "bloco socialista" nas negociações que levaram ao consenso intergovernamental em torno dos dois Pactos, bem como de países com algum grau de independência em relação àqueles blocos, confirma o entendimento do sistema internacional de proteção como expressão histórica – ainda que mediada pela representação dos Estados - de uma correlação de forças concreta então presente entre diferentes alternativas de organização sócio-econômica. Tal participação e a conseqüente aprovação consensual contrapõem-se como argumentos contrários às noções que estabelecem uma identidade imediata entre os Direitos Humanos e a vontade dos Estados imperialistas no momento em que foram positivados.

O Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP), marcado por um enfoque universalista, consagra através de um instrumento formalmente obrigatório para os Estados que dele fazem parte, alguns dos direitos mais consensuais já presentes na Declaração Universal de 48, os direitos referentes às liberdades individuais. Neste âmbito, o Pacto reafirma, especifica e concretiza a proteção anunciada pela DUDH. Deve-se observar que como já se fez referência, o Pacto

não menciona a propriedade. Adiante especificar-se-á o conteúdo dos direitos protegidos, tomando em conta as interconexões estabelecidas com outras fontes convencionais, as práticas dos organismos internacionais e os desenvolvimentos teóricos que se desenrolaram desde então. No entanto, pode-se afirmar sem grande margem de erro que o PIDCP corresponde à base jurídica mais efetiva do sistema internacional de proteção vigente.

As obrigações geradas pelo PIDCP

No que se refere aos seus efeitos vinculantes, o Pacto é bastante claro e direto sobre o fato de que todos os Estados integrantes ficam inteiramente obrigados a respeitar o conjunto dos direitos nele previstos para todos os indivíduos que se encontram em seu território, ficando explicitamente descartadas as possibilidades de condicionar o cumprimento à qualquer avaliação sobre a natureza jurídica desta presença. Assim, além de reafirmar o rompimento com a necessidade de relações entre o indivíduo e um Estado que o proteja para que seus direitos possam ser efetivos, também desvincula tal proteção à legalidade das condições que fazem com que um indivíduo esteja no território de determinado Estado, pouco importando o fato de ser estrangeiro, imigrante ilegal, "suspeito" de pertencer a grupos criminosos ou de estarem tentando executar atividades ilegais. O acesso aos direitos é, portanto, incondicionado, sendo as limitações ao seu exercício submetidas a um regime próprio, como se abordará. Fica ainda estabelecido que as obrigações geradas para os Estados não são meramente "negativas", ou seja, não implicam apenas uma interdição das ações dos Estados que firam a esfera de direitos previstas aos indivíduos. Os Estados-parte ficam igualmente obrigados imediatamente a oferecer as condições de efetivação de tais direitos, inclusive, tomando as medidas legislativas e administrativas que forem necessárias. Assim estabelece o Artigo 2 daquele texto:

> *1. Os Estados integrantes do presente Pacto se comprometem a respeitar e a garantir a todos os indivíduos que se encontram em seu território e que são dependentes de sua competência os direitos reconhecidos no presente Pacto, sem qualquer distinção, sobretudo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.*
>
> *2. Os Estados integrantes do presente Pacto se comprometem a tomar , de acordo com seus procedimentos constitucionais e com o presente Pacto, as providências necessárias à adoção das medidas de ordem legislativa ou outra que tornarão efetivos os direitos reconhecidos no presente Pacto ainda não vigentes.*

Os Estados estão assim obrigados às medidas necessárias e suficientes para a implementação dos direitos previstos no Pacto, sejam de caráter legislativo ou administrativo. Assim, a existência de mecanismos judiciais eficazes, aos quais possam recorrer os indivíduos em caso de violação dos seus direitos, mesmo que tal violação tenha ocorrido por agentes do Estado, corresponde a um dos deveres assumidos pelas partes. Deve-se entender – como faz Martins (2006) – que esta obrigação do recurso útil implica necessariamente, para além das medidas eficazes que façam cessar uma violação em curso, a reparação aos indivíduos que tiveram seus direitos desrespeitados.

É ainda de se salientar que os direitos consagrados no PIDCP não são apenas "contra o Estado", mas também exigem a eventual intervenção do Estado para sua não violação, como é claramente exemplificado pela interdição do trabalho escravo (art. 8º). Não significa apenas que o Estado não pode escravizar, evidentemente, mas que ele tem a obrigação de impedir que os particulares o façam.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)

O PIDESC deu natureza jurídico-formal de verdadeiras obrigações para os Estados de um conjunto de direitos que remetem à noção de existência de patamar mínimo de condições materiais de

vida que deveria ser universalizado. Não se deve esquecer que o Pacto foi elaborado no período em que as ordens político-jurídicas dos países mais ricos consagravam os mecanismos do "Bem-Estar Social" (sobretudo na Europa Ocidental), ao mesmo tempo em que muitos novos países universalizavam o acesso àqueles bens jurídicos pela sua recente adesão ao modelo socialista (sobretudo na Europa Central e de Leste) e em que em países importantes do chamado Terceiro Mundo uma versão mais modesta do acesso à proteção social se fazia sentir com implicações significativas.

Evidentemente, a enorme disparidade das capacidades econômicas dos países-parte, condicionaram os debates acerca dos referidos "patamares mínimos" de condições e existência material a serem assegurados. Os países centrais – muitos dos quais recentemente deixando de ser colonizadores de alguns dos mais pobres países do globo – não poderiam transferir para o plano internacional os patamares de "bem-estar" que vinham de consagrar em seus ordenamentos. Fazer isso seria abrir flanco para que fossem mais fortemente cobrados sobre suas próprias responsabilidades na inexistência de possibilidades econômicas para tanto por parte dos mais pobres.

Do cruzamento das tensões mencionadas então presentes emergem as características fundamentais do PIDESC. Em primeiro lugar, o caráter relativamente "aberto" dos conteúdos dos direitos que prevê. Em segundo lugar, o entendimento, sempre presente de que correspondem a direitos de "implementação progressiva", ou seja, não exigíveis de forma imediata. Os Direitos Humanos de caráter econômico, social e cultural ficaram assim como direitos cujo cumprimento os Estados devem buscar alcançar de forma cada vez mais completa, mas cuja não existência pode ser tendencialmente "justificada" pela ausência de meios econômicos. Em decorrência desta concepção de fundo, um número menor de mecanismos de controle e fiscalização foi estabelecido, restringindo-se praticamente à apresentação de relatórios periódicos. Assim, a fiscalização externa fica praticamente restrita à avaliação da existência de um esforço de cumprimento e não da existência e efetividade em si dos direitos.

Diferentemente do que se passa com relação aos direitos civis e políticos, no caso dos direitos econômicos, sociais e culturais, os mecanismos internacionais de proteção só encontrariam eficácia real se pudessem mobilizar os recursos econômicos necessários em escala internacional. Evidentemente, os Estados imperialistas não se dispuseram a "pagar a conta" da concretização dos direitos que subscreveram.

O conteúdo do PIDESC

O Pacto consagra o direito ao trabalho e o seu exercício em condições "eqüitativas e satisfatórias"; o direito à segurança social; o direito à proteção da família; o direito à saúde física e mental; o direito à educação; o direito a participar da vida cultural e a gozar dos benefícios do progresso científico e tecnológico.

Observe-se que o Pacto prevê o direito de organização sindical. Tal direito, previsto e protegido também por outros mecanismos internacionais, sobretudo por convenções da OIT, tem sua "classificação" como direito econômico e social como controversa. Tem força o entendimento segundo o qual, uma vez que corresponde a uma verdadeira concretização da liberdade de organização e de manifestação, tal direito deve ser entendido como parte do grupo dos direitos civis e políticos. Trata-se antes um direito de concretizar a liberdade de manifestação que um direito de acesso a certo recurso socialmente produzido.

Sobre o controle do respeito aos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais

O principal mecanismo de controle estabelecido pelo PIDESC é a obrigação de apresentação periódica de relatórios pelos Estados-parte. Tais relatórios deveriam ser apresentados, inicialmente, diretamente ao Conselho Econômico e Social (ECOSOC). Como lembra Martins (2006), na prática, este sistema de controle era pouco operativo, o que levou, em meados dos anos 80, à criação, pelo ECOSOC, do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, composto por 18 peritos.

Sendo que desde 1993 tal Comitê recebe não apenas os relatórios produzidos pelos Estados, que são discutidos em sessões abertas, como também de Organizações Não-Governamentais. Observe-se que o resultado prático de tal processo de controle não ultrapassa a elaboração de recomendações por parte do Comitê ao Estado descumpridor.

Ressalve-se que não há uma reserva de competência deste mecanismo sobre os direitos previstos no PIDESC. Assim, como se mencionará adiante, o Comitê dos Direitos Humanos (CDH), criado pelo Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, entende-se competente para avaliar questões relativas a "direitos civis e políticos" decorrentes do PIDESC.

Outros tratados de relevância universal

Ao lado do sistema "geral" de proteção, desenvolveram-se mecanismos especiais, voltados para grupos considerados mais vulneráveis ou ainda para uma proteção mais detalhada de determinados direitos. Entre os instrumentos mais relevantes estão: a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (de 1948); a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (de 1965); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Mulheres (de 1980); a Convenção contra a Tortura e outras Penalidades ou Tratamentos Cruéis Desumanos ou Degradantes (de 1984), a Convenção relativa aos direitos da Criança (de 1990) e aos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Todas estas convenções foram elaboradas, assinadas e ratificadas pela imensa maioria dos países integrantes da ONU.

A questão da cobrança da efetividade dos Direitos Humanos: mecanismos e lutas

Questão crucial no que se refere aos Direitos Humanos, vencida a etapa de sua formalização, da existência de normas amplamente

reconhecidas que oferecem um certo patamar de proteção das pessoas, é o da efetividade, da sua colocação em prática e do tipo de mecanismo existente para tanto. Aqui é preciso fazer uma advertência: é claro que o Direito Internacional dos Direitos Humanos é ainda caracterizado por sua "baixa efetividade". Basta consultar as fontes de informação, todos os dias, para sabermos que aquelas normas a que nos referimos são constante e profundamente violadas. Também não há razões para considerar que o momento jurídico, ou seja, a formalização no plano do Direito possa, em si, produzir as mudanças grandes que a efetivação dos direitos implicaria. Parece claro que está no plano político, em seu sentido mais completo, a batalha pela construção dos Direitos Humanos; dos já consagrados e de outros que a vida humana digna, plena, realizadora de potenciais venha a exigir e construir.

Há, entretanto, um já complexo conjunto de mecanismos institucionalizados no plano internacional que servem para a fiscalização e a cobrança do cumprimento destes direitos. É um conjunto ainda frágil e insuficiente. Mas, em alguns casos, tem servido como ponto de apoio significativo a demandas acerca de direitos desrespeitados. Simplificadamente, podemos afirmar que há mecanismos jurisdicionais e não jurisdicionais. "Jurisdicionais" são verdadeiros "tribunais", com juízes, promotores e advogados, que julgam Estados infratores. Suas decisões são obrigatórias para os "réus". É o caso da Corte Interamericana de Direitos Humanos. O Brasil, por exemplo, já foi condenado em alguns casos – a pagar indenizações, produzir mudanças normativas, retratar-se publicamente com vítimas, localizar desaparecidos, entre outras medidas.

E há mecanismos não jurisdicionais, formado por órgãos mais "políticos", como é o caso do Conselho de Direitos Humanos da ONU, criado apenas em 2006. Representantes da sociedade civil, milhares de organizações, tem alguma voz nestes mecanismos e conseguem, nos melhores casos, fortalecer suas lutas pela repercussão internacional que conseguem imprimir. Muitas vezes estas se dão contra grandes grupos econômicos e a responsabilização destes é um tema de crescente interesse. Ou seja: constata-se que não apenas o "Estado"

viola os Direitos Humanos, mas o poder econômico também o faz em grande medida e faz-se necessário fomentar as possibilidades de seu controle também neste terreno.

Os Direitos Humanos estão longe de ser uma realidade efetiva para seus titulares "de direito". No entanto, as normas e mecanismos já existentes podem ser tomados como uma das muitas alavancas que se precisará mobilizar para que a "liberdade" e a "igualdade" deixem de ser uma promessa distante e se tornem parte real da vida de todos.

Referências:

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: Anti-semitismo, Imperialismo, Totalitarismo**. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (1949).

CONFERÊNCIA DE SÃO FRANCISCO. **Carta das Nações Unidas**. 1945.

MARTINS, Ana Maria Guerra. **Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Coimbra: Almedina, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos**. 1966.

_____. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966.

RIBEIRO, Manuel de Almeida; FERRO, Mônica. **A Organização das Nações Unidas**. 2ª ed.. Coimbra: Almedina, 2004.

2.2 As gerações dos Direitos Humanos e os desafios da efetividade

George Sarmento

1. Introdução

Os direitos humanos são faculdades de agir ou poderes de exigir atribuídos ao indivíduo para assegurar a dignidade humana nas dimensões da liberdade, igualdade e solidariedade. Nascem na ordem jurídica supraestatal e são recepcionados nos países que se comprometeram a assegurá-los e garanti-los em suas Constituições.

No constitucionalismo contemporâneo, eles estão prescritos no direito internacional e nas Cartas Políticas. A pessoa humana é sempre o sujeito de direito: o titular da vantagem prevista na norma jurídica. A expressão direitos humanos refere-se aos direitos positivados no ordenamento supraestatal – tratados, convenções, pactos, declarações. Quando esses direitos são constitucionalizados passam a chamar-se direitos fundamentais.

Os primeiros direitos humanos surgiram da luta contra a opressão e a tirania impostas ao povo pelos governos despóticos de orientação absolutista. A partir da Revolução Francesa passaram a integrar as Constituições republicanas e monarquistas, através de longos catálogos de prerrogativas individuais – As chamadas liberdades públicas e os direitos políticos.

Com o fim da 1ª Guerra Mundial, o liberalismo clássico entra em colapso por causa do aprofundamento das desigualdades sociais decorrentes do capitalismo selvagem, que só beneficiava os detentores do capital e dos meios de produção em detrimento da classe trabalhadora. Na esteira doutrinária do Welfare State, os direitos sociais econômicos e culturais também foram constitucionalizados.

Os anos 60 foram marcados pela luta contra a degradação ambiental, o preconceito e à intolerância. Também inspiraram

movimentos sociais organizados que reivindicavam o reconhecimento de interesses específicos, como fizeram os ambientalistas, consumidores, mulheres, minorias étnicas, religiosas e sexuais.

Como se pode ver, o processo de construção dos direitos fundamentais avança com o fluxo das necessidades humanas básicas na dimensão espaço-tempo. A sua evolução nos remete à idéia de "gerações de direitos", metáfora desprovida de pretensão científica, mas que busca situar as categorias de direitos humanos no contexto histórico em que nasceram.

2 - Teoria das gerações dos Direitos Humanos

A teoria das gerações tem como paradigma a evolução histórica dos direitos humanos na ordem jurídica supraestatal e nas Constituições dos Estados contemporâneos. Preconiza que o processo de criação de direitos humanos é contínuo e inesgotável.

Os defensores dessa teoria vinculam cada etapa civilizatória a valores relevantes para a vida social. Sob a inspiração de determinado elemento axiológico, surgem direitos com o mesmo perfil.

Os direitos humanos não são estanques ou incomunicáveis, mas complementares e conexos: integram-se uns aos outros para realizar o ideal de dignidade humana. O vocábulo "geração" nos remete à ideia de direitos sob a mesma inspiração axiológica, que surgem em dado espaço temporal e continuam a se reproduzir de acordo com as etapas evolutivas da civilização.

Podemos esquematizar as gerações de direitos humanos da seguinte forma:

a) 1ª Geração – liberdades públicas e direitos políticos;

b) 2ª geração – direitos sociais, econômicos e culturais;

c) 3ª geração – direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos;

d) 4ª geração – direitos da bioética e direito da informática;

2.1 - Direitos Humanos de 1ª Geração

A 1ª geração dos direitos humanos tem na liberdade o elemento axiológico preponderante. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada em 1789, é o seu marco histórico. Nessa categoria, encontram-se as liberdades públicas e os direitos políticos.

As liberdades públicas, também denominadas direitos civis ou direitos individuais, são prerrogativas que protegem a integridade física, psíquica e moral das ingerências ilegítimas, do abuso de poder ou qualquer outra forma de arbitrariedade estatal. Atuam na dimensão individual e protegem a autonomia da pessoa humana.

São, portanto, faculdades de agir que implicam o dever de abstenção, sobretudo do Estado. Entre os direitos dessa categoria estão a liberdade de expressão, a presunção de inocência, a inviolabilidade de domicílio, a proteção à vida privada, a liberdade de locomoção, os direitos da pessoa privada de liberdade, o devido processo legal etc. Todos possuem um ponto de confluência: a tutela da pessoa humana em sua dimensão individual.

Os direitos políticos, por sua vez, asseguram a participação popular na administração do Estado. O núcleo dos direitos políticos é composto pelo direito de votar (jus suffragi), pelo direito de ser votado (jus honorum), pelo direito de ocupar cargos, empregos ou funções públicas (jus ad officium) e pelo direito de neles permanecer (jus in officio). Consiste ainda no controle dos atos administrativos através de propositura de ação popular e do direito de filiação a partidos políticos.

Qual a diferença entre direitos humanos e direitos políticos? Os direitos humanos tutelam todas as pessoas físicas independentemente de nacionalidade, etnia, idade, religião ou condição financeira. Os direitos políticos restringem-se ao exercício da cidadania: São direitos de participação. Enquanto os primeiros asseguram a dignidade ao homem, os segundos restringem-se aos eleitores, garantindo-lhes a prerrogativa de participar da vida político-institucional de seu país.

As liberdades públicas, por exemplo, protegem o indivíduo do

arbítrio. Caracterizam-se por exigir conduta não interventiva do Estado. Valorizam o ser humano em sua individualidade. Quando falamos em liberdade de expressão, referimo-nos à faculdade individual de emissão do pensamento sem censura ou proibição do Estado. Assim, toda pessoa humana tem a prerrogativa de manifestar publicamente suas idéias políticas, filosóficas, artísticas, científicas e comunicativas sem submeter-se à censura. Outro exemplo. Ao reconhecer a liberdade de consciência, a Constituição assegurou a todos não só a faculdade de escolher livremente sua religião, mas também de optar por ser ateu ou agnóstico, sem ser molestado ou discriminado por suas convicções.

As liberdades públicas podem conter comandos direcionados ao legislador ordinário para proteger o indivíduo da intervenção de terceiros e, até mesmo, do Estado. A Constituição de 1988 veda determinadas práticas como a tortura, os tratamentos desumanos e degradantes infligidos às pessoas privadas de liberdade. Proíbe as penas de morte, de caráter perpétuo, de trabalhos forçados, de banimento ou cruéis. Também determina a criação de leis que criminalizem o racismo e a ação de grupos armados, civis e militares. Por fim, estabelece que o tráfico ilícito de entorpecentes, o terrorismo e os crimes hediondos são inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia.

As liberdades públicas foram positivadas nos textos constitucionais com a missão precípua de proteger o homem do despotismo estatal. Na contemporaneidade, porém, assumem uma nova função: a proteção contra terceiros. Significa dizer que elas podem ser invocadas contra os particulares, pessoas físicas ou jurídicas. É o que acontece quando ingressamos com um pedido de direito de resposta ou ação de indenização contra o órgão de imprensa que atentou contra nossa honra ou vida privada. Portanto, possuem eficácia vertical quando o destinatário for o Estado; ou eficácia horizontal, quando forem os particulares (Ongs, empresas, órgãos de imprensa, pessoas físicas etc.).

Já os direitos políticos disciplinam o processo eleitoral, a filiação partidária, o exercício do voto, o alistamento eleitoral, os casos de

inelegibilidade e a alternância de poder. São direitos da cidadania, uma vez que seus titulares devem ser eleitores ou terem capacidade eleitoral. As crianças, por exemplo, são titulares de direitos humanos, mas não de direitos políticos. Não exercem cidadania plena, embora sejam sujeitos de direitos individuais, sociais, econômicos e culturais. Estão impossibilitados de participar das eleições ou serem autores em ação popular. Sua cidadania, portanto, é parcial já que a fruição de direitos está limitada à sua faixa etária.

2.2 - Direitos humanos de 2ª Geração

Os direitos de 2ª geração emanam da concepção teórica de Estado do Bem-Estar Social, que começou a ganhar corpo após o término da 1ª Guerra Mundial. Caracterizam-se por serem poderes de exigir prestações estatais positivas que assegurem a todos igualdade de oportunidades. Nas Constituições contemporâneas, eles se subdividem nas seguintes categorias: direitos sociais, direitos econômicos e direitos culturais (DESC).

A 2ª geração produziu um conjunto de direitos que obrigam a intervenção do poder público para assegurar condições básicas de saúde, educação, habitação, transporte, trabalho, lazer etc., através de políticas públicas e ações afirmativas eficientes e inclusivas. Do ponto de vista semântico as liberdades se inserem na categoria “direitos de...”, representada por prerrogativas individuais, enquanto a segunda geração é composta por “direitos à...”, pois implicam o poder de exigir do Estado o cumprimento de prestações positivas que garantam a todos o acesso aos bens da vida imprescindíveis a uma vida digna.

Muitos foram os textos precursores dos direitos sociais, econômicos e culturais. Entre eles, a Constituição Francesa de 1848, a Constituição Mexicana de 1917, a Declaração Russa dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado (1918) e o Tratado de Versailles, de 1919. Mas foi a Constituição alemã de 1919, mais conhecida como Constituição de Weimar, que primeiro os sistematizou, criando um catálogo de direitos que exerceu forte influência sobre os países

democráticos.

A 2ª geração caracteriza-se pela existência de um conjunto de direitos fundamentais que conferem aos seus titulares o poder de exigir do Estado prestações positivas relativas ao bem-estar do indivíduo e da sociedade. Impõem ao Estado verdadeiras obrigações de fazer, como a criação de vagas nas escolas públicas de ensino fundamental, a construção de creches para abrigar os filhos de mulheres trabalhadoras, o aumento do número de leitos nos hospitais públicos, distribuição de medicamentos especiais etc.

São, portanto, direitos a ações positivas, pois obrigam o Estado a promover um conjunto de medidas administrativas e legislativas que assegurem as condições básicas para uma vida digna (mínimo existencial), a partir das quais cada indivíduo possa se desenvolver de acordo com seus talentos e aspirações.

Além disso, caracterizam-se por serem direitos fundamentais prestacionais, pois se dirigem ao Estado, impondo-lhe um conjunto de obrigações que se materializam na produção de leis, execução de políticas públicas, programas sociais e ações afirmativas. Dessa forma, os direitos de 2ª geração só se concretizam mediante a intervenção do Estado para garantir a todos o acesso às prestações civilizatórias básicas, aos bens da vida essenciais à sobrevivência e a serviços públicos de boa qualidade.

Estão expressos em normas constitucionais cogentes; obrigam o poder público a cumprir determinadas obrigações sob pena de sanções – mandamentos, obrigações de fazer, indenizações etc. Além disso, os direitos sociais, econômicos e culturais são justiciáveis: podem ser exigidos em juízo através de ações individuais ou coletivas.

Num esquema não exaustivo dos DESC contemplados na Constituição Federal, podemos configurá-los assim:

❖ Direitos Sociais: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer segurança, previdência social, assistência aos desamparados, proteção à maternidade e à infância (CF, art. 6º).

❖ Direitos Econômicos: valorização do trabalho, livre iniciativa, função social da propriedade, livre concorrência, defesa do consumidor, redução das desigualdades regionais e sociais etc (CF, art. 170).

❖ Direitos Culturais: acesso às fontes da cultura nacional, valorização e difusão das manifestações culturais, proteção às culturas populares, indígenas e afro-brasileiras; proteção ao patrimônio cultural brasileiro, que são os bens de natureza material e imaterial portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (CF, arts. 215 e 216).

Uma das discussões mais recorrentes no âmbito do Constitucionalismo brasileiro refere-se à efetivação dos direitos sociais. O cumprimento das prestações estatais está condicionado ao uso racional dos recursos públicos em todos os níveis federativos. Os governos são obrigados a lidar com a escassez de verbas para atender às demandas setoriais, cada vez mais complexas e onerosas. Muitas vezes são obrigados a fazer escolhas trágicas diante das necessidades concretas. Optar entre construir uma escola ou um hospital num contexto de extrema pobreza é um exemplo dos dilemas enfrentados todos os dias pelos gestores públicos. O Judiciário é freqüentemente provocado para solucionar litígios dessa natureza.

Geralmente, Estados e Municípios se defendem alegando a inexistência de recursos financeiros para arcar com tantas prestações reivindicadas pela sociedade civil. Constroem um discurso bem articulado baseado em argumentos como a reserva do possível (ausência de dotação orçamentária), impossibilidade de controle judicial sobre a discricionariedade do Chefe do Executivo e violação do princípio da separação dos poderes.

O Judiciário tem exercido importante função concretizadora dos direitos sociais na medida em que compele os gestores públicos a cumprir as obrigações prescritas na Constituição de 1988. A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal tem reforçado a natureza cogente e vinculante dos direitos de 2ª geração, afastando de vez a

velha concepção de que seriam meras normas programáticas cuja observância dependia da "boa vontade" do governante.

É evidente que sua eficácia é gradual, pois os direitos sociais estão prescritos em normas-princípios – mandados de otimização –, aplicáveis da melhor forma possível diante das situações fáticas e jurídicas existentes. Porém, há parâmetros mínimos a serem observados pelo magistrado como o "mínimo existencial", que é a satisfação das necessidades básicas de cada ser humano. O magistrado abandonou a antiga neutralidade para assumir uma postura de total comprometimento com a concretização dos direitos fundamentais e das opções políticas contidas na Constituição.

A concepção de controle judicial das políticas públicas é consensual na jurisprudência brasileira. O Supremo Tribunal Federal já reconheceu que a dimensão política da jurisdição constitucional legitima os juízes a combater a inércia dos gestores públicos no cumprimento dos direitos sociais, econômicos e culturais através da aplicação de sanções previstas em lei[4]. Tal prática não constitui violação à separação dos poderes, mas prerrogativa confiada ao Judiciário de tornar efetivas as opções políticas eleitas pelo constituinte brasileiro, entre elas a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, e a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

2.3 - Direitos Humanos de 3ª Geração

Os direitos de 3ª geração, também conhecidos como direitos de fraternidade, como foram batizados por Karel Vasak, ou direitos de solidariedade, como prefere Etiene-R. Mbaya, passaram a ser adotados nos textos constitucionais a partir da década de 60. Eles têm como pressuposto a proteção de grupos sociais vulneráveis e também a preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado. A defesa desses direitos depende sempre da atuação pro populo do Ministério Público ou de representantes da sociedade civil, sobretudo as organizações não-governamentais. Também pode ser exercida pelo

4 STF – 2ª Turma – Ag. Reg. no Recurso Extraordinário 410.715-5/SP – Rel. Min. Celso de Mello – voto proferido em 22 de novembro de 2005.

cidadão nas ações populares.

Preferimos a expressão direitos de solidariedade a direitos de fraternidade. A solidariedade implica a aliança com o "nós" sem o rompimento do "eu". Significa a superação dos interesses egoísticos por uma postura altruística, comprometida com o bem comum. Traduz a responsabilidade de cada indivíduo pelos destinos da sociedade. É a mais profunda manifestação do sentimento de pertença. Um dever imposto a todos pela ordem constitucional. Já a fraternidade tem conotação mais religiosa que jurídica, pois a caridade se manifesta como uma virtude que eleva moralmente o indivíduo através da ajuda aos menos favorecidos, mas não constitui uma obrigação imposta pela lei.

Os direitos difusos e coletivos são a principal manifestação do princípio da solidariedade. Sua concretização é responsabilidade do Estado e da sociedade. Possuem dois pontos em comum: a transindividualidade e a indivisibilidade. São transindividuais porque só podem ser exigidos em ações coletivas e não individuais, pois o seu exercício está condicionado à existência de um grupo determinado ou indeterminado de pessoas; são indivisíveis porque não podem ser fracionados entre os titulares. Não há como apartar a fatia de cada um. A satisfação de seus mandamentos beneficia indistintamente a todos. A violação é igualmente prejudicial à totalidade do agrupamento humano.

No plano internacional, a terceira geração abrange o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade, o direito de comunicação, o direito de autodeterminação dos povos[5], o direito à defesa de ameaça de purificação racial e genocídio, o direito à proteção contra as manifestações de discriminação racial, o direito à proteção em tempos de guerra ou qualquer outro conflito armado[6]. No sistema jurídico brasileiro, a solidariedade se desdobra em direito ambiental,

5 FERREIRA Filho, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Saraiva, p. 58.

6 MBAYA, Etienne-Richard. **"Direitos Humanos como Direitos de Liberação"** in Nomos, XIII-XIV, p.63. Cf. também o Relatório do Parlamento Europeu de 1995, intitulado Os Direitos do Homem no Mundo.

direitos do consumidor, da criança, adolescente, idosos e portadores de deficiência, bem como a proteção dos bens que integram o patrimônio artístico, histórico, cultural, paisagístico, estético e turístico.

Os direitos de terceira geração têm a função de tutelar os interesses públicos primários, que nada mais são que as legítimas expectativas da coletividade em relação a determinado bem da vida. Esses interesses nem sempre coincidem com as pretensões da Administração Pública (interesses públicos secundários). Muitas vezes são divergentes e incompatíveis. Suponhamos que o poder público autorize o funcionamento de uma indústria química, mesmo sabendo que os dejetos descartados na atmosfera e nos cursos d'água serão extremamente nocivos à população. Nessa hipótese há um evidente desnivelamento entre o interesse estatal (secundário) e as expectativas da coletividade (primário). Por isso, a legislação brasileira legitima organizações não-governamentais e instituições estatais (Ministério Público, por exemplo), a propor ações judiciais destinadas a combater esse tipo de violação.

O que distingue os direitos coletivos dos direitos difusos?

Os direitos coletivos possuem um número determinado ou determinável de titulares – mutuários do Sistema Financeiro da Habitação, usuários do Sistema Único de Saúde, alunos da rede estadual de ensino, adquirentes de determinado produto ou serviço. Todos os titulares possuem algo em comum: estão ligados entre si ou com a parte contrária por uma relação jurídica base, como o contrato de financiamento da casa própria ou a matrícula na rede estadual de ensino.

Já os direitos difusos caracterizam-se pela indeterminação de seus titulares. É impossível estabelecer-se o número exato dos beneficiários. Além da indeterminação, os sujeitos de direito unem-se por circunstâncias de fato. Quando uma propaganda enganosa é veiculada numa rede de televisão, torna-se absolutamente impossível mensurar o número de pessoas que foram atingidas.; O mesmo acontece com a

impossibilidade de estabelecer-se o número de pessoas que irão inalar o ar poluído de dado município.

A tutela dos direitos de solidariedade é uma das dimensões mais importantes da cidadania contemporânea, na medida em que promove a melhoria da qualidade de vida da população, assegurando-lhe meio ambiente equilibrado, serviços públicos eficientes, respeito à diversidade e proteção aos hiposuficientes. Daí a importância crescente da intervenção do Ministério Público para impor ao poder público e à sociedade civil medidas concretas que assegurem sua efetividade.

2.4 - Direitos Humanos de 4ª Geração

A 4ª geração dos direitos humanos ainda não está plenamente configurada. As opiniões dos doutrinadores são divergentes em relação ao seu conteúdo. Muitos até discordam de sua existência. A polêmica foge aos propósitos dessa exposição. Apenas defendemos que ela se desenvolve em dois eixos: os direitos da bioética e os direitos da informática.

Os litígios decorrentes do avanço da biotecnologia e da engenharia genética deram origem a uma nova categoria de direitos: os direitos da bioética. O discurso jurídico incorpora temas como o suicídio, a eutanásia, o aborto, o transexualismo, o comércio de órgãos humanos, a procriação artificial, a manipulação do código genético e a clonagem de seres humanos.

A essa altura, podemos perguntar: a bioética integra a juridicidade? Os espaços de atuação da Ética e do Direito são distintos. Ética pressupõe a eleição de valores consensualmente aceitos pela coletividade e a expectativa de que sejam respeitados espontaneamente. O Direito introduz força coercitiva aos valores éticos, estabelecendo normas de conduta e impondo sanções estatais aos responsáveis pelas violações. O Estado, por sua vez, executa as condenações mesmo que seja necessário recorrer à força física, à expropriação de bens e à outras medidas repressivas. Portanto, a apropriação dos princípios bioéticos pelos direitos fundamentais é uma forma legítima

de impor aos governos, aos pesquisadores, às instituições científicas e às indústrias o respeito à vida e à dignidade da pessoa humana.

A experiência tem mostrado que o controle social baseado exclusivamente em princípios morais é ineficaz em virtude da falta de coerção estatal. Apenas as normas jurídicas são capazes de movimentar o aparato repressivo do Estado para cumprir essa tarefa. Sem elas, não há como punir os crimes contra a humanidade provocados pela manipulação abusiva dos conhecimentos científicos. A necessidade de eleger um sistema de valores essenciais à sobrevivência da espécie humana justifica a inclusão dos postulados da bioética nos textos legais.

No outro eixo dos direitos de 4ª geração está o direito da informática, produto da Sociedade da Informação e suas complexas formas de expressão comunicativa. As relações intersubjetivas nascem de atividades relacionadas à informática, telemática e telecomunicações, bem como a transmissão de dados através de meios eletrônicos e interativos. O grande desafio dessa geração é a solução de litígios que envolvam o comércio virtual, a pirataria, a invasão de privacidade, direitos autorais, propriedade industrial etc.

3 A - fundamentação dos Direitos Humanos

Fundamentar os direitos humanos significa buscar a justificação racional para a sua existência[7]. É matéria que, embora se desenvolva no plano axiológico do direito, dá o substrato necessário para que eles sejam reconhecidos e protegidos nos sistemas jurídicos.

Na Filosofia do Direito podemos encontrar muitas explicações para o fenômeno. Os jusnaturalistas sustentam que os direitos humanos são inatos, anteriores e superiores ao direito positivo. Os historicistas afirmam tratar-se de direitos variáveis e relativos a cada contexto histórico. Os utilitaristas defendem que sua função é a de produzir felicidade crescente no seio da sociedade.

7 A fundamentação dos direitos humanos deve ser absolutamente racional. Portanto não pode impregnar-se de ideologia política, paixões, intuições, emoções, preconceitos, suposições. É um dos principais temas da filosofia do direito.

A fundamentação axiológica mais coerente é a de que os direitos fundamentais emanam da dignidade humana, ou seja, das exigências consideradas imprescindíveis e inescusáveis a uma vida digna[8]. A noção de dignidade evoluiu com o tempo. Num primeiro momento tentou-se explicá-la a partir de argumentos religiosos que defendiam a origem divina do homem, criado à imagem e semelhança de Deus. Depois a tese de que ela era inata, que integrava a essência do ser humano.

O imperativo kantiano sustenta que a pessoa humana não pode ser utilizada como um meio, mas como um fim. O homem nasce livre e não pode ser usado como coisa, objeto. O princípio da dignidade salvaguarda o homem de toda forma de escravidão, opressão ou degradação à sua integridade física, psíquica ou moral. Além disso, implica o dever estatal de satisfação das necessidades básicas de cada membro da coletividade, tanto no plano individual como no coletivo.

Mais do que categoria axiológica, a dignidade da pessoa humana foi elevada à dimensão jurídico-constitucional. É um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (CF, art. 1º, III). O Estado deve estar a serviço do homem, não o contrário. Nessa perspectiva, o princípio da dignidade ocupa a centralidade do sistema jurídico, devendo ser efetivado pelo Estado.

Com o objetivo de promover a crescente adaptação social, através da valorização do homem em sua dimensão individual e coletiva, o Direito valorou a dignidade como princípio constitucional supremo, do qual emanam subprincípios norteadores de direitos fundamentais, como se pode ver a seguir:

O princípio da dignidade humana possui quatro dimensões axiológicas básicas: da liberdade brotam os direitos individuais e os direitos políticos; da igualdade, os direitos sociais, econômicos e culturais; da solidariedade, os direitos difusos e coletivos. A democracia surge com a ambiência institucional ideal para o florescimento de todos eles.

8 FERNÁNDES, Eusebio. **"El problema Del fundamento de los derechos humanos"**, in Anuário de Derechos Humanos, n. 01. Madri: Instituto de Derechos Humanos, Universidad Complutense, 1982, p. 98.

Sob a inspiração da dignidade humana, os direitos fundamentais não podem ser considerados apenas prerrogativas individuais ou coletivas. Eles também integram uma ordem de valores que orienta e justifica o Estado Democrático de Direito. Daí a afirmação de eles possuem duas dimensões: a subjetiva e a objetiva. Na dimensão subjetiva os direitos fundamentais se exteriorizam como faculdades de agir ou poderes de exigir com força normativa. Isso permite que os seus titulares possam buscar a tutela jurisdicional em caso de violação. Na dimensão objetiva eles possuem dupla função. De um lado, exteriorizam a vontade de integração material: o desejo de coesão da comunidade e a realização de objetivos comuns. De outro, são o fundamento de validade da ordem legal constituída[9].

Assim, os direitos fundamentais não se dirigem apenas à proteção de pessoas ou grupos sociais. Eles representam a decisão política de coesão do povo a partir de sua história, cultura e tradições, fortalecendo o sentimento do "rêve de l'avenir partagé" – sonho do futuro compartilhado, na expressão de Georges Burdeau. Também são parâmetros que permitem aferir a legitimidade do sistema jurídico a partir do juízo de adequação entre o direito objetivo e os valores universamente consagrados.

4 - Fundamentação dos Direitos Humanos

A população tem cunhado expressões como "cadeia é para pobre" (= o rico nunca vai preso) e "no Brasil tudo acaba em pizza" (= os corruptos ficam sempre impunes) para criticar o sistema jurídico vigente. O senso comum costuma a confundir incidência da norma jurídica com sua efetividade. Daí a necessidade de distinguir os conceitos.

A principal função das normas jurídicas, o que as diferencia das normas pertencentes aos demais processos de adaptação social, é a incidência. Uma vez vigente, a norma jurídica válida incidirá sempre que houver a constituição de seu suporte fáctico. A incidência (eficácia legal), que é infalível, ocorre no mundo psíquico. Mais do que isso: é

9 SMEND, Rudolf. **Constitución y Derecho Constitucional**. Madrid: Centro de Estúdios Constitucionales, 1985, p. 232.

fato do mundo dos pensamentos, que independe da adesão espontânea dos destinatários ou de sua aplicação pelo Estado.

Não se deve confundir incidência com atendimento à norma jurídica. Cronologicamente, a incidência antecede o atendimento, constituindo-se até mesmo pressuposto deste. Não se pode investigar a eficácia social (efetividade) da norma jurídica que ainda não incidiu ou que não tem condições de incidir.

O ideal de justiça consiste na perfeita simetria entre a norma jurídica e o meio social, na coincidência entre incidência e observância. Se a coincidência é difícil ou improvável, se não há simultaneidade entre elas, é porque não houve atendimento espontâneo, única variável desta relação.

Incidência e atendimento pertencem a planos diferentes do fenômeno jurídico. A incidência deve ser investigada como aspecto da dimensão normativa do direito. Já o atendimento, que é elemento essencialmente aferível no cotidiano e que se relaciona com a repercussão social da norma jurídica que incidiu, há de ser estudado no plano sociológico.

O sociólogo analisa a repercussão social de determinada norma jurídica para verificar o seu grau de efetividade nas relações intersubjetivas. Neste aspecto, a investigação sociológica tem a missão de descobrir se existe ou não coincidência entre os comandos contidos no preceito legal e o que concretamente ocorre no mundo social. A norma jurídica será socialmente eficaz na medida em que a efetividade atingir níveis aceitáveis, o que significa dizer que, de maneira geral, os destinatários aderiram à conduta nela prescrita.

Não basta que os direitos humanos estejam previstos em tratados internacionais ou nas Constituições. É preciso que eles sejam respeitados na realidade social, o que só é possível se os Estados se comprometerem a garanti-los e aplicá-los nas relações interpessoais. É aí que entra o conceito de efetividade como dimensão sociológica do fenômeno jurídico. A verificação da efetividade permite aferir os

resultados concretos das normas jurídicas na vida cotidiana.

Para que as normas jurídicas sejam instrumento de adaptação social, é necessário estarem em consonância com o seu tempo, refletirem os valores vigentes e serem reconhecidas como legítimas pela coletividade. Apenas assim elas serão verdadeiramente obedecidas, pacificando, integrando e adaptando o corpo social.

A verificação da efetividade dos direitos fundamentais está condicionada a três elementos objetivos: observância, aplicação e existência de garantias processuais eficazes.

Observância significa a adesão espontânea dos destinatários às normas de direitos fundamentais. Ocorre quando o mero conhecimento do texto normativo já é suficiente para pautar a conduta sem a necessidade de intervenção coercitiva do Estado. Já a aplicação pressupõe um ato de autoridade – um juiz, por exemplo – que determine o cumprimento do comando normativo violado. A observância tem como fundamento a espontaneidade da conduta; A aplicação pressupõe coerção estatal.

As garantias processuais também são importantes vetores de efetividade. Enquanto os direitos fundamentais se exteriorizam como prerrogativas individuais e coletivas de proteção à dignidade humana, as garantias são os instrumentos através dos quais eles se concretizam na realidade social. São exemplos de direitos-garantia: habeas corpus, mandado de segurança, ação popular, ação civil pública, habeas data e mandado de injunção.

Além das categorias acima descritas, o método constitucional desenvolveu algumas técnicas destinadas a promover a efetividade dos direitos fundamentais como a aplicabilidade imediata, a inclusão no cerne irrestringível, a força vinculante erga omnes e a cláusula da proibição do retrocesso, que serão brevemente abordadas a seguir.

(1) Aplicabilidade imediata. As normas jurídicas de direitos fundamentais estão aptas para incidir e serem aplicadas pelas autoridades competentes a partir da promulgação do texto

constitucional. Significa dizer que não dependem de legislação regulamentadora para produzir efeitos. A eficácia legal tem como principal conseqüência o poder-dever de os juízes utilizá-las na solução de conflitos interpessoais e movimentar o aparato estatal para impor o respeito aos seus comandos.

(2) Cerne irrestringível. Elas também integram o núcleo duro da Constituição, não podendo ser objeto de emendas constitucionais destinadas a abolir os direitos fundamentais. São verdadeiras cláusulas pétreas que impedem a apresentação de propostas de emendas constitucionais que os suprima ou descaracterize o seu conteúdo essencial. Essa técnica garante a perenidade e os protege das ingerências ditatoriais e arbitrárias de detentores do poder político.

(3) Força vinculante. Os direitos fundamentais possuem força vinculante erga omnes, pois obrigam o Executivo, o Legislativo e o Judiciário a cumprirem suas determinações, seja o dever de abstenção ou a prestação positiva. Dessa forma, as leis, as decisões judiciais e os atos administrativos são submetidos a controle de constitucionalidade, podendo ser anulados quando violarem os direitos assegurados e garantidos nos textos constitucionais.

(4) Cláusula da proibição do retrocesso. Constitui-se no mandamento dirigido ao legislador para que não revogue as normas infraconstitucionais que disponham sobre o cumprimento de prestações relativas a direitos sociais. Ela reforça a ideia de que tais direitos obedecem a um processo evolutivo contínuo, imune a qualquer tipo de retrocesso. Uma vez positivados, incorporam-se ao patrimônio jurídico da pessoa humana não podendo ser suprimidos pelo Estado. Por exemplo, uma lei municipal que garante merenda escolar aos alunos de ensino fundamental não pode ser revogada para satisfazer o interesse do prefeito em cancelar a prestação positiva. A revogação só é possível se a municipalidade promover esquemas alternativos compensatórios como a implantação de “bolsa merenda”. Isto porque o acesso à merenda subjetivou-se, passando a integrar o patrimônio individual de cada criança matriculada.

Como se pode ver, a efetividade dos direitos humanos é o grande desafio do constitucionalismo contemporâneo. Os países integrantes das Nações Unidas assumiram o compromisso solene de assegurar as condições necessárias para que os tratados internacionais sejam respeitados em seus territórios. Mas nem todos estão dispostos a cumpri-lo integralmente. A mera normatização não é suficiente. É preciso que os Estados garantam as condições necessárias para que eles possam concretizar-se plenamente. Isso implica a ambiência democrática, independência de poderes, rígido controle de constitucionalidade, mecanismos limitadores do poder político, garantias processuais específicas e liberdade de imprensa.

A efetividade depende de mobilização popular, da democracia participativa. O papel fiscalizador dos cidadãos e das organizações não-governamentais é essencial para a concretização dos direitos humanos. A sociedade civil organizada tem o dever de protagonizar movimentos em defesa das liberdades públicas, dos direitos sociais, culturais e econômicos. Pode abraçar causas ambientais ou a defesa de grupos vulneráveis, forçando os governos a adotar medidas para solucionar os problemas.

A comunidade internacional também pode pressionar os Estados a respeitar os direitos humanos, aplicando as sanções previstas em tratados internacionais, inclusive a intervenção humanitária. Por outro lado, entidades privadas como a Anistia Internacional, Médicos Sem Fronteira, Transparência Internacional e Jornalistas Sem Fronteiras assumem a importante missão de denunciar as violações aos direitos humanos perpetradas em todos os países do Planeta. A ação política dessas entidades tem forçado os governos tomar providências eficazes para combater a violência, a pobreza, o genocídio e a intolerância racial ou religiosa.

Enfim, a efetividade dos direitos humanos não é um problema essencialmente jurídico. É certo que a positivação nas Constituições e tratados internacionais foi um grande passo para a universalização de princípios e compromissos de fortalecimento da dignidade humana

sobre todos os povos do Planeta. Mas o principal desafio ainda é o de concretizá-los na realidade social, sobretudo com o fortalecimento da igualdade de oportunidades e a distribuição equitativa das prestações civilizatórias. Para que isso ocorra é preciso a conjunção de esforços das instituições democráticas e da sociedade civil no sentido exigi-los e incorporá-los em sua atuação cotidiana. Afinal a efetividade depende do incondicional exercício da cidadania e da democracia participativa.

Propostas de atividades:

1. Elabore um esquema didático sobre as gerações dos direitos fundamentais com o objetivo de apresentar os conceitos básicos aos alunos de uma imaginária turma de ensino médio. Pode utilizar gráficos, tabelas, fotos, gravuras etc.
2. Pesquise em jornais e revistas notícias sobre violações a direitos humanos de cada uma das gerações descritas no texto-base. Faça comentários e justifique a opção tomada.
3. Aponte algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos governos para efetivar os direitos sociais.
4. Apresente os aspectos que distinguem os direitos humanos dos direitos políticos.
5. Como as políticas públicas podem assegurar a igualdade de oportunidades e o acesso aos direitos sociais previstos na Constituição de 1988?
6. Quais as principais características dos direitos difusos e coletivos?
7. O que distinguem os interesses públicos primários dos interesses públicos secundários? Exemplifique.
8. Pesquise dois casos judiciais que envolveram debates sobre a bioética. Faça um breve resumo de cada um deles.
9. Quais as objeções que são apresentadas em juízo para negar a aplicação de direitos sociais? Analise os argumentos para legitimar o controle sobre a ação governamental.
10. Quais as principais características das liberdades públicas? Elabore um esquema didático para ser apresentado a uma imaginária classe de ensino fundamental.

Referências:

FERNÁNDES, Eusebio. **El problema Del fundamento de los derechos humanos**. In: Anuário de Derechos Humanos. n. 01. Madri: Instituto de Derechos Humanos, Universidad Complutense, 1982. P. 98.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Saraiva. P. 58.

MBAYA, Etienne-Richard. **Direitos Humanos como Direitos de Liberação**. In: Nomos, XIII-XIV, p.63. Cf. também o Relatório do Parlamento Europeu de 1995, intitulado Os Direitos do Homem no Mundo.

SMEND, Rudolf. Constitución y **Derecho Constitucional**. Madrid: Centro de Estúdios Constitucionales, 1985. P. 232.

2.3 Reflexões ético-filosóficas sobre a cultura de violência e os direitos humanos em alagoas

Priscila Emanuele Falcão de Oliveira Menezes

1 - Da fundamentação dos direitos humanos

"O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político" (BOBBIO, 2004, p. 13), essa é a conclusão que o filósofo e jurista italiano Noberto Bobbio chega ao discutir os fundamentos dos direitos do homem, em seu clássico livro A Era dos Direitos.

A partir desta afirmativa, concordamos que o maior desafio em se discutir direitos humanos está na análise da rede social e política de ações que buscam protegê-los, ou seja, torná-los concretos, eficazes.

Juristas, sociólogos, filósofos, cientistas políticos sempre procuraram fundamentar cientificamente os direitos humanos e sua importância para a sociedade e a vida humana. Num primeiro momento, o Direito Natural[10] recebeu o encargo de realizar essa fundamentação

10 "O conceito de direito natural traduz-se na existência de um direito fundado na natureza das coisas e, em último tempo, na vontade divina, no direito justo, denominando-se por concepção jusnaturalista ou jusnaturalismo. O direito natural radica no pensamento grego, entendido como um direito ideal, suprapositivo, integrado por princípios ou regras que curam essencialmente do justo, permitindo aferir da legitimidade do próprio direito positivo. Os princípios que compõem o direito natural podem ser entendidos como fixos, absolutos e intemporais, ou, antes, como um conteúdo relativo e contingente consoante as diferentes épocas e culturas e cuja variabilidade exprimirá, aliás, a própria variabilidade dos valores essenciais da vida. Ao contrario, o positivismo não reconhece senão o direito positivo, isto é, posto historicamente pelo Homem, negando a existência de um direito natural. Para o direito natural a fonte e medida de legitimação é uma ordem ontológica que transcende a vontade humana e é, em primeiro lugar, a expressão do justo decorrente da natureza das coisas. A concepção de um direito natural pressupõe que exista uma ordem que não é resultado de um projeto humano consciente, antes é ela que torna possíveis os projetos humanos.Costuma caracterizar-se o direito natural como universal, imutável e cognoscível, querendo significar que é abrangente de todos os homens, em todos os tempos e lugares, é imutável em consequência da própria imutabilidade da natureza humana, e pode ser conhecido naturalmente por todos os homens. Relativamente às funções que o direito natural desempenha, é de salientar que é, em primeiro lugar, fundamento e legitimação do

através de princípios metajurídicos dados (de ordem natural), que intentava qualificar valorativamente as condutas humanas, o que resultou numa vinculação contínua entre o Direito e a Ética. Mas com o processo de racionalização[11] desencadeado no mundo moderno, substanciado principalmente pela positivação dos direitos, fez eclodir o pensamento jusnaturalista para fundamentação dos direitos humanos.

Diante das transformações sociais, políticas e jurídicas da idade moderna, surge um novo olhar para enfrentamento das questões do direito do homem: a Filosofia do Direito. Segundo Lafer (2008, p.17), os campos de investigação dos jusfilósofos eram o metodológico, o da validade formal da norma, o da efetividade da norma e o da justiça da norma que se inseriam dentro da lógica do razoável que constitui a tradição jurídica.

Desde o final do século XVI, os direitos humanos consistem na fundamentação ideológica de alguns processos revolucionários que aconteceram na história da humanidade, principalmente o processo revolucionário instaurado pela burguesia. A partir de então, cada vez mais vêm se consolidando como um referencial dos valores jurídicos, políticos e sociais que garantem a legitimação das sociedades democrático-burguesas[12] desenvolvidas na contemporaneidade.

É verdade que tais valores, muitas vezes, consistem mais em um discurso do que realidade fática, pois ao mesmo tempo em que se evidencia sua expansão, também se faz conhecido várias violações e desrespeitos aos direitos humanos, e se bem que é certo que são empregados como critérios de legitimidade nas sociedades desenvolvidas, a mesma capacidade técnica que acompanha o desenvolvimento tem incrementado o potencial destrutivo, levando a

---

ordenamento jurídico e, em segundo lugar, que intervém na interpretação e na integração das lacunas e na correção das normas jurídicas. Assim, o direito natural não pode ser visto como um estorvo ao progresso do direito, mas deve ser considerado um fator estimulante da sua renovação e aperfeiçoamento e, sobretudo, um ponto de referência importante para o legislador." Direito Natural. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2010. [Consult. 2010-11-26]. Disponível na www: <URL: http://www.infopedia.pt/$direito-natural>.

11 De acordo com a perspectiva de Max Weber, teórico social clássico que basearemos nosso estudo e desenvolveremos sua análise no 1º capítulo.

12 São aquelas sociedades que valorizam o Estado de Direito.

níveis desconhecidos na história.

O século XX viveu uma experiência que afrontou todas as lógicas jurídicas, racionais e humanistas que foi o totalitarismo[13]. Os serem humanos foram reduzidos a seres supérfluos e sem lugar no mundo, o que desencadeou a necessidade de cientistas buscarem identificar quais as situações sociais, políticas, econômicas, e por que não jurídicas, que desencadeie num novo "estado totalitário de natureza", segundo a proposta de Hannah Arendt (LAFER, 2008, p. 17).

Essa ruptura causada pelos regimes totalitaristas como o nazismo, o fascismo, o stalinismo e as ditaduras militares na América Latina nos anos 60 e 70 trouxe uma nova lógica e sentido para a fundamentação dos direitos humanos, pois se verificou que não se trata de um problema moral, nem filosófico, nem jurídico, e como Bobbio ressalta, "é um problema cuja solução depende de um certo desenvolvimento da sociedade e, como tal, desafia até mesmo a Constituição mais evoluída e põe em crise até mesmo o mais perfeito mecanismo de garantia jurídica" (BOBBIO, 2004, p. 64).

2 - A ética dos movimentos sociais de direitos humanos

A sociedade civil passa a se organizar e a se mobilizar na década de sessenta no sentido de ampliar o alcance e a efetividade desses direitos a partir dos movimentos sociais de direitos humanos, símbolo da democracia participativa, e que permitiu um espaço de diálogo entre o homem, a sociedade civil e o Estado

Essa radicalidade ostentada pelos direitos humanos na

13 "Totalitarismo ou regime totalitário é um sistema político onde o Estado, normalmente sob o controle de uma única pessoa, político, facção ou classe, não reconhece limites à sua autoridade e se esforça para regulamentar todos os aspectos da vida pública e privada. O totalitarismo é caracterizado pela coincidência do autoritarismo (onde os cidadãos comuns não têm participação significativa na tomada de decisão do Estado) e da ideologia (um esquema generalizado de valores promulgado por meios institucionais para orientar a maioria, senão todos os aspectos da vida pública e privada). Os regimes ou movimentos totalitários de mantêm o poder político através de uma propaganda abrangente divulgada através dos meios de comunicação controlados pelo Estado, um partido único que é muitas vezes marcado por culto de personalidade, o controle sobre a economia, a regulação e restrição da expressão, a vigilância em massa e o disseminado o uso do terrorismo de Estado. In < http://pt.wikipedia.org/wiki/Totalitarismo>.

atualidade, e que os diferenciam dos demais campos do direito está diretamente ligada à transformação da sociedade a partir da ruptura causada pelo totalitarismo. E em razão do desenvolvimento dessas novas condições sociais, podemos afirmar que surge um novo paradigma para fundamentação dos direitos humanos: a sociologia, e em especial, a sociologia do direito.

O ser humano e a realização de sua dignidade constituem o centro dos direitos humanos, da democracia e do desenvolvimento humano. Os direitos humanos expressam a idéia que todas as pessoas, tanto homens como mulheres, tem direito a dispor das capacidades necessárias e de mecanismos sociais adequados que os protejam dos piores abusos e privações e os permitam desfrutar de sua dignidade como seres humanos.

O desenvolvimento humano é, por sua vez, um processo para fazer com que as pessoas alcancem a plena realização de suas faculdades tanto físicas como emocionais e vocacionais no curso da vida. Quando o desenvolvimento humano e os direitos humanos progridem juntos, se reforçam mutuamente, aumentando as capacidades das pessoas e protegendo seus direitos fundamentais e suas liberdades e como resultado, a democracia é construída.

Os direitos humanos agregam importância à agenda para o desenvolvimento e fortalecimento da democracia. A atuação dos movimentos sociais de direitos humanos facilita que os benefícios como o desenvolvimento de todas as pessoas ganhem legitimidade legal e moral, assim como um sentido de justiça social aos objetivos do desenvolvimento humano. Esta perspectiva dirige a atenção ao estabelecimento dos objetivos do desenvolvimento, aos direitos e necessidades dos membros mais privados e excluídos da sociedade, especialmente onde as privações são resultado da discriminação. Os direitos humanos também consistem no direito à informação, a participação política para todos e a outros direitos civis e políticos como parte integral do processo de desenvolvimento.

Desta forma, os direitos humanos se constituem um instrumento

normativo importante e objetivo para tratar temas inerentes às relações de poder que submetem a muitos dos problemas contemporâneos do desenvolvimento e da democracia. Luís Roberto Barroso afirma que:

> *Por mais de uma razão, determinada disposição constitucional deixa de ser cumprida. Em certos casos, ela se apresenta desde o primeiro momento como irrealizável. De outras vezes, o próprio poder constituído impede sua concretização, por contrariar-lhe o interesse político. E, ainda, um preceito constitucional frustra-se em sua realização por obstáculos opostos por injunções de interesses de segmentos econômica e politicamente influentes (BARROSO, 1996, p. 59)*

Os direitos humanos se expressam em termos de princípios e normas relacionados com a dignidade humana. Estabelecem garantias e direitos legais. Aonde há um direito, há um dever correspondente para cumprir com esse direito. Cada direito específico, por tanto, implica a existência daqueles titulares dos direitos para ele mesmo (os "titulares de direitos") e daqueles que tem o dever de adotar medidas adequadas para defender esse direito (os "titulares do dever). Estas medidas podem adotar a forma de ações que os titulares de deveres devem empreender (como, por exemplo, a aprovação de legislação para contribuir ou assegurar um ambiente saudável ou condições decentes para o trabalho) ou de ações que os titulares de deveres não devem empreender, tais como permitir o uso da tortura ou negar o acesso à educação usando como justificativa a filiação étnica ou o gênero.

No contexto de Alagoas não se trata simplesmente que os direitos humanos sejam providos, protegidos ou vinculados, devem ser praticados e experimentados. Ao se adotar esse enfoque, os programas e projetos que permeiam a sociedade alagoana e suas autoridades, devem se preocupar tanto pelo processo como pelos resultados em termos de direitos humanos. Do contrário, as contradições inevitáveis não brindariam os resultados esperados.

Adotar um marco de direitos humanos para o controle por meio de movimentos sociais ajuda a identificar contradições e proporciona uma base coerente para resolver-las. Oferece um caminho até onde

a participação cidadã adquire um especial significado, pois faz parte tanto do processo como dos resultados em matéria de incremento da vigência dos direitos humanos. Para evitar as confusões, o processo de desenvolvimento alagoano deve ser uma experiência de direitos humanos, mas também deve seguir sendo um meio e não um fim em si mesmo.

Neste sentido, a atuação dos movimentos sociais de direitos humanos compreende o fomento de inteligência social sobre a defesa proteção e promoção dos direitos humanos. A inteligência social faz referência à capacidade da sociedade de auto transformar-se e de organizar-se, da possibilidade de enfrentar e criar novos desafios, da capacidade que tem o ser humano para detectar e resolver problemas a partir das experiências acumuladas e do livre debate de opções alternativas.

Desta maneira, Alagoas avança no cumprimento de suas funções de defesa, proteção e promoção de direitos humanos a partir dos espaços sociais conquistados pelos movimentos de direitos humanos.

A questão da eficácia dos direitos humanos não está somente relacionada à elaboração de leis protetivas de cunho nacional e internacional, mas sim a sua aplicabilidade concreta nos vários contextos sociais através da atuação do Estado e sociedade civil que visam garantir o mínimo essencial para a sobrevivência do indivíduo, principalmente com a aplicação de políticas públicas, na maioria das vezes, de caráter assistencialista.

Assim, ao tratarmos dessa questão, o fazemos na perspectiva da realidade social para sua aplicação prática, relacionando conceitos sociológicos e jurídicos. Tratamos sobre a (in)eficácia dos direitos humanos nos vários sistemas, tendo como ponto de partida a contradição existente entre os preceitos jurídicos e sociais de valores universais dos direitos humanos, e nos mecanismos de realização fática e concreta através da atuação das instituições sociais, do Estado e de outros atores sócio-políticos intervenientes na sociedade, no sentido de encontrar os gargalos e condições sociais que fazem com que os

direitos humanos não sejam eficazes.

Apesar de se tratar de um tema bastante discutido no campo jurídico do saber científico, o caráter da atuação dos movimentos sociais de direitos humanos, se apresenta com expressiva relevância na vida da sociedade alagoana, principalmente no combate a criminalidade, merecendo, portanto, atenção por parte dos estudiosos da Sociologia, a quem cabe a pesquisa e o aprofundamento da matéria proposta, visando esclarecer os principais entraves para a concretização dos direitos humanos na sociedade, apesar de um arcabouço legislativo amplo e juridicamente válido.

3 - Para uma ética dos partidos políticos e dos sindicatos.

Ao analisar a ética dos movimentos sociais de direitos humanos, partimos da concepção que existem particularidades no tocante da atuação política desses movimentos no sentido de ampliar e assegurar direitos. A primeira particularidade, segundo Bezerra (1998), é a natureza da ação dos movimentos sociais fundada no conceito de existência-identitária-conjuntista, que podem ser identificados como instituições da sociedade civil organizada.

Essa análise será feita a partir das concepções de representação e participação política delineadas pela democracia liberal representativa, que além dos movimentos sociais de direitos humanos, também considera os sindicatos e partidos políticos importantes agentes da sociedade civil no processo de politização social.

Assim, levando em consideração que os movimentos sociais de direitos humanos, os sindicatos e os partidos políticos são freqüentemente aliciados pela estrutura burocrática política, ressaltamos que, especialmente os movimentos de direitos humanos exercem um papel diferenciado que resulta de sua finalidade social mais condizente com os princípios democráticos.

Com a ruptura causada pelos Estados Totalitários na primeira metade do século XX, a discussão sobre movimentos sociais eram

restrita a análise dos partidos políticos e dos sindicatos. Novas questões sociais e políticas marcaram a mobilização de grupos da sociedade civil em contraposição aos ditames de governos ditatoriais. A sociogênese dos movimentos de defesa dos direitos humanos se deu paralelamente ao processo de redemocratização das sociedades políticas.

Uma discussão contemporânea sobre movimentos sociais deve ser estruturada no sentido de compreender como se relacionam à ética e a objetividade dessas instituições com seus propósitos e fins sociais e a legitimidade de suas ações pela sociedade, alicerçado na ideologia democrática representativa.

A partir do século XX, os partidos políticos foram reconhecidos constitucionalmente pela tarefa de representar politicamente a sociedade civil suas diversas ideologias.

O parlamento é o espaço público institucionalizado de representação da sociedade civil nas diretrizes políticas do Estado. E a ocupação desse espaço representativo constitui o principal objetivo dos partidos políticos. Quanto maior a representatividade, mais influente é o partido nas tomadas de decisão política do país.

A ética dos partidos políticos é condizente com sua finalidade. Para o alcance de seus objetivos, o partido político, dentro de uma lógica de mercado, é financiado por grupos específicos que necessitam do acesso ao poder público para que possam ter seus interesses econômicos “legalmente” representados no parlamento.

Dessa forma, a representatividade social do partido político é a luta por interesses da classe pela qual é o mesmo financiado. Pois, a partir do momento em que o partido político alcança o seu objetivo, ou seja, elege seus membros para o maior número de cadeiras no parlamento, maior é possibilidade de se aprovar um projeto de lei que regulamente algo que lhe seja de interesse.

Ressaltamos o fato de que, frente às últimas decisões do STF e TSE, mandato parlamentar pertence ao partido, e não a pessoa do político, o que configura que o mesmo deve se sujeitar as decisões

de sua classe. Por isso, os partidos além de mediar os interesses dos órgãos representativos e dos representados, também funcionam como o espaço de mediação entre os cidadãos e seus representantes. Os membros do parlamento ficam submetidos à vontade do partido, pois considera-se que a vontade do indivíduo é inerente à vontade do partido político.

Diante da ideologia liberal que paira sobre o sistema representativo do parlamento, temos cada vez menor o grau de legitimidade dos partidos políticos, já que cotidianamente, são noticiados vários casos de corrupção envolvendo os parlamentares.

O sindicato é um fenômeno típico da produção capitalista. A etimologia da palavra vem do radical francês - syndic - que significa "representante de uma determinada comunidade". Como resultado da luta de classes característica do sistema capitalista é que surgem as primeiras formas de organização dos trabalhadores, no sentido de resistir à exploração capitalista.

Podemos afirmar, com base na mesma lógica capitalista, que o sindicato é um movimento social que atua na luta e ampliação de direitos de seu grupo representativo, ou seja, o grupo de trabalhadores a qual está vinculado. Seu objetivo é ampliar e defender direitos para um grupo restrito de trabalhadores.

Mas os sindicatos se tornaram menos complexos que os partidos políticos, pois o recrutamento de sua direção se dá através da assembléia de seus membros, tendo poderes, inclusive de destituir seus dirigentes, caso os mesmos, não esteja agindo condizente com as diretrizes do sindicato.

4 - Dos movimentos sociais de direitos humanos

Os movimentos sociais de direitos humanos surgem a partir da grande demanda social causada pelos governos burocráticos e totalitários ao redor do mundo. Históricos de tortura, genocídio e diversos crimes contra a humanidade ressaltaram que foi dado ao homem um caráter supérfluo.

Apesar da indefinição conceitual do termo “direitos humanos”, discussões sobre seus significados e interpretações ganham os debates desde muito tempo na sociedade civil. Tendo como sua principal característica a universalidade, principalmente a partir da Declaração Francesa dos direitos do Homem e do Cidadão de 1789, é fato concreto que nem todos os homens, ou melhor, dizer, a sua grande maioria, ainda não vivenciou a proposta trazida por esse aparato legislativo, e isso constitui umas das maiores preocupações da atualidade, apesar de que a própria discussão sobre o tema, conforme salienta Noberto Bobbio, já seria um indicativo do progresso moral da nossa sociedade:

> *Refletindo sobre o tema dos direitos humanos, pareceu-me poder dizer que ele indica um sinal de progresso moral da humanidade. Mas é esse o único sentido? Quando reflito sobre outros aspectos de nosso tempo – por exemplo, sobre a vertiginosa corrida armamentista, que põe em perigo a própria vida na terra -, sinto-me obrigado a dar uma resposta completamente diversa. [...] O progresso para Kant, não era necessário. Era apenas possível. Ele criticava os “políticos” por não terem confiança na virtude e na força da motivação moral, bem como por viverem repetindo que “o mundo foi sempre assim como vemos hoje”. Kant comentava que, com essa atitude, tais “políticos” faziam com que o objeto de sua previsão – ou seja, a imobilidade e a monótona repetitividade da história – se realizasse efetivamente. Desse modo, retardavam propositalmente os meios que poderiam assegurar o progresso para melhor. Com relação às grandes aspirações dos homens de boa vontade, já estamos demasiadamente atrasados. Busquemos não aumentar esse atraso com nossa incredulidade, com nossa indolência, com nosso ceticismo. Não temos muito tempo a perder (BOBBIO, 2004, p. 64).*

Direitos humanos são divididos teoricamente sob o prisma de sua três dimensões: direitos individuais, direitos sociais e direitos de solidariedade (ou dos povos). Alguns doutrinadores acrescentam uma quarta dimensão que corresponderia aos direitos vinculados à bioética.

Os direitos humanos individuais tiveram como fundamento a teoria do direito natural, predominante no século XVII, e teve como base a resistência do indivíduo contra o Estado Absolutista. Seus ideários

se configuravam nos direitos de liberdade, igualdade, propriedade e segurança, o que visava à garantia da livre iniciativa econômica, liberdade de ir e vir, liberdade política, mão de obra livre. Muito criticada por sua concepção extremamente burguesa, resultou nos movimentos sociais que deram origem a segunda dimensão dos direitos humanos.

Os direitos sociais foi resultado do entrave entre as forças sociais (classe trabalhadora versus capitalistas) da sociedade liberal capitalista e constituem direitos relativos à saúde, educação, previdência e assistência social, lazer, trabalho, segurança e transporte.

A terceira dimensão de direitos humanos, conhecida como direitos dos povos ou direitos de solidariedade, também é resultado das lutas sociais e das transformações sócio-político-econômicas ocorridas nos últimos séculos de história e que resultaram em conquistas sociais de interesse público como, por exemplo, o meio ambiente.

Frente ao avanço tecnológico e o desenvolvimento da genética, alguns autores defendem a formação da quarta dimensão de direitos humanos que estarei ligada à bioética, à manipulação genética, à comunicação universal (internet), à tecnologia da informação, entre outros.

Durante a história, várias caracterizações trouxeram significado aos direitos humanos, dependendo de qual teoria predominava no Estado de Direito. Do Estado Liberal ao Estado Social, as reivindicações e expectativas de direitos humanos contribuíram para a conceituação contemporânea e para a caracterização dos destinatários.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948, bem como a maioria dos textos legislativos atuais sobre direitos humanos, tem como fundamento as violações existentes nos últimos séculos, ou seja, na modernidade racional para discutir e identificar, em termos conceituais, o que seriam direitos humanos.

Assim, a luta dos movimentos sociais de direitos humanos consiste na necessidade de reivindicar a atuação do Estado através de políticas públicas de concretização dos direitos humanos, teremos como

referência o que se entende por satisfação do "mínimo existencial", para garantir uma vida digna e saudável, conforme parâmetros estabelecidos mundialmente.

É importante ressaltar que a caracterização do "mínimo existencial" dependerá de cada Estado e das condições sociais do mesmo, sendo comum o fato que sem essa prestação mínima não haverá a possibilidade da sobrevivência digna do indivíduo. Ana Paula Barcellos conceitua que:

> *O mínimo existencial corresponde ao conjunto de situações materiais indispensáveis a existência humana digna; existência aí considerada não apenas como experiência física – a sobrevivência e a manutenção do corpo – mas também espiritual e intelectual, aspectos fundamentais em um Estado que se pretende, de um lado, democrático, demandando a participação dos indivíduos nas deliberações públicas, e, de outro, liberal, deixando a cargo de cada um seu próprio desenvolvimento. [...] Em suma: mínimo existencial e núcleo material da dignidade da pessoa humana descrevem o mesmo fenômeno (BARCELLOS, 2000, p. 198).*

O maior desafio dos movimentos sociais de direitos humanos consiste na realização prática das leis (nacionais e internacionais) já existentes que tem como objetivo garantir o mínimo essencial para a sobrevivência do indivíduo, independente de sua nacionalidade, cultura, raça, classe social. A discussão sobre o tema vigora entre os vários debates das ciências sociais e humanas sempre no seu caráter programático, não sendo discutido, portanto meios efetivos que transforma tais normas de "dever ser" em "ser". Noberto Bobbio, em um encontro de sociólogos do direito ressaltou:

Num discurso geral sobre os direitos do homem, deve-se ter a preocupação inicial de manter a distinção entre a teoria e prática, ou melhor, deve-se ter em mente, antes de mais nada, que teoria e prática percorrem duas estradas diversas e velocidades muito desiguais. Quero dizer que, nestes últimos anos, falou-se e continua a se falar de direitos do homem, entre eruditos, filósofos, juristas, sociólogos e políticos, muito mais do que se conseguiu fazer até agora para que eles sejam reconhecidos e protegidos

efetivamente, ou seja, para transformar aspirações (nobres, mas vagas), exigências (justas, mas débeis), em direitos propriamente ditos (isto é, no sentido em que os juristas falam de "direito") (BOBBIO, 2004, p. 82).

Essa preocupação é observada não só em um país como o Brasil que, apesar de sermos uma das dez maiores economias do mundo, um ordenamento jurídico altamente protetivo e potencialmente aplicável, ainda apresentamos os maiores índices de pobreza, desigualdade social, fome, falta de moradia, enfim, de violação de direitos humanos, especialmente Alagoas.

A problemática maior não consiste na falta de leis, mas na falta da prestação de serviços básicos por parte do Estado, na descrença da população na busca dos meios legítimos para fazer valer seus direitos e na concepção distorcida da opinião pública da atuação dos movimentos de defesa dos direitos humanos. Nesse sentido ressalta Luiza Cristina Fonseca Frischeisen saliente e indaga que:

> *Como definir e dar validade a direitos que não se realizam imediatamente, mas sim evoluem e são preenchidos por significados, que se modificam com os movimentos sociais e com a educação do povo para a compreensão e defesa de tais direitos, que não pertencem a um indivíduo, isoladamente, mas a um grupo, classe ou coletividade? Como dar eficácia a tais direitos, fugindo da definição de normas meramente programáticas? A ordem social Constitucional estabelece obrigações para o Estado, mas também para toda coletividade. Orienta a Administração na implementação de políticas públicas necessárias ao efetivo exercício dos direitos sociais, fixando pontos que não podem ser descumpridos e tampouco modificados, sob pena de inconstitucionalidade ou ilegalidade, resguardando ao cidadão, oferecendo-lhe garantia quanto à omissão do Estado (FRISCHEISEN, 2000, p. 36-37).*

Quanto às normas de direitos humanos que teremos como parâmetros para sua concretização serão aquelas trazidas na Carta Magna brasileira, ressaltando seu caráter prioritário e superior dentro do ordenamento nacional, inclusive, questionando os mandamentos práticos para aplicabilidade, e as concepções liberais que tais dispositivos legais apenas representariam um valor a ser alcançado, ou

um programa a ser perseguido.

Para re-significar historicamente o conceito de direitos humanos, é necessário reconhecer a contradição existente no discurso e na prática contemporânea de seus postulados. Podemos identificar a apropriação do discurso liberal no processo de construção histórica, apesar da implementação de normas de caráter "social".

Assim, a crise do modelo discursivo dos direitos humanos se configura pela deslegitimação da sociedade de que direitos humanos seria apenas para proteção de "bandidos", ou pela descrença na atuação estatal, diante dos últimos escândalos envolvendo desvio de verbas públicas por parte daqueles que deveriam implementar políticas de direitos humanos.

Observa-se que desde os anos 80, existe uma divergência do discurso entre os defensores de direitos humanos e a chamada "mídia marrom" ou aqueles que seriam os defensores da violência contra os "bandidos". A acusação de que os defensores de direitos humanos só defendem bandidos reside no fato porque estão sempre denunciando as condições desumanas e degradantes das prisões. Em meio a tudo isso, a sociedade criou uma concepção distorcida do conceito de direitos humanos, se tornando também, um gargalo para a implementação de ações que promovam sua eficácia.

Ao se discutir direitos humanos, principalmente quanto à atuação estatal, é que os mesmos não podem deixar de ser efetivados. Pois se um dos principais objetivos é a promoção da dignidade humana, é necessário que os defensores de direitos humanos promovam ações efetivas para que se alcancem as condições materiais necessárias.

É vital ressaltar que a eficácia social dos direitos humanos não depende só do Estado, como diz a teoria política clássica. Deve haver um comprometimento de toda a sociedade, pois o que se discute na realidade, é a construção de condições reais de dignidade humana e isso não é construído apenas pelo desenvolvimento de políticas públicas pelo Estado, mas pela participação da sociedade com a colaboração e atuação concreta no desenvolver dessas condições.

5 - A cultura de violência em Alagoas

Alagoas sempre foi conhecido nacionalmente como um dos estados mais violentos do país. Corrupção, crimes de pistolagem, escravidão são noticiados quase diariamente, como resultado da estrutura econômica e política que afeta o estado: o coronelismo dos usineiros.

Na última década do século XX, a situação de violência urbana e rural no Estado ganhou proporções inimagináveis. A volta a barbárie, representada no "fazer justiça com as próprias mãos", vitimava homens e mulheres que de alguma forma não aceitavam o sistema imposto pelos "donos" do Estado.

A discussão acerca da temática das raízes da violência em Alagoas já ocupou os esforços de pesquisadores e educadores, na busca da compreensão desse fenômeno social, sendo construída inúmeras reflexões teóricas como forma de apontar soluções para o enfrentamento da questão da criminalidade e da violência.

Para entender a violência aos direitos humanos no Estado de Alagoas, torna-se importante destacar o processo de produção da vida social, com especial relevo aos aspectos econômicos e culturais. A economia do Estado está concentrada secularmente na monocultura da cana-de-açúcar. Nesse contexto representativo de desenvolvimento social, trava-se a batalha entre as forças produtivas e o poder dos coronéis, gerando uma cultura de submissão, dependência e subserviência, regada com o sangue da violência histórica. Para a professora Ruth Vasconcelos[14], em seu livro O Poder e a Cultura de Violência em Alagoas, a violência em Alagoas é contextualizada numa formação social, política e econômica agrária e com grande concentração de renda e bens. Diz a referida professora:

> *Entender a violência no Estado de alagoas pressupõe contextualizá-la numa formação social, política e econômica fortemente agrária, latifundiária e com acentuada concentração*

14 A Professora Ruth Vasconcelos é Coordenadora do Núcleo de Estudo da Violência da Universidade Federal de Alagoas.

> de renda. Esta contingência história faz de Alagoas uma sociedade de particularidades e contradições que marcam todo o processo de produção da vida social, política e econômica local (VASCONCELOS, 2005, p. 17).

Essa cultura de desrespeito dos direitos humanos é reforçada pelo estado de miserabilidade de grande parte da população alagoana, que chega a apresentar o menor IDH do Brasil, onde muitas famílias não têm acesso as políticas públicas de proteção dos direitos humanos fundamentais, de forma a lhes serem negados os valores inerentes a dignidade da pessoa humana, dando causa a fatores desestruturantes da paz social.

Outro fator que merece ser considerado é a violência produzida pelo próprio Estado através da força policial, quando nega ao cidadão os direitos fundamentais constitucionais em nome do pseudo combate à criminalidade, agindo de forma arbitrária e ilegal, sem qualquer articulação com o conjunto dos órgãos de segurança pública, desprovido de políticas eficazes de prevenção e enfretamento da violência, gerando mais violência. Nessa esteira de entendimento da realidade estudada, a Professora Ruth Vasconcelos, com muita propriedade, já nos adverte:

> *Esta discussão é bastante atual para pensarmos os excessos que vêm sendo cometidos pelo aparelho estatal, através de seus agentes de segurança, que muitas vezes usam de violência para controlar situações de conflito, acentuando as contradições já existentes na sociedade, uma vez que a sua função não é exatamente praticar a violência, mas evitar que ela se alastre no tecido social (VASCONCELOS, 2005, p. 133).*

Nesse quadro de desrespeito aos direitos humanos, podemos citar dois homicídios que marcaram a história de Alagoas, e que ensejaram uma mobilização da sociedade na luta pela mudança dessa situação pitoresca.

Em março de 1993, José Renildo dos Santos, vereador da cidade de Coqueiro Seco, participante de movimentos sociais e oposicionista do poder executivo local, foi brutalmente assassinado pelo fato de ter assumido publicamente a sua condição de homossexual. Com base

nas investigações, homens armados arrombaram sua residência em Coqueiro Seco, e retiraram-no à força levando-o de casa. Dois dias depois, o corpo do vereador foi encontrado em Xexéu, município de Pernambuco, com partes carbonizadas e indícios de tortura. Ainda alguns dias depois, a cabeça do vereador foi encontrada às margens de um rio, no município pernambucano de Água Preta.

No dia do funcionário público em 1996, o coordenador geral de arrecadação da Secretaria da Fazenda de Alagoas, Sílvio Viana foi assassinado com dez tiros, na AL 101-Norte, quando voltava para sua casa em Maceió. Na época, Silvio cobrava dívidas de imposto de usineiros do Estado. O crime ganhou repercussão nacional devido a brutalidade com que foi cometido.

Instalou-se no decorrer dos anos, ao olhar passivo do Governo, a política do medo, onde prevalece a máxima: manda quem pode, obedece quem tem juízo, minando o grau de resiliência de um povo subjugado a própria sorte. Portanto, se não bastassem todos os problemas econômicos e sociais, a violência e o medo veio ao longo dos anos sendo perpetrados por grupos que se valem das estruturas estatais para fazer valer suas diretrizes.

Somando à cultura da violência policial e à negação de direitos humanos, podemos acrescer ao drama da violência em nosso Estado, numa abordagem empírica, um traço marcante da criminalidade que ainda nos assola, os crimes de pistolagem e de mando, que se acentuam por execuções sumárias e castigos físicos infligidos com extrema crueldade, sendo certo o envolvimento de policiais e agentes políticos.

Essa conjuntura, levando em consideração as situações observadas no dia a dia frente ao assustador crescimento da criminalidade, faz nascer na população um sentimento de orfandade e insegurança pelo descaso do Governo, sendo importante frisarmos a violência branca, mencionada por Ruth Vasconcelos, analisando a cultura de violência na atualidade, quando diz: “Fala-se em ‘violência branca’ que se revela no analfabetismo, na desnutrição, na fome, na

miséria, etc;" (VASCONCELOS, 2005, p. 39).

A insegurança da população gerada pela violência institucionalizada, leva ao descrédito nas próprias instituições públicas a quem cabe o combate à criminalidade, afastando do processo de vanguarda a participação da sociedade na construção da política da paz. Neste sentido trás importante contribuição as reflexões de Ruth Vasconcelos ao afirmar:

> *De fato, se é verdade que o exercício do estado democrático de Direito exige instituições políticas e policiais sólidas e atuantes, em sintonia com a sociedade, o que dizer do funcionamento de um Estado onde suas próprias instituições estão sendo instrumentalizadas para o crime? E onde os seus representantes descumprem as Leis que legislam e fiscalizam? O resultado não poderia ser outro além da falta de credibilidade e da deslegitimação, gerando assim uma crise institucional de graves proporções para a sociedade. Não se pode avaliar os efeitos da falência do Estado, que não só se ausenta na apuração de crimes, mas, principalmente, não consegue controlar práticas de violência e descumprimento das leis por parte de seus representantes (Id, p. 148).*

Fatos como esses despertaram mobilizações da sociedade civil no sentido de encampar a luta pelos direitos humanos no Estado de Alagoas. Movimentos sociais de âmbito nacional vieram para Alagoas no sentido de abrir a o debate sobre o tema e reivindicar ações no sentido de efetivar direitos humanos. O primeiro espaço de debate foi o Fórum Alagoano Permanente Contra a Violência que aglutinou todos os esforços para que fosse implantado em Alagoas um conselho com perfil representativo e com uma estrutura formal que pudesse pleitear as demandas sociais frente a injustiça e impunidade que atormentara o Estado. Um dos pioneiros dessa luta foi o então Procurador da República Delson Lyra da Fonseca, que retrata o surgimento das discussões sobre direitos humanos em Alagoas:

> *A chama aqui acesa elevou-se em proporções nacionais e motivou a vinda do Fórum Nacional Permanente Contra a Violência no Campo, constituído por destacados vultos da* sociedade brasileira, do Congresso Nacional, da Procuradoria

> *Federal dos Direitos do Cidadão (MPF), de entidades de promoção e defesa de Direitos Humanos. Somados os esforços de mobilização com as personalidades e instituições locais e familiares de vítimas, uma marcha popular sagrou-se vitoriosa, principalmente porque deu à causa dimensão política e visibilidade até então impensáveis. Além disso, obrigou as autoridades estaduais a implementarem mudanças na gestão da segurança pública e a priorizarem a investigação de alguns casos emblemáticos de violência e impunidade. Dessa energia produtiva emergiu o Fórum Alagoano Permanente Contra a Violência, organismo inicialmente informal, espaço de aglutinação de instituições e pessoas dedicadas à luta contra a violência e pela promoção e defesa dos Direitos Humanos no Estado (FONSECA, 2004, p.1).*

Após várias agendas com o poder público e de vários debates com segmentos representativos da sociedade foi apresentada a proposta de criação do conselho, através de projeto de lei de autoria do chefe do Poder Executivo Estadual, sendo encaminhada para debates e discussões na Assembléia Legislativa, sendo aprovada sem maiores entraves. No dia 09 de dezembro de 1997, foi sancionada a Lei Estadual nº 5.974, que criava o Conselho de Defesa dos Direitos Humanos de Alagoas.

É certo que muito há o que se fazer, tanto por parte do Estado, quanto da sociedade civil, quando se trata de respeito aos direitos humanos. Acreditamos que, apesar de serem muitos os desafios, a educação em direitos humanos trará uma nova mentalidade social sobre os enfrentamentos da violência e da atuação dos movimentos sociais e do estado na luta pela proteção dos direitos humanos.

Referências:

ABRAMOVICH, Víctor; COURTIS, Christian. **Los derechos socials como derechos exigibles**. Madri: Trotta, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROS NETA, Maria da Anunciação Pinheiro. **Desencantamento do mundo, burocracia e educação**. Tese de doutorado. Campinas: [s.n.], 2006.

BARROSO, Luis Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da constituição brasileira**. 3ª. Ed.. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

BEZERRA, Ciro. **O movimento social dos direitos humanos na encruzilhada da história.** Maceió: [s.n.].

_____. **Trabalho infantil, educação e direitos humanos**. Maceió, [s.n.].

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. **Max Weber e a história**. Tradução de Eduardo Biavati Pereira. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6ª. ed. rev. e atual.. São Paulo: Saraiva, 2008.

EROLES, Carlos. **Democracia y derechos humanos**: los desafios actuales. Buenos Aires: Paidós, 2009.

FONSECA, Delson Lyra. **O conselho estadual de direitos humanos: entre a conquista e sonho**. Maceio: [s.n.], 2004.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 5ª. ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. **Políticas públicas: a responsabilidade do administrador e do ministério público**. São Paulo: Max Limonad, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **La formacion de los intelectuales**. México D. F.: Grijalbo, 1967.

_____. Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno. Madri: Nueva Visión, 1980.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo:

Loyola, 2004.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. T**eoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 2003.

HUNT, Lynn. **La invención de los derechos humanos**. Buenos Aires: Tusquets, 2010.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução de Ruy Jungmann. Consultoria de Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAZARTE, Rolando. **Max Weber: ciência e valores**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALISKA, Marcos Augusto. **Max Weber e o estado racional moderno**. In: Os desafios do estado moderno, federalismo e integração regional. Tese de doutorado. Curitiba: [s.n.].

MAYER, Jacob Peter. **Max Weber e a política alemã: um estudo de sociologia política**. Tradução de Ana Cândido Perez. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

MONDAINI, Marcos. Direitos humanos. São Paulo: Contexto, 2006.

OJEA, Ignacio Aymerich. **Sociología de los derechos humanos: um modelo weberiano contratado com investigaciones empíricas.** Valencia: Tirant lo blanch, 2001.

OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

PINTO, Mônica. **Temas de derechos humanos**. Buenos Aires: Del Puerto, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício**

da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O discurso e o poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica. Porto Alegre: Fabris, 1988.

SILVA. Valéria Getulio de Brito e. **O movimento nacional de direitos humanos e a questão da violência institucionalizada** (1986-1996). Dissertação de mestrado. Brasília: [s.n.], 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

TRINDADE, André Fernando dos Reis. **Os direitos fundamentais em uma perspectiva autopoiética**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2007.

VASCONCELOS, Ruth. **O "reverso da moeda": a rede de movimentos sociais contra a violência em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2006.

_____. O poder e a cultura de violência em Alagoas. Maceió: EDUFAL, 2005.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito capitalista**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Conceitos básicos de sociologia**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. **Ensaios de sociologia**. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____. **Metodologia das ciências sociais** – parte 1. Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez, 1973.

_____. **Metodologia das ciências sociais** – parte 2. Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez, 1973.

_____. **Os economistas** (textos selecionados). Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. **Sociologia**. Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2003.

2.4 *Falando de direitos: a subserviencia da Organização das Nações Unidas*

Getulio Ribeiro

Introdução

Falar sobre Direitos Humanos não é fácil, nem gratificante, mas necessário. No sentido de, simplesmente, "aceitar" o que prega a Organização das Nações Unidas/ONU e grande parte dos autores que, somente e de forma acrítica, reproduzem tais pregações; por se tratar de algo essencial a vida. Mas o que assistimos – diuturnamente - é sua banalização e utilização em prol de interesses financeiro-militaristas[15] mesquinhos, com a participação (não declarada, impotente, mas conivente) da ONU; e necessário para que se busquem novos paradigmas que atendam e contemplem "direitos verdadeiros" – em reciprocidade aos "deveres conscientes e impostos obrigatórios" - sejam em nível nacional, como mundial (grifo nosso).

Persistir nesta situação significa concordar com as mazelas postas e escancaradas pela realidade, sem cumprir nosso papel de facilitadores do processo educativo[16], fonte de difusão e produção do conhecimento na sociedade contemporânea.

15 É perfeita a síntese de Thomas Friedman: [...] disseminação do capitalismo financeiro sobre o capitalismo de produção, a onipotência do mercado livre (unicamente, no fluxo Norte Sul), com todos os seus ingredientes; não só econômicos, quanto políticos; não só ideológicos, quanto militares, interligando mercado, ideologia e guerra. (FRIEDMAN, 2000).
Chama-se de militarismo quando há tendência das Forças Armadas em expandir a sua cultura e os seus ideais militares nas áreas fora da estrutura militar, principalmente no sistema político governamental e nos negócios privados que não lhes pertencem.

16 O Processo educativo engloba a escolarização e todos os seus aspectos teóricos e práticos, como o processo de aprendizagem, os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional como um todo. O processo educativo é determinado por fatores sociais, políticos e pedagógicos, e como tal precisa ser definido de acordo com seu contexto histórico-social, partindo dos esquemas educativos primários, nas relações que o aprendiz trava antes mesmo de iniciar sua escolarização, passando pelo modo como a educação escolar se inicia e, finalmente, como ela se processa (Wikipédia, 2010). http://pt.wikipedia.org/wiki/Processo_educativo

Desta forma, partimos de simples questionamentos: A ONU "serve" e/ou "pertence" as grandes potências ou a "todas" as demais nações (caladas, impotentes e/ou coniventes) que as compõe? A ONU atende, hoje, as finalidades para as quais foi criada? Direitos humanos visam à pessoa humana em toda sua plenitude ou servem de retórica "humanitária" para a matança de seres humanos usados como "bucha de canhão", para a defesa inescrupulosa de ideologias e interesses; da mídia manipuladora, vendida e servil; das fontes de energia privadas; manutenção e crescimento da indústria armamentista e das aplicações financeiras que nada produzem (a não ser desemprego e morte), ou seja, dos interesses de mercado das transnacionais apátridas? Some-se a tais fatores que a única diversidade que os defensores dessa retórica almejam, são as advindas do neocolonialismo branco eurocêntrico, a despeito dos "outros".

O contexto, o desenvolvimento, as implicações e o que restou

Acordos formais - Conferência Internacional da Paz de 1899, em Haia - já demonstravam o anseio internacional pela paz. Vinte e cinco nações procuraram codificar as leis de guerra terrestres, aéreas e marítimas. Ao término da 1ª Guerra Mundial, buscaram-se elementos para o estabelecimento jurídico internacional, para a proteção aos indivíduos, especialmente, os desprotegidos. Tais iniciativas propiciaram fundamentos para a criação de outras organizações, como a Liga das Nações e a Organização das Nações Unidas (INFOPÉDIA; WIKIPEDIA, 2011).

Em 11 de novembro de 1918, em Versalhes-França, foi assinado o armistício que finalizaria a 1ª Guerra mundial. Após mais de quatro meses de discussões e com 440 artigos, a Alemanha, em 28 de Junho de 1919, assinou o Tratado de Versalhes, tendo que arcar com todo o custo da guerra e com a devolução de territórios. Durante as discussões do armistício e tendo como principal idealizador o presidente estadunidense Woodrow Wilson, foi apresentada uma proposta - em conseqüência dos horrores da Guerra – para consolidar uma organização universal para a paz. Dentre outros pontos, a redução

dos armamentos nacionais, a transparência nas relações internacionais; e a abolição das barreiras econômicas entre os países. Apesar dos esforços, o presidente democrata estadunidense não conseguiu apoio do Congresso americano, dominado pelos republicanos (Id.).

De acordo, ainda, com esta base teórica, sem a assinatura dos Estados Unidos da América (do norte) e depois de complicadas negociações foi aprovada, em Paris, uma versão reformulada, em 28 de abril de 1919. Como parte do Tratado de Versalhes o estatuto da **Liga das Nações** foi assinado a 28 de junho do mesmo ano, de modo a suprir as lacunas que assinalavam obstáculos as relações internacionais, principalmente em assuntos polêmicos, com a legislação trabalhista, saúde pública ou desarmamento.

Já em 1923, tornou-se evidente a fraqueza da Liga, quando os franceses invadiram a região alemã da Renânia, para cobrar reparações de guerra. O fracasso da Liga das Nações - que a levou à inoperância - deu-se em 1935, ocasião em que se revelou impotente para bloquear a invasão japonesa da Manchúria (1931); a agressão italiana à Etiópia (1935); o ataque russo à Finlândia (1939); sem mencionar o rompimento da Alemanha, com o início do governo nazista (Hitler – 1933); e a incompetência em matéria de desarmamento (CASTRO, 2007) .

Seus êxitos se deram no âmbito de suas lutas sociais pela melhoria das condições de trabalho e pelo apoio econômico dos países ricos aos países pobres. Ainda, foi no interior da Liga que se fundou a Corte Permanente de Justiça Internacional, com sede em Haia, que se transformou na atual Corte Internacional de Justiça, o principal órgão de justiça da ONU. A Corte está encarregada de decidir, de acordo com o direito internacional, as controvérsias de ordem jurídica entre os países do mundo (Id). Vale considerar que a dissolução da Liga das Nações aconteceu no dia 18 de abril de 1946. Tratava-se, porém, de mera formalidade, pois o organismao já não funcionava na prática (Id).

A criação da **Organização das Nações Unidas** , em 1945, foi cercada de grande expectativa, em especial quanto a sua atuação no campo da promoção e defesa dos direitos humanos, em

vista dos vários espetáculos de violação desses direitos proporcionados pela Segunda Guerra Mundial.

Em sua obra No Palácio Encantado: O Fim do Império e as origens ideológicas das Nações Unidas, o historiador britânico Mark Mazower afirma que a estadista Jan Smuts e Alfred Zimmem foram influentes nos acontecimentos, nos debates e nas movimentações que, primeiro na Sociedade das Nações (SDN) e, depois, na ONU, levaram a moderna organização da sociedade internacional, uma vez que foram convocados para questionar a pretensão britânica <<reforçar uma ordem mundial compatível com o império e com uma hegemonia anglo-americana>> (MAZOWER, 2009, p.15). Segundo a diplomata Manuela Franco, o Historiador demonstrava especial irritação com

> *a tendência do liberalismo imperialista para se identificar com os píncaros do progresso político, insatisfeito com a <<historiografia idealista>> sobre a fundação da ONU, Mazower vem agora agora sustentar que os elevados princípios de <<retórica moralista>> da Carta das Nações Unidas (NU) apenas serviram para mascarar os propósitos imperiais que presidiram a sua fundação. Secretos e inconfessáveis: O índicio principal está no facto de o marechal Smuts - sul-africano, defensor do liberalismo internacionalista e, internamente, das teses de segregação racial que mais tarde viriam a ser instituídas no sistema da apartheid - ter sido agente fundamental da constituição da SDN em 1918 e, em 1945, ao todo do preâmbulo da Carta das NU (p.19). Mark Mazower reputa esta conexão como reveladora da hipocrisia internacional e do DNA da ONU. Como explicar? Raiando a banalidade: o autor avança que as NU são uma evolução, não uma revolução, protudo de idéia e organizações já existentes, dos respectivos sucessos e falhanços, revistos à luz das guerras- da II Guerra Mundial, da I Primeira Grande Guerra, da Guerra Boer (p. 17). (FRANCO, 2010, p.35)*

Foi criada na cidade de São Francisco (Califórnia – Estados Unidos), logo após a Segunda Guerra Mundial, em 24 de outubro de 1945, para substituir a Liga das Nações (da qual os EUA nunca se tornaram membro) com o objetivo de deter guerras entre países e

para fornecer uma plataforma para o diálogo. A ONU contém várias organizações subsidiárias para realizar suas missões. Participaram 51 nações, sendo que cinco deles (Estados Unidos, China, Rússia, Reino Unido e França) fazem parte do Conselho Permanente de Segurança/ CP - pequeno grupo tem o poder de veto sobre qualquer resolução. (Segundo historiadores como VIANNA (2001. P.2-4); (MAZOWER, 2009, p, 13-09), a sugestão do primeiro ministro da Africa do Sul, Jan Smuts, foi encapada pelo presidente estadunidense). É a maior organização internacional cujo objetivo principal é criar e colocar em prática mecanismos que possibilitem a segurança internacional, desenvolvimento econômico, definição de leis internacionais, respeito aos direitos humanos e o progresso social (WIKIPEDIA, 2010).

Em Fevereiro de 2008, existiam 203 países no mundo, sendo: 195 países independentes (192 Estados membros das Nações Unidas; Kosovo - Independência unilateral; República da China - Formosa/ Taiwan; Cidade do Vaticano), e, ainda, 08 países independentes, mas não reconhecidos: (Abecásia, Alto Carabaque, Chipre do Norte, Palestina, Saara Ocidental, Somalilândia, Ossétia do Sul e Transnístria) (INFOPÉDOA; WIKIPEDIA, 2011).

O ingresso na ONU é efetivado por adesão, desde que "obedecidas" determinadas regras: 1) Filiação na Organização das Nações Unidas é aberta a todos os outros Estados que amam a paz; que aceitarem as obrigações contidas na presente Carta e, no entender da organização, sejam capazes e dispostos a realizar estas obrigações; 2) A admissão de qualquer desses Estados partirá de uma decisão da Assembléia Geral, sob recomendação do Conselho de Segurança. (Ibid).

O Conselho de Segurança das Nações Unidas é composto por um total de 15 (quinze) membros, sendo que 05 (cinco) destes têm representação permanente e "direito de veto" e os outros 10 (dez), são eleitos pela Assembléia Geral para um período de 02 (dois) anos. Vale dizer que cada país membro do Conselho Permanente terá direito a um só voto e que serão aceitas as resoluções do Conselho que tiverem um

total mínimo de 09 (nove) votos (Id). Dentre estes e "obrigatoriamente", são necessários os votos dos cinco membros permanentes. Qualquer abstenção dentre os demais (dez) membros eleitos, certamente, prejudicará toda e qualquer medida proposta.

Desde a sua criação, tem havido controvérsia e críticas sobre a atuação da Organização das Nações Unidas. Some-se a tal fato, que a mesma já nasceu parcial, uma vez que poderes especiais e extraordinários foram concedidos – em pleno desrespeito a igualdade apregoada – a cinco países. Passado mais de meio século, estes cinco membros continuam com mesmo status quo obtido no final da II Guerra, não permitindo modificações, alterações, rodízios ou ingresso de novos membros. Ou seja, por esta formatação, todos os países que não são membros permanentes, não passam de "figuras decorativas" que dão quorum e respaldo quantitativo as decisões dos cinco membros permanentes.

Segundo Vanessa Dias Lemos (2008), uma composição mais equilibrada do Conselho de Segurança somente poderia ser alcançada através da intervenção da Assembléia Geral, que conte com todos os estados-membros. Por possuírem interesses antagônicos, raramente apoiarão um novo membro permanente sem possuir segundas intenções. Um exemplo claro de que a ONU, através dos seus membros, defende interesses das grandes potências que a sustentam, vem da França. Após ter votado contra a invasão do Iraque, mudou de opinião quando a ONU buscou puni-la através da não participação dos "dividendos" obtidos no Iraque, além de um possível "boicote às escuras" aos produtos franceses, derivado da ameaça dos Estados Unidos. Outro exemplo: Quando Israel bombardeou um posto de observação da própria ONU, em julho de 2006, não houve nenhuma punição, exatamente porque os Estados Unidos, como membro permanente, vetou a resolução, pois apóia o país. (Ibid).

Nesse imbróglio quadro, algumas contradições corroboram as relações de poder. Para que possamos ter noção de como uma guerra faz bem para os negócios (com os quais muitos países se sustentam

apesar dos déficits e das crises), devemos estar atentos ao fato de que todos os países membros permanentes, juntamente com a Alemanha, estão entre os recordistas em exportação de armas, no período entre 1993 e 1997, demonstrando, clara e inequivocamente, que as guerras e invasões não são mau negócio para eles, economicamente falando (PEREIRA, 2007, p. 3). De certo modo, diríamos que as três fases de uma guerra são negociáveis entre os grandes grupos financeiros: a que antecede fica mais no plano político; no decorrer do ato em si; e pós-guerra no plano econômico, seja com a venda de novas armas, seja com o financiamento bancário para tratar das conseqüências. Por ironia, em toda esta trajetória, Organizações como a ONU não saem do plano do discurso e suas manifestações alimentam, somente, a condição de sua própria existência.

De acordo com relatórios de suas agências especializadas e por força da Resolução n. 728F de 30.7.59, até meados de 1959, a ONU se limitava a receber as reclamações individuais referentes a violações de direitos humanos e encaminhá-las ao Estado denunciado, fazendo menção expressa de que a Comissão não tinha o poder para empreender nenhuma ação a respeito. Perdurou por muitos anos essa ausência de competência, fato que prejudicou o processo de conhecimento e avaliação das violações de direitos humanos.

Foram os países do "terceiro mundo" que empreenderam esforços, na década de sessenta, no sentido de obter um comportamento mais efetivo da entidade quanto às violações de direitos humanos referentes à discriminação racial e ao Apartheid (separação). Enquanto o Apartheid real acontecia - dentre outros, nos USA (afrodescendentes, mexicanos, indianos e, hoje, os islâmicos); no Oriente Médio (pelo Estado de Israel aos palestinos); e África do Sul (levado a termo por europeus – Holandeses e Britânicos atrás de riquezas e poder) - somente em 1962 a ONU se habilitou, na prática, a analisar as violações de direitos humanos cometidas no "território sob o domínio português".

Enquanto isso: Martin Luther King Jr foi, covardemente, assassinado em Memphis-USA, no dia 4 de abril de 1968; Holandeses

e Britânicos mantiveram Nelson Mandela preso e mataram milhares de africanos “negros” (embora as mortes e a escravidão tenham iniciado, ainda, no período colonial/ 1652. O sistema de Apartheid foi introduzido como política oficial após as eleições gerais de 1948, perdurando até 1994); e no Oriente Médio, continua até hoje (2011), mas os israelenses não aceitam o termo.

A principal finalidade da ONU deveria ser manter a paz e a segurança internacional, uma vez que lhe é determinado agir como mediador sempre que receber notícias acerca da controvérsia, de modo a recomendar que seus membros cheguem a um acordo de maneira pacífica. Deve, ainda, empreender investigações e por meio destas tentar a intermediação do conflito, estabelecendo os princípios do acordo, através de representantes especiais nomeados pelo secretário geral. Seu Conselho de Segurança reza (por escrito) que buscará sempre manter a paz e a ordem mundial. Contudo, caso não seja possível evitar o conflito entre as nações, este tentará, incessantemente, propor o cessar fogo imediato, propondo diretrizes para tal, sendo possível a designação de uma força de paz para a região do conflito (fato acontecido com o Haiti e outros do mesmo porte, por não possuírem riquezas substanciais; e para os que possuírem as referidas riquezas é bombardeio e dizimação, mesmo porque são os derrotados que pagam os custos da intolerância dos invasores). Consoante estabelece o Capítulo VII da Carta das Nações, o Conselho de Segurança pode, para fazer cumprir suas decisões, tomar medidas drásticas, que vão desde os embargos econômicos até o uso da força (de paz conforme, disposto acima), através de uma coalizão militar integrado por seus membros, o que seria o último caso.

Até a década de 90 e em termos bélicos, embora a nova entidade internacional não tenha conseguido banir as guerras, tinha sido útil para distender as perigosas tensões entre as duas superpotências vencedoras da 2ª Guerra Mundial, os Estados Unidos e a União Soviética (a força de distensão teria vindo da ONU ou das ogivas atômicas?).

Porém, a derrocada do "mundo comunista" acabou, fática e definitivamente, a ordenação construída desde 1945, gerando transformações do cenário mundial que influenciaram novas posturas. Lastreada no útil princípio da Guerra Preventiva[17], a decisão do governo Bush - à revelia do Conselho de Segurança, do Direito Internacional e da opinião pública mundial - de atacar, em março de 2003, a república do Iraque para derrubar o seu governante, assinala o fim do Sistema de Ordem Internacional, até então existente. Pela primeira vez a humanidade conhece um império realmente universal, legitimado e regido apenas por seus exclusivos interesses: os Estados Unidos da América. Nesse sentido,

> *a condição de único país com interesse global desaparta os Estados Unidos das limitações legais: seus interesses, onde quer que estejam, são interesses 'nacionais' e seu direito não pode confinar-se a limitações geográficas, até porque suas fronteiras se confundem com a extensão de seus interesses; são do tamanho do mundo. Os Estados Unidos, assim, não compreendem por que teriam de partilhar sua soberania ou limitá-la em face da soberania de outros países, quando podem exercer essa soberania de forma absoluta e sem que ninguém, nenhum país e nem mesmo as Nações Unidas, possa contestá-los. Eis como se desfaz um dos pressupostos do direito: sua universalidade. Esta, a conseqüência fática do regime de unipotência militar ((FRIEDMAN, 2000, p.7). (grifos nossos).*

Em sua obra, "Bálcãs: onde as tragédias da História se repetem" Leão Serva, ao comentar o compromisso de paz firmado em Daytona[18], assevera que

> *ao mesmo tempo que impôs uma paz armada, coroou a lógica da limpeza étnica e a separação entre os povos criando três entidades nacionais (de um lado, com metade do território, as entidades croata e muçulmana reunidas em uma federação;*

17 Uma guerra preventiva ou ataque preventivo é uma ação armada que se empreende com o objetivo (real ou mero pretexto) de repelir uma ofensiva ou uma invasão que é encarada como iminente, ou para ganhar vantagem estratégica num conflito iminente.

18 Acordos de Daytona ou Protocolo de Paris: República Bósnia-Herzegóvina e a Federação Bósnio-Croata

> *com a outra metade, uma entidade sérvia). Em cada um dos territórios, os membros das demais etnias foram deslocados, impondo assim a lógica da separação, que era atribuída aos sérvios e cuja negação, supostamente, justificava toda a ação dos aliados dos Estados Unidos. Os acordos implicaram a renúncia sérvia a certos territórios. Eles, que tinham chegado a dominar 70% da Bósnia, ficaram com cerca de 50%. Os sérvios perderam terras, mas o acordo tornou vencedora a lógica da imposição de uma separação entre os povos (SERVA, 1999, p-14).*

Observemos, mais uma vez, que os EUA atacaram o Iraque – à revelia dos vetos da França e da Rússia, membros do Conselho de Segurança; e que a Organização do Tratado do Atlântico Norte-OTAN[19] (da qual o EUA faz parte), bombardeou a Iugoslávia. Estes dois fatos recentes foram perpetrados sem o amparo em qualquer deliberação da ONU. E, ainda, sem mostrar qualquer reação efetiva, a ONU aceita que a OTAN, contrariando Carta da ONU[20], decida à composição da força internacional de paz, uma vez assinada a rendição. Sobre tais fatos, apontamos a necessidade de refletir

> *em nome de uma ingerência humanitária - caracterização de resto insustentável - a OTAN violou três princípios fundamentais da convivência internacional, conquista que nossa civilização supunha haver consolidado em Yalta, ao preço de tantos sacrifícios: a soberania dos Estados - que remonta às revoluções americana (1776) e francesa (1789) - a autodeterminação dos povos e a Carta da ONU do qual seus* países sócios são signatários, a grande maioria fundadores e *alguns são membros do Conselho de Segurança (FRIEDMAN, 2000, p.11). (Grifos nossos).*

William Pfaf e Thomas Friedman, ainda, fornecem esclarecimentos importantes dos vínculos EUA-OTAN: O fortalecimento da OTAN é peça

19 Membros fundadores - Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, França, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal e Reino Unido. Adesões durante a Guerra Fria - Grécia e Turquia, Alemanha e Espanha. Adesões de países do antigo bloco de leste – República Checa e Polônia, Bulgária, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Letônia, Lituânia e Romênia, Albânia e Croácia.

20 A Carta da ONU proíbe a ameaça ou uso da força, a não ser que o Conselho de Segurança o tenha autorizado expressamente, depois de concluir que os meios pacíficos fracassaram, ou em defesa própria contra "agressão armada", até que o Conselho de Segurança atue.

fundamental na estratégia militar estadunidense que, assim, bloqueia o surgimento, na Europa, de um sistema estratégico rival (PFAF, 1999), além de lembrar aos europeus quem é o chefe supremo (Id), pois

> *é da tradição norte-americana o unilateralismo de suas ações, sempre ao largo das Nações Unidas, seja a pura e simples intervenção militar (e a militarização dos conflitos políticos), tanto em sua extensão geográfica latina (Panamá, Cuba, Granada) quanto no Oriente, assim suas incursões no Irã, seus bombardeios punitivos no Iraque, no Sudão (destruindo metade da indústria farmacêutica desse paupérrimo país africano) e no Afeganistão; seja a assunção, pela sua diplomacia, das negociações internacionais (os acordos de Daytona sobre a Bósnia e os diversos acordos Israel - países árabes - palestinos), condenando a plano secundário a função mediadora e arbitral da ONU, aquele papel que justificou sua criação (Ibid, p.11). (Grifos nossos).*

A derrocada da União Soviética exigiu, ainda, uma nova estratégia militar mundial. Com a benção dos interesses econômico-militares da Unipotência e a partir do Kossovo e da reunião de Washington, acorrida em 23 de abril de 1999, a OTAN

> *se atribui o direito de intervir onde quer que seja, e, ademais de intervir e bombardear o território que lhe parecer de seu direito bombardear, se outorga também o poder de estabelecer embargos econômicos, para obediência de todas as nações do mundo. Nessa reunião, a cúpula da Aliança praticamente revogou o 'Conceito estratégico', aprovado em 1991, em Roma, quando ainda existia a União Soviética, e construiu uma linha de ação da chamada nova OTAN, Se, pelo estatuto original, os objetivos estratégicos da organização se limitavam à defesa diante de agressões de outros países, pela nova ordem a OTAN pode intervir fora de seu território, independentemente de agressão, e sem autorização prévia do Conselho da ONU, exigência do Presidente norte-americano.*
>
> *[...] Um colegiado de exércitos, assim auto-transformado em instrumento de intervenção militar, sob o comando dos Estados Unidos, age como se fora um organismo internacional de direito, decretando a obsolescência da Carta das Nações. O fim do Estado se dá num processo moloch: construindo o Estado erga-*

Estado (Ibid, p.7). (Grifos nossos)

Some-se ao exposto que a ONU "parece ignorar" que tais fatos constituem - sem qualquer sombra de dúvidas e perante o direito internacional - crimes contra a humanidade, de guerra ou genocídio, que deveriam ser julgados por um Tribunal Internacional Penal, criado pelo Estatuto de Roma e assinado pelos Estados Unidos da América durante a Presidência Bill Clinton, mas retirada a assinatura quando George W. Bush foi eleito Presidente.

Para que os Educadores (não só de Direitos Humanos) reflitam e possam enfrentar as questões éticas nas diversidades, postas em sala de aula, faz-se necessário as colocações, a seguir, a respeito da criação de um Tribunal Penal Internacional[21] (o que, per si, demonstram culpabilidade). Segundo Thomas Friedman

> *Uma alternativa poderia ser a criação de um Tribunal Penal Internacional com poderes para julgar os autores de crimes contra a humanidade, imprescritíveis independentemente do status do agente, e independentemente mesmo de eventual decisão legal tomada por um Estado soberano. Mas os Estados Unidos são contra esse Tribunal e impedem sua constituição…*
>
> *[...] Mas, se o Sr. Milosevic foi, e justamente, indiciado pelo Tribunal de Haia, como criminoso de guerra, qual deve ser a acusação a ser formulada contra os responsáveis pelas agressões ao território e às populações civis do Líbano, do Iraque, do Irã, do Afeganistão, do Panamá, de Granada, do Sudão e da Iugoslávia, etc, violando as constituições de seus próprios países, realizando guerras não declaradas, nem autorizadas, violando a Carta das Nações Unidas (Ibid, p. 13). (Grifos nossos)*

Podemos perguntar, ainda: qual deve ser a acusação a ser formulada contra os estadunidenses pelas torturas impingidas aos "terroristas" e "criminosos de guerra" ocorridas na base de Guantánamo (usurpada) e nas outras tantas dispostas pelo planeta que se constituem violações internacionais, ainda que sob a alegação que não dizem respeito às leis (internas) vigentes nos Estados Unidos da

21 Corte penal internacional - CPI (também conhecida como Tribunal Penal Internacional - TPI)

América? Tais quais as justificativas nazistas, tais abusos afrontam as leis internacionais que, para os estadunidenses, não tem nenhum valor ou importância; e para que serve a ONU e seus órgãos, especialmente, a Corte Internacional de Justiça?

Complementando as afirmações de Friedman, a de Pierre Sane, secretário-geral da Anistia Internacional - citado por Paulo Daniel Farhab (1999) - deixa claro que Washington não está preocupado apenas com seus militares.

> *Além de haver votado contra a criação do Tribunal Penal Internacional, na reunião de Roma, os Estados Unidos vêm se opondo à competência de um Tribunal internacional para processar acusados de crimes de guerra. Desde então o Ministério da Defesa vem advertindo a comunidade internacional de que os Estados Unidos não poderão aprovar a criação de um Tribunal que tenha o poder de julgar militares americanos. Precatadamente estão tentando obrigar alguns governos - África do Sul, Polônia, Hungria e República Tcheca são citadas, nominalmente - a firmar acordos segundo os quais norte-americanos não seriam entregues ao Tribunal, se fossem acusados de crimes contra a humanidade, de guerra ou genocídio. [...] o governo americano procura também garantir que os funcionários da Agência Central de Inteligência (CIA) fiquem protegidos de ser extraditados por solicitação do TPI. A preocupação de Washington é que operações como o atual bombardeio da OTAN contra a Iugoslávia façam com que dezenas de funcionários militares, civis e da inteligência sejam processadas pelo TPI (FARHAB, 1999).* (Grifos nossos)

Se a vida humana sempre foi sagrada - e continua sendo - cabe às nações civilizadas garanti-la, pois ela não pode ser sacrificada, mesmo que não seja branca, nem européia. Essa é a demanda ética e moral de todos os povos civilizados do mundo, que almejam a paz. Se, ainda, uma das exigências da regra moral é - e continua sendo - sua universalidade, os crimes de limpeza étnica, ocorridas além da Iugoslávia, também constituem crimes: na Turquia, na Palestina e na África. De acordo com Antônio Houaiss e Roberto Amaral (1993), a categoria determinante da moral é a universalidade, ou, dito pelo

anverso, tudo aquilo que não pode ser generalizado é imoral, é anético. A legitimidade do direito deriva da universalidade de sua vigência: só constitui direito aquela norma que se aplica a todos ou que por todos pode ser acionada.

Como nada existe fora do direito, faz-se necessária, sim, a criação de um tribunal internacional que seja competente para julgar as violações, as ações militares e o caráter dessas ações que – sob a desculpa "humanitária" e de pretextos covardes para intervenções de toda ordem – vêm matando pessoas de forma impune. A saída foi a criação pelo Estatuto de Roma (assinado pelo Brasil em 07 de fevereiro de 2000 e ratificado em 20 de junho de 2002 que integra, formalmente, a legislação brasileira) do TRIBUNAL PENAL INTERNACIONAL (TPI) que se constitui num organismo internacional permanente,

> *com competência para processar indivíduos (diferentemente da CIJ, cujo foco são Estados e organismos internacionais) acusados de praticarem graves crimes, como o genocídio, os crimes contra a humanidade, os crimes de guerra e os crimes de agressão. A jurisdição do TPI limita-se a crimes cometidos após 01 de julho de 2002, data em que entrou em vigor o Estatuto de Roma (que criou o Tribunal). Atuando de forma complementar aos sistemas jurídicos nacionais, o TPI só poderá intervir quando o Estado com jurisdição sobre o caso não estiver em condições de processar o acusado ou não revelar disposição de fazê-lo (BRASIL, 2011). (Grifos nossos)*

Nestes episódios, dentre tantos outros, perderam quase todos: perdeu a ONU; perdeu o direito internacional; perdeu a paz; perdeu o princípio da negociação e da arbitragem sobre a militarização dos conflitos; perderam os que lutam pela eliminação das armas nucleares; e perderam os defensores dos direitos humanos. Ganhou a indústria da guerra.

Efetivamente, o objetivo da ONU de deter guerras entre países e fornecimento de uma plataforma para o diálogo, além de não ter sido atingido, deixa a desejar, ora por omissão, ora por falta de força política, econômica[22] ou descrédito por parte de seus membros.

22 Suas maiores financiadoras são as grandes potências, que nem sempre cumprem com

A realidade escancarada pelos meios de comunicação (embora de forma tendenciosa e sensacionalista) demonstra que a segurança internacional inexiste para todos; que o desenvolvimento econômico deixa a desejar (mesmas regras do colonialismo, agravadas com o neocolonialismo); que a definição de leis internacionais continua a ser proposta dentro do direito positivo e coercitivo, alijado dos conceitos ético-valorativos (que só valem para poucos, sem a existência de um Tribunal Penal Internacional – criação não compartilhada pelos EUA dentre outros, como meio de não responder por seus crimes); que os direitos humanos são desrespeitados cotidianamente pelas maiores potências, sem que nada ou quase nada se faça; e o progresso social, pela não aceitação das diferenças, forma um exército de excluídos com nula ou fraca participação econômica, ou seja, uma clara situação de (des)progresso socioeconômico.

Como se pode observar, as intenções postas pela ONU deixam de ser críveis, a cada dia. Tal fato contraria a maioria significante dos seres humanos do planeta que desejam viver em paz e que almejam um progresso social igualitário. Desta forma, a ONU precisa rever suas parcerias com os membros permanentes de seu conselho de segurança que agem em busca de interesses próprios, em detrimento da maioria dos membros da Organização. Os dirigentes da ONU têm que ter em mente que direitos humanos não significam liberdades sem limites, mas o respeito pelo outro constitui uma norma de conduta individual, social e política, seja por parte dos indivíduos, como dos Estados.

É claro que a ONU sai do episódio perigosamente sem função. Há que repensá-la no regime da unipotência, ou criar uma nova Organização mais igualitária e, verdadeiramente, universalista. De acordo com Thomas Friedman, que "Ninguém se iluda: o regime da unipotência arrogante atualiza La Fontaine e a lógica do lobo" de modo que

> *a unipolaridade –-ou esta era de unipotência— determina a falência dos organismos internacionais (e do direito*

seus compromissos e/ou utilizam as contribuições como moeda de barganha na defesa de seus interesses próprios.

> *internacional público), com destaque para o desvanecimento da ONU - e, pari passu -, a destruição do Estado, dos Estados nacionais, do Estado-nação e, inevitavelmente, da política (FRIEDMAN, 2000, p.2).*

Frente ao exposto questionamos: Que papel resta à ONU? Uma vez que os conflitos são inúmeros na Ásia (Índia, Paquistão, Afeganistão, Bangladesh, Coréias, Taiwan…) e na África - embora este continente não conte para nada e porque não faz parte da emigração "branca" européia - cabe a ONU, tão somente, fazer apelos à caridade internacional para que socorra os refugiados.

> *A Europa não passa de diversas culturas ocidentais e não-ocidentais. Ocidente, afinal, é a herança coletiva, de uma mistura voraz de culturas que não apenas "bebeu" das influencias não-européias, mas que na realidade se formou por elas. Essa reflexão indica de maneira categórica que o eurocentrismo é o resíduo discursivo ou a sobra do colonialismo (SHOHAT; STAM, 2006, p. 89)*

De acordo com João Cláudio Garcia é notória a necessidade de mudança:

> *a ONU finge que suas ações têm algum efeito, enquanto Jerusalém, por exemplo, decide com os Estados Unidos até quando o conflito vai durar, apesar do extermínio de civis. Enfraquecida e desrespeitada dessa forma, a Organização das Nações Unidas perde moral para fazer cumprir suas determinações em outros impasses, como o programa nuclear iraniano (GARCIA, 2006, p. 1b).*

Embora não haja justificativa para a barbárie, os nazistas procuravam justificar suas atrocidades durante a II Guerra, com as mesmas retóricas esfarrapadas utilizadas, hoje, pelos EUA e OTAN (colegiado de exércitos comandados pelos EUA na Europa) – ignóbeis ações acompanhadas de elevada retórica humanitária. As forças aliadas, de hoje, colocam a tecnologia (parte tomada dos alemães) a serviço da matança de seres humanos, no lugar de melhorar suas condições, igualitárias, de existência. A revolução tecnológica das últimas décadas tem sido, em grande parte, responsável pelas

dramáticas transformações da postura militar-industrial, o que não isenta os seres humanos "pensantes" que se encontram no comando, devido ao Livre Arbítrio (se as condições de "mercado" o permitirem).

> Com o fim da Guerra Fria, a América do Sul passou a ser vista – na verdade, ainda é – como menor detentora de importância estratégica para as grandes potências, em particular para os Estados Unidos (AYERBE, 2002, p. 18)

Até o final de 2011, o Brasil teve assento no Conselho de Segurança das Nações Unidas. No total, o órgão reúne 15 países - cinco permanentes e dez rotativos. Todos se revezam na Presidência, sendo que cada um fica na função por apenas um mês. O Brasil, segundo consta no documento Textos para Discussão CEPAL-IPEA, 30, tem demonstrado

> *intensa participação nas diversas organizações internacionais, nas Missões de Paz organizadas pelas Nações Unidas, na busca pelo assento permanente no Conselho de Segurança da ONU, na articulação de coalizões multilaterais, como o G20 comercial, no grupo Índia, Brasil e África do Sul (Ibsa) e no grupo Brasil, Rússia, Índia e China (Brics) (CEPAL-IPEA, 30, p. 21).*

Como um dos países fundadores, o Brasil integra a ONU desde sua criação. Podemos afirmar, em virtude dos dez mandatos como membro não permanente, que sua participação foi significativa, uma vez que foi o país mais vezes eleito, desde a criação do órgão.

O país iniciou uma campanha para ampliação do número de membros permanentes, após o fim da Guerra do Golfo em 1991, descontente com a hegemonia e o poder de veto, buscando a inclusão de países tidos como líderes regionais (Brasil, Alemanha, Índia, Nigéria e África do Sul). Após a invasão do Iraque pelos Estados Unidos, em franco desrespeito a ONU devido a vetos da França e Rússia, o movimento foi intensificado uma vez que os estadunidenses não sofreram qualquer tipo de sanção.

Frente a uma possível mudança no poder mundial, o Brasil iniciou uma verdadeira cruzada em busca de apoio para uma eventual cadeira

permanente. De acordo com o Jornal da Câmara, de 20 de março de 2003, várias visitas já foram feitas à China, na tentativa de conseguir uma parceira estratégica, além da Rússia e de países africanos, tendo inclusive perdoado dívidas de regimes autoritários na intenção de angariar defensores (Câmara dos Deputados, 2003). (Grifos nossos)

No ano de 2005, nova tentativa. Buscou apoio da Alemanha, Índia e Japão, com a criação do G4. China e Estados Unidos, através de acordo, bloquearam as iniciativas, uma vez que os estadunidenses não queriam a participação da Alemanha e os chineses a do Japão. Embora o Brasil tenha obtido o apoio da França e do Reino Unido, outros interesses se manifestaram: a Argentina está contra o Brasil, a Coréia do Sul vai contra o Japão, o Paquistão se opõe a Índia e a Itália não quer a Alemanha como membro permanente. De acordo com Elisa Marcone e Francisco Bicudo (2005), embora as possibilidades de sucesso tenha sido nulas, o raciocínio era lógico;

> *O G4 (...) argumenta que essa estrutura de poder corresponde a uma fotografia antiga, do pós-II Guerra. O mundo mudou, dizem, há uma série de outras potências com funções regionais muito importantes, e a ONU deve acompanhar essa evolução e democratizar suas estruturas de funcionamento. O mais difícil talvez seja encontrar o consenso sobre quem participaria dessa nova correlação de poder, caso a ampliação fosse aceita (MARCONE; BICUDO, 2005, p.3).*

Muitas são as discussões sobre a importância da inclusão do Brasil como membro permanente do Conselho de Segurança da ONU:

a) De um lado, talvez o mais favorável, é que a Constituição Brasileira, foi elaborada de acordo com as diretrizes (escritas) das Nações Unidas, com valores democráticos e humanistas, além dos princípios de não-intervenção, autodeterminação dos povos, defesa da paz, igualdade. Outro é a participação em assuntos mundiais como papel de mediador e pela busca de soluções pacíficas para os conflitos. Essas podem (se o mercado e os grupos financeiro-militaristas permitirem) alterar as forças dos que detém o poder de veto, embora

um só seja necessário (mas nem sempre respeitado); e

b) A posição adotada nos últimos 60 anos, com base numa tradição não-intervencionista e negociadora teria que mudar. Não bastasse tal fato, os recursos necessários ao desenvolvimento da infra-estrutura interna – tão necessária a maior parte da população – seriam carreados para os gastos externos que, com certeza advirão para o desempenho da função, dos equipamentos de guerra, etc., em detrimento da educação e da saúde do povo brasileiro. Somem-se a tais fatos as divergências históricas existentes entre os latino-americanos, tais como, Argentina e México, dentre outros.

Atualmente, o Governo Brasileiro faz campanha em favor da reforma do conselho na tentativa de o Brasil ocupar um assento permanente no órgão. Para os negociadores brasileiros, o ideal é aumentar de 15 para 25 vagas no total, abrindo espaço para a América Latina, a África e o Leste da Europa.

Considerações transitórias frente à realidade

Uma vez que a ONU não cumpriu o objetivo para o qual foi criada - de deter guerras entre países e fornecimento de uma plataforma para o diálogo – seja por omissão, falta de força política, econômica ou descrédito por parte de seus membros deveria, então, ser reformulada ou seguir o mesmo caminho da Liga das Nações. Em virtude de sua função atual ser, primordialmente, fazer apelos à caridade internacional para que socorra os refugiados das guerras e invasões “humanitárias” – para as quais se cala - é um organismo que perdeu, totalmente, a credibilidade. O que não pode é a comunidade internacional ficar a mercê de um organismo que se tornou parcial e amoral, quando passou a defender interesses das grandes potências - seus maiores contribuintes econômicos - em detrimento dos países mais pobres, muitos dos quais não comungam com a “democracia” imposta. Some-se a tal fato que sua incompetência e servilismo a causas amorais – “humanitárias” - põem, atualmente, em dúvida qualquer resolução que dela emane, bem como qualquer julgamento leve a efeito em sua Corte

Internacional, uma vez que os mesmos se igualam aos efetivados em Guantánamo. Devemos, ainda, ter em mente que

> *A ONU não é um órgão supranacional, por isso está limitada pela soberania dos Estados, que nem sempre possuem compatibilidade cultural e ideológica ou interesses comuns para gerar o consenso necessário a uma ação coletiva... Durante seus primeiros quarenta anos, os conflitos eram numerosos, mas o uso do veto fez com os mecanismos que permitiam o uso da força para cessar com as disputas internacionais ficassem congelados (COMPARATO, 2003, P. 6). (Grifos Nossos).*

Não cabe a sociedade brasileira – em virtude de tal fato – prescindir da luta pela efetivação dos direitos. Cabe, sim, a preservação dos critérios universais que retiram a legitimidade de todos os valores e práticas baseados na dominação e na discriminação, inclusive de gênero, e endossam a vontade e a luta da maioria dos países do planeta, pela proteção da pessoa humana, desejos constantes nas constituições da vários países, especialmente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Internacionalmente, cabe ao governo brasileiro a continuidade do rechaço a toda a forma de violência, de falta de diálogo, de intolerância, de invasões, de discriminação, etc.

Nessa trajetória, ao analisar os fatos que fazem a história e relacioná-los ao contexto conturbado de cada momento político, que traduz os interesses que perpassam as relações de poder geradas no conflito processado nas decisões entre gestores de grandes potências, é possível interpretar que

> *o Mundo é plano no sentido em que os campos de competição entre os países desenvolvidos e os países em via de desenvolvimento estão a ficar nivelados (apontando os exemplos da China e da Índia).Após a queda do muro de Berlim, os países que seguiram o modelo econômico soviético — incluindo a Índia, a China, a Rússia e as nações do Leste europeu, América latina e Ásia central — começaram a abrir suas economias. Quando esses novos Players se integraram ao mercado global, eles adicionaram energia e fortaleceram a colaboração horizontal no mundo todo. Desse modo, a Convergência III é a mais importante força que modela a*

política e a economia do começo do século XXI (FRIEDMAN, 2007).

Sem dúvidas, esta abordagem retrata os percalços sofridos pelo próprio modelo que os estadunidenses criaram e suas reinvenções para recuperar uma estrutura conivente com o que chama de Convergência III, ou por outros termos, uma terceira fase de globalização. Podemos dizer que é sintomático, porque não há império que perdure e, no caso do Brasil, antevê o lugar para onde e descaso e as estruturas arcaicas, nos levarão. Ao finalizar, optamos por registrar alguns trechos da obra O que costumávamos ser: Como A América ficou para trás no mundo que inventou e como podemos voltar que expressam esta discussão e servem para reflexão, conforme segue:

> *América está em apuros. Os estadunidenses enfrentam quatro grandes desafios dos quais dependem os seus futuros, e não estão preparados para cumpri-los - e se perguntam se podem adiar por mais tempo, pois em breve será demasiado tarde repassar o sonho americano para as gerações futuras.*
>
> *Eles analisam os quatro desafios que os estadunidenses enfrentam: globalização, a revolução na tecnologia da informação, déficits crônicos da nação, e o padrão de consumo excessivo de energia.*
>
> *Eles explicam como o fim da guerra fria cegou a nação para a necessidade de levar estas questões a sério, e como o ensino, o sucesso industrial e as proezas tecnológicas da China podem lembrá-los das formas em que "que costumávamos ser nós". Eles explicam como a paralisia do sistema político e as erosões dos principais valores americanos tornaram impossível realizar as políticas de que o país precisa, urgentemente (FRIEDMAN e MANDELBAUM, 2011).*

Referências:

AYERBE, Luís Fernando. **Estados Unidos e América Latina: a construção da hegemonia**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

BRASIL - **Ministério das Relações Exteriores**, disponível em http://www.itamaraty.

gov.br, acesso em 2011

CASTRO, Thales. **Conselho de Segurança da ONU: Unipolaridade, consensos e tendências**, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2003

CONGRESSO NACIONAL - ASSESSORIA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão Geral pede fortalecimento da ONU. In: Jornal da Câmara. Brasília, 20 de março de 2003. Ano 5, nº 948.

FARAH, Paulo Daniel. **Os Bálcãs – Qual será a próxima guerra?** In: Folha de São Paulo, 20.6.99

FRANCO, Manuela. **Petite histoire das Nações Unidas. Relações Internacionais** n.27 Lisboa set. 2010

FRIEDMAN, Thomas L. **Civilização e barbárie. Ensaio sobre a nova ordem mundial**, 31/05/2000, New York, The New York Times Magazine, 2000, 18 p.

FRIEDMAN, Thomas L. e MANDELBAUM, Michael. T**hat Used to Be Us: How America Fell Behind in the World We Invented - and How We Can Come Back**. Editora: Macmillan, Unabridged, Edição 2011 (O que costumávamos ser: Como A América ficou normal para trás no mundo que inventou e como podemos voltar). Editora: Macmillan, Unabridged, Edição 2011.

FRIEDMAN, Thomas L. **O Mundo É Plano: uma Breve História do Século XXI**. Trad. Cristina Serra, S. Duarte e Bruno Casotti. Objetiva Ltda., 2007

GARCIA, João Cláudio. **Diplomacia da leniência**. In: Jornal Correio Braziliense. Brasília, 31 de julho de 2006, Mundo, página 1b.

HONNETH, Axel. **La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique**. Paris, la Découverte, 2006, 360 pages

HOUAISS, Antônio e AMARAL, Roberto. **Socialismo: vida, morte, ressurreição**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993

LEMOS, Vanessa Dias. **O conselho de segurança da ONU frente às necessidades do mundo atual**. Jus Navigandi, Teresina, ano 13, n. 1723, 20 mar. 2008. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/11080>. Acesso em: 26 abr. 2008.

MARCONE, Elisa; BICUDO, Francisco. **60 anos da ONU**. Setembro de 2005. Texto publicado no site do SINPRO-SP. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/index.asp>. Acesso em: 20 de março de 2007.

MAZOWER, Mark. **No Enchanted Palace: The End of Empire and the Ideologic Origins of the United Nations**. Princeton, Princeton University Press, 2009, 236 pp.

PEREIRA, Márcio Henrique. **O Papel dos Organismos Internacionais, notadamente das Organizações das Nações Unidas (ONU), em relação à Proteção dos Direitos Humanos, após o Conflito do Oriente Médio - Abordagem Jurídico-Sociológica**. In: Revista da CESUC, ed. 04. Disponível em <http://209.85.165.104/search?q=cache :i57G2J46qvEJ:www.cesuc.br/revista/ed-4/organismos_internacionais.pdf+onu+ enfraquecida&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=18&gl=br> Acesso em 12 de abril de 2007.

PFAF, William. **'What Good is NATO if America Intends to Go Alone?'**. In International Herald Tribune. 20.1.999

SERVA, Leão. **Bálcãs: onde as tragédias da História se repetem (Nesta guerra, a primeira vítima é o leitor)**. Política Externa. Vol. 8. N.1- junho- 1999. p-14

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Critica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. (trad. Mário Soares). São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

VIANNA, R. C. e MOREIRA, F. K. Artigo **"O Papel atual das Organizações Internacionais e a Inserção brasileira". Revista Jurídica,** p.145 a 150. Editora Faculdade Novo Ateneu de Guarapuava. 2001.

VIGEVANI, Tullo. **Relações Brasil-Estados Unidos** / Tullo Vigevani. (Textos para Discussão CEPAL-IPEA, 30) Brasília, DF: CEPAL. Escritório no Brasil/IPEA, 2011. 48p.

WIKIPEDIA, A Enciclopédia Livre. Carta das Nações Unidas. CD-ROM disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_das_Na%C3%A7%C3%B5% es_Unidas>. Acesso em 21 de maio de 2010.

The New York, The New York Times Magazine, 2000, 18p.

2.5 *Dignidade Humana e Direitos Fundamentais do Estado Liberal de Direito ao Estado Social de Direito*

Adriano Nascimento

Thays Fidélis

Introdução

O propósito do presente texto é analisar a questão dos direitos fundamentais a partir de uma dupla perspectiva necessária ao deslindamento do tema: a perspectiva histórica e a perspectiva dogmática. A primeira perspectiva é importante para que os direitos sejam compreendidos não como dádivas – conforme o "mito da outorga" – ou como fruto de um desenvolvimento imanente das ideias, mas sim como resultado de um processo de lutas sociais, pelas quais as classes alijadas do poder obtiveram conquistas fundamentais que ajudaram a modelar a face contemporânea do Estado; a segunda, a perspectiva dogmática, se impõe pela necessidade de demonstrar como os ordenamentos constitucionais acolheram as demandas destas classes, recepcionando, em um primeiro momento, os princípios dos direitos individuais, para, em seguida, recepcionar os direitos políticos e os direitos sociais como centrais para toda ordem democrática.

Ao analisarmos a questão da dignidade humana sob esta dupla perspectiva, buscamos evidenciar também dois momentos fundamentais na trajetória de construção dos estados de direito contemporâneos: o momento propriamente liberal-burguês, constrito na prédica de liberdade negativa, e o momento de contestação da ordem burguesa e de seus limites, ampliando a forma constitucional para a noção de liberdade positiva. Trocando em miúdos, centramos nossa discussão nos seguintes momentos:

a) o momento em que o homem abre mão dos laços de dependência pessoal e impõe-se como sujeito jurídico de direito

e deveres, isto é, impõe pensar o início da idade moderna onde o homem substitui o vínculo pessoal pelo vínculo jurídico que advém do reconhecimento de sua autonomia e liberdade;

b) o momento em que esse homem, portador de razão que lhe concede liberdade e dignidade, impõe a necessidade de que, para além de um Estado que lhe permita a liberdade negativa, que lhe dê consubstanciação através da garantia de direitos sociais e de participação, lhe permitindo realização e aperfeiçoamento, ou em outras palavras, reconhecimento, liberdade positiva.

Antes de adentrarmos in media res, uma rápida distinção se faz necessária. Ao tratarmos de dignidade da pessoa humana, centramos nossa reflexão no campo axiológico, isto é, no conjunto de valores que definem a dignidade do homem. Dignidade recebe também o título de direitos humanos, quando elevada ao grau de universalidade e reconhecimento por diversas comunidades jurídicas, mesmo não estando ainda positivados nos ordenamentos nacionais; enquanto que utilizamos o conceito de direitos fundamentais, por sua vez, para representar o leque desses valores que foram positivados nos ordenamentos jurídicos nacionais. Assim os define Mariá Brochado:

> *Os termos direitos humanos e direitos fundamentais muitas vezes são empregados como sendo sinônimos, mas não se confundem, pois se entende por humanos aqueles valores ínsitos à pessoa humana, indispensáveis ao seu desenvolvimento em sua tripla dimensão bio-psíquica-espiritual, não necessariamente positivados pelas Cartas Constitucionais. São conteúdo ou materialidade dos assim chamados direitos fundamentais, que dão a formalização nas ordens jurídicas internas a tais conteúdos jurídicos (Brochado, 2006, p. 122).*

O grande inconveniente da noção de direitos humanos diz respeito ao fato de serem considerados valores morais, no sentido de meros orientadores axiológicos (e não jurídicos) para a avaliação dos objetivos políticos. Habermas tem defendido por diversas vezes a necessidade de que os direitos humanos saiam do plano estritamente moral para o plano jurídico, promovendo o que viria a ser uma

juridificação dos valores:

> *A coisa muda de figura se os direitos humanos não entrarem em jogo apenas como orientação moral da própria ação política, mas também como direitos que precisam ser implementados em sentido jurídico. Pois os direitos humanos apresentam, a despeito de seu conteúdo puramente moral, características estruturais de direitos subjetivos que são dependentes originariamente da obtenção de validade de uma ordem coercitiva. Só quando os direitos humanos encontrarem 'seu lugar' em uma ordem jurídica democrática mundial de modo análogo ao que se sucedeu com os direitos fundamentais em nossas constituições nacionais, poderemos partir, no nível global, da ideia de que os destinatários desses direitos podem compreender-se, ao mesmo tempo, como seus atores (Habermas, 1999, p. 85-86).*

O processo em que os direitos humanos abandonam seu invólucro axiológico e assumem forma jurídico-política é o mesmo de conformação dos modelos de estado de direito. Sendo assim,a trajetória que exporemos pode ser também compreendida sob a ótica da conformação histórica de dois tipos de Estado capitalistas de direito. O primeiro, o Estado liberal, surgido das lutas e revoluções burguesas do século XVII e XVIII contra a ordem econômica e política feudal, sustentada pelo Estado absolutista; o segundo, o assim chamado Estado social, que emerge como respostas às lutas sociais das classes trabalhadoras e populares contra o absenteísmo estatal e as constantes crises econômicas.

Dignidade humana e direitos fundamentais em perspectiva liberal

a) O conceito de dignidade humana: do Renascimento à Aufklarung

Muitos autores tratam da noção de dignidade da pessoa humana como bastante anterior a Idade Moderna. Veem traços da ideia de dignitasnos sofistas, em Aristóteles, nos estoicos, na comunidade

cristã primitiva, alcançando até a escolástica tomista. No entanto, é o conceito moderno de dignidade da pessoa humana que irá inspirar algumas cartas constitucionais contemporâneas e servirá também de fulcro para o Estado liberal de Direito. É nesse sentido, portanto, que trataremos da questão tendo como ponto de partida a concepção moderna de homem, que traz em seu bojo a ideia de racionalidade, que lhe concede tanto liberdade como dignidade. Nas palavras de Mariá Brochado: "O homem humanista é aquele que tudo pode conhecer e explicar com a força pura da sua razão, ele é o centro do universo, é homem universal, conhecedor de suas possibilidades e artesão do seu próprio destino. Trata-se do homem da Renascença" (Brochado, op. cit., p.120)

No universo espiritual da Renascença, Giovanni Pico dellaMirandola foi um dos primeiros a colocar a questão da dignidade do homem. Segundo Mirandola, os homens, em relação aos anjos, gozavam de uma significativa qualidade que lhes punha em estado de grandeza e superioridade. Os anjos, por serem perfeitos, não podiam participar da experiência do auto-aperfeiçoamento. Suas fisionomias já estavam definidas, enquanto os seres humanos tinham a capacidade de, pela experiência, forjar sua existência e construir o seu destino. "Por isso, o ser humano se fabrica e se transforma, se ipsum fabricatettransformat" (Konder, 2000, p. 12). Outro autor de suma importância, no sentido de erigir a ideia de natureza humana, será Francisco de Vitória. Em pleno processo de aniquilação e escravização dos índios, pela sanha usurpadora dos navegantes espanhóis, Vitória defenderá que os índios são da mesma natureza dos europeus, sendo dotados de racionalidade e liberdade. Asseverando ainda que a eles seria necessário um tratamento em que fossem respeitados enquanto sujeito de direitos, de proprietários e na condição de signatários dos contratos que viessem a estabelecer.

Mas é no âmbito do pensamento jusnaturalista do século XVII e XVIII que a noção de natureza humana e de dignidade humana se farão mais fortes e tendentes à hegemonia. Nesse período a ideia de natureza humana, de cunho profundamente racionalista – legado

de filósofos como Descartes – traz aos homens a noção de que a natureza fez todos universalmente iguais, e essa igualdade universal prendia-se, sobretudo, as questões de liberdade e dignidade. Com o jusnaturalismo, os laços de dependência pessoal se enfraquecem em detrimento da força cada vez maior da ideia de laços jurídicos, máxime, dos laços contratuais. Emblemático nesse sentido é a obra Mercador de Veneza, de William Sheakespeare, onde a personagem Shylock, exige que o contrato seja cumprido, como necessidade de ver sua dignidade restaurada.

Nesse diapasão, Samuel Pufendorf irá ocupar lugar privilegiado com seu conceito de homem como entiamoralia. Este atributo do homem impõe limites ao monarca, que deve tratar cada ser humano como agente dotado de capacidade de agir conforme sua liberdade e razão natural. Na interpretação que faz da obra de Pufendorf, Schmdit-Biggeman nos diz que,

> *A razão natural era, pois, fundada sobre a natureza humana e esta razão era especificada como consciência moral". /.../ "Pufendorf estava convencido de que a consciência humana continha um conhecimento global dos deveres e direitos humanos. Tais entiamoralia eram uma característica geral das ações livres de todos os homens e podiam, por isso, ser seguidos através da história (Schmidt-Biggeman, 2003, p. 161).*

Todavia, o filósofo que mais influência exercerá no conceito de dignidade de pessoa humana será o filósofo liberal alemão Immanuel Kant. Para Kant, a noção de dignidade terá um caráter profundamente secular e se baseia na ideia de liberdade fundada no conceito de autonomia. Para o filósofo de Königsberg, a autonomia humana lhe concede tal grau de dignidade que ele deve ser tratado como fim em si mesmo, jamais como meio. Essa noção é tão forte no filósofo da Ilustração alemã, que até o próprio homem não pode ver a si mesmo como objeto. Kant, portanto, constrói sua noção de dignidade a partir da ideia de natureza racional do homem. Essa natureza racional dá-lhe o princípio da autonomia da vontade, um tipo de consciência moral,

que lhe concede a capacidade de agir conforme leis que ele prescreve para si próprio. Esse atributo seria próprio do homem e lhe distingue dos outros seres, sendo também o fundamento de sua liberdade e dignidade. É, portanto, nesse sentido que Kant defende que a máxima de que o homem é fim em si mesmo, ou seja, ele não existe como simples meio para o uso arbitrário dessa ou daquela vontade.

Com efeito, o imperativo exposto acima, no que tange à dignidade diz ainda que, ao contrário de outras coisas, o sujeito não tem preço: "no reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode pôr-se em vez dela qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo preço, e portanto não permite equivalente, então ela tem dignidade" (Kant).

O que é fundamental extrair dessa máxima kantiana é o fato de nela há o repúdio a qualquer processo capaz de levar à reificação ou instrumentalização do homem. Nisso está inscrita a dignidade humana: na renúncia categórica à coisificação, exploração e degradação do homem. Qualquer instrumentalização do ser humano poderia ser visto como derrelição do princípio universal. É nesse sentido que Kant afirma: "Age de modo a nunca tornares a humanidade, tanto em tua pessoa, como na pessoa de qualquer outro, meio".

Com efeito a crítica que Kant faz àreificaçãotem o limite de uma petição de princípio. Ele não questiona a sociedade capitalista que cada vez mais passa a ser regida pelo mercado, na sua essência reificante. Mas essa é outra discussão. Aqui nos interessa notar que em sua concepção de homem emergea ideia de um sujeito moral. O sujeito moral assume o posto de única chave para o universal. Este só existe por um ato: o da vontade livre do homem que é capaz de escapar da ordem natural e de constituir o sujeito como ser autônomo, como demiurgo de uma realidade social, posto que é ele (o homem) quem prescreve suas próprias leis[23].A autonomia da vontade é, assim,

23 Para Kant, existem, portanto, duas formas de leis. As primeiras dizem o que o ser é, e são próprias das leis da natureza. As segundas dizem o que deve-ser. Estas são as leis da razão, próprias do sujeito. Segundo ele, a filosofia tradicional – ao não deixar bem estabelecida essa distinção – não analisou com precisão a esfera da moralidade. Kant define a moralidade, conforme afirma Lima Vaz, "/.../ como sendo a relação de todas as ações com a legislação

o princípio da moralidade e fonte de toda legislação legítima, enquanto toda legislação ilegítima baseia-se em uma determinada forma de heteronomia.

Trocando em miúdos: o conceito de autonomia e liberdade para Kant apenas pode ser concebido nos marcos de um direito legítimo, isto é, como base em um direito alicerçado em uma constituição civil oriunda de um contrato social (contractusoriginarius). Este, no entanto, não é entendido como fato, mas enquanto manifestação da razão:

> *Eis, pois, um contrato originário apenas no qual se pode fundar entre os homens uma constituição civil, por conseguinte, inteiramente legítima, e também uma comunidade. Mas neste contrato (chamado contractusoriginarius oupactumsociale), enquanto coligação de todas as vontades particulares e privadas num povo numa vontade geral e pública (em vista de uma legislação simplesmente jurídica), não se deve de modo algum pressupor necessariamente como um fato (e nem sequer é possível pressupo-lo. Mas é uma simples ideia da razão, a qual tem no entanto a sua realidade (prática) indubitável: a saber, obriga todo legislador a fornecer as suas leis como se elas pudessem emanar da vontade coletiva de um povo inteiro, e a considerar todo o súdito, enquanto quer ser cidadão, como se ele tivesse assentido pelo seu sufrágio a semelhante vontade. É esta, com efeito, a pedra de toque da legitimidade de toda leia pública (Kant, 1992, p. 82-83).*

O contrato social ao fundar o Estado legítimo assume ainda o poder de garantir a liberdade dos indivíduos. Será na Metafísica dos Costumes que ele desenvolverá a relação entre propriedade, liberdade e Estado. Kant afirma nesta obra que a finalidade política do Estado não será garantir a felicidade dos indivíduos, mas dar-lhes as condições de salvaguarda da sua liberdade, de modo que cada um em sua busca individual da liberdade não entre em choque com a liberdade dos outros.

---

por meio da qual e somente por meio da qual é possível um reino dos fins. O dever define-se, então, com a necessidade inerente ao agir dos seres racionais enquanto membros desse reino, de onde lhes advêm a prerrogativa da dignidade e o respeito pela lei neles imanente" (Lima Vaz, 2002, p. 84).

> *A felicidade de um Estado não consiste na união (salus reipublicae suprema lex est). Pela felicidade do Estado não se deve entender o bem-estar de seus cidadãos e a felicidade destes, pois a felicidade talvez os atinja mais facilmente e, como o apreciariam, num estado de natureza (como asseverou Rousseau) ou mesmo num governo despótico. Por felicidade do Estado entende-se, em lugar disso, a condição na qual sua constituição se conforma o mais plenamente aos princípios do direito, é por esta condição que a razão, mediante um imperativo categórico, nos obriga a lutar.*

A rigor, tem-se em Kant uma noção altamente liberal de felicidade, segundo a qual "os indivíduos, por si próprios, são responsáveis pela sua felicidade" (Mascaro, 2010, p. 228). Os homens, como seres livres, têm direito de buscar com quaisquer meios sua felicidade desde que estes não atentem contra a liberdade dos outros. A liberdade aqui é, portanto, compreendida à moda liberal em sua conotação negativa e deve conviver com outra noção importante à constituição civil: a da igualdade jurídica.

> *Portanto, o estado civil, considerado simplesmente como estado jurídico, funda-se a priori nos seguintes princípios: 1) A liberdade de cada membro da sociedade, enquanto homem. 2) A igualdade deste com qualquer outro, enquanto súdito. 3) A independência de cada membro de uma comunidade, enquanto cidadão (Kant, 1993, p. 27).*

Estes princípios a priori são os princípios sob os quais devem se erguer os Estados caso queiram estar em acordo com os imperativos racionais dos direitos humanos e tornarem-se, portanto, legítimos. É nessa visão negativa de liberdade que os direitos individuais consignados no Estado liberal de direito estarão alicerçados.

b) Estado liberal e direitos individuais

O Estado liberal de Direito é um Estado cuja função é estabelecer e manter o direito. Porém, a ideia de que o Estado deve criar o direito ao passo que deve também agir sobre os limites colocados por este, não significa que qualquer direito pode ser posto estatalmente. O Estado

de Direito significa uma limitação do poder estatal pelo Direito, sem conceder à ideia de que qualquer critério jurídico pode ser uma regra legítima. Ou seja, para o Estado ser de Direito não pode ser apenas um Estado Legal. Alguns conteúdos são dados ao critério de legalidade. Eles informam e dão sentido à ordem jurídico-estatal.

Vale dizer que o Estado de Direito não paira como um fenômeno descolado das condições históricas do seu tempo. Ele é fruto e recebe a marca da ideologia do liberalismo.

> *Portanto, Estado de Direito, mesmo em sua acepção liberal originária, não é conceito a ser utilizado descontextualizado de seus vínculos materiais, para não cair-se na deformação do Estado Legal. Deve-se trata-lo nos seus vínculos externos e, aqui, vemos que, desde os primórdios, ele se confunde com o conteúdo global do liberalismo (Streck& Bolzan Morais, pp. 90-91).*

Com efeito, o Estado liberal de Direito emerge como expressão jurídica das doutrinas liberais. Estas surgem no período de luta por conquista da hegemonia por parte da classe burguesa. Elas forneciam legitimação ideológica aos movimentos revolucionários que pretendiam verem dissolvidos a ordem econômica medieval e o Estado absolutista. Durante os séculos XVII e XVIII, no interior das revoluções burguesas (inglesa, americana e francesa), de arma de combate ideológica contra o clero e a nobreza, tais doutrinas conquistaram o status de princípios norteadores dos ordenamentos jurídicos nacionais.

Todas as grandes revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII consagram em suas declarações e constituições a defesa dos direitos humanos individuais. O Bill ofRightsde 1689, da Inglaterra, que representa o cume da revolução burguesa gloriosa, defendia uma monarquia parlamentar, na qual o poder do monarca estaria submetido ao poder de um legislativo eleito; a Declaração de Virgínia ea Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, ambas de 1776, além da Constituição dos Estados Unidos, de 1787, davam materialidade constitucional aos direitos humanos naturais, erguendo-os à condição de fundamentos da nova ordem política independente;

por seu turno, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, dava o atestado de ocaso do antigo regime, fundando o regime republicano, que seria ratificado pela Constituição Francesa de e1791, em período de pleno ardor revolucionário.

Em comum, tais declarações e constituições compartilhavam dois dos núcleos fundamentais do liberalismo: o núcleo político e o núcleo econômico. Ambos pregam a limitação do poder interventor do Estado. Do ponto de vista político, tem-se que o Estado deve ser limitado através de um sistema de princípios, são eles: o princípio da legalidade (submissão da soberania estatal à lei); o princípio da divisão dos poderes ou das funções; e, por fim, a garantia dos direitos individuais. No seu registro econômico, o liberalismo prega a necessidade de criar condições para o máximo de liberdade individual. Nesse sentido, liberdade é concebida como livre iniciativa, livre comércio, i.é., não intervenção do estado na economia.

É, portanto, o conceito de liberdade negativa dos jusnaturalistas que resta consagrada na fórmula dos "direitos de liberdade":

> *Os direitos da tradição liberal têm o seu núcleo central nos assim chamados "direitos de liberdade", que são fundamentalmente os direitos do indivíduo (burguês) à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança. O Estado limita-se a garantia dos direitos individuais através da lei sem intervir ativamente na sua promoção. Por isto, estes direitos são chamados de direitos de liberdade negativa, porque têm como objetivo a não intervenção do Estado na esfera dos direitos individuais.*

O conceito negativo de liberdade e a visão meramente formal de igualdade, próprias ao Estado liberal de direito, receberam profundas críticas. Essas críticas cresciam em intensidade e extensão na medida em que a desigualdade social atingia expressões inauditas. O discurso da dignidade humana transformava-se em mera peça de retórica ao serem comparados à situação de extrema carência e de degradação que as classes subalternas se encontravam. Como veremos, a luta contra essa situação deu origem a diversos direitos compensatórios – os direitos sociais – que visavam sobretudo restaurar a dignidade das

classes menos favorecidas.

Dignidade humana e direitos fundamentais em perspectiva social.

As disfunções e o desenvolvimento próprio do liberalismo econômico (leia-se, as crises econômicas) conduziram à revisão do seu modelo clássico. O modelo político-estatal que complementava o liberalismo econômico também é revisado. Nesse diapasão, o conteúdo próprio do Estado de Direito é transformado. O Estadonão-interventor assume uma postura de direção econômica, fundada, sobretudo, em políticas econômicas e públicas de caráter notadamente keynesiano. Além de corrigir as disfunções do evolver econômico através de políticas econômicas, o Estado responde às demandas sociais, máxime às lutas políticas dos trabalhadores, e, nesse processo, acolhe novos direitos e garantias fundamentais. Estes não se apresentam apenas com caráter limitador da ação estatal; mas como absorvedores das demandas sociais. O Estado responde às demandas sociais através da prestação de serviços públicos e da extensão de direitos sociais. Como esse processo teve uma história, procuraremos demarcar seus momentos principais.

a) Origem histórica do Estado social e do constitucionalismo social

Os direitos sociais – trabalhistas e previdenciários – que conformaram a legislação básica do chamado Estado social têm sua origem no processo de resistência e luta dos trabalhadores contra os resultados da Revolução Industrial. A Revolução Industrial foi responsável pelo aumento exponencial da produtividade do trabalho. A capacidade inaudita de produzir, no entanto, teve como contraface o processo de extrema pauperização das classes trabalhadoras. A situação da classe trabalhadora, ao invés de melhorar com o aumento da capacidade produtiva, tornava-se cada vez mais degradante. Como demonstrou Marx, no capítulo Maquinaria e Grande Indústria, de O

Capital, e Engels, em A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra, o processo de implementação de um sistema colossal de máquinas, capaz de produzir em ritmo febril uma quantidade antes impensável de mercadorias, esteve aliado ao processo de exploração ampliada da classe trabalhadora. O sistema de máquinas era responsável por tornar o trabalhador mero apêndice da maquinaria

A extensão das jornadas de trabalho, o aumento do ritmo da produção, a absorção da mão de obra feminina e infantil, a degradação moral dos trabalhadores, o crescimento do exército industrial de reserva, foram corolários da gênese do sistema industrial. Em outras palavras, se, por um lado, a Revolução Industrial, potencializou a capacidade de produzir riquezas para a classe detentora dos meios de produção, a burguesia, por outro, trouxe para a classe produtora de riqueza, o proletariado, o adensamento de suas mazelas sociais.

Os trabalhadores construíam sua resistência e sua luta contra a organização do trabalho capitalista. Enquanto os séculos XVII e XVIII assistiram as lutas dos burgueses para ascensão ao poder político e destruição do sistema político absolutista, o século XIX será marcado pelos embates dos trabalhadores contra a exploração de seu trabalho no sistema econômico hegemonizado pela burguesia. Essas lutas manifestam-se, sobretudo, nas reivindicações pela redução da jornada de trabalho e pelo aumento dos salários.

Os operários outrora expectadores, que assistiram as revoluções burguesas empunharem a bandeira da dignidade da pessoa humana, demandavam aos seus antigos aliados do Terceiro Estado, o cumprimento de duas consignas revolucionárias – a igualdade e a liberdade. A exploração capitalista baseada na propriedade privada era contestada. Os trabalhadores ampliavam sua consciência de classe, exigindo, como substituição da propriedade privada, a propriedade comum ou social.

Ao final do século XIX, as lutas operárias na Europa e na América do Norte não paravam de crescer, malgrado a truculenta reação patronal e governamental, e os trabalhadores começavam a

obter suas primeiras vitórias. Essas lutas tinham como marco simbólico a luta pelo sufrágio universal, isto é, contra o voto censitário praticado pelas "democracias oligárquicas" vigentes em todas as democracias ocidentais. Já no plano dos direitos econômicos e sociais, as lutas símbolos giravam em torno dos seguintes direitos: melhoria salarial, jornada de trabalho de oito horas (um terço do dia para o trabalho, um terço para o repouso e um terço para se estar com a família e para o lazer), assistência à saúde, amparo público à velhice e sistema de educação universal. Já no século XX, a reivindicação trabalhista se disseminava e abriu importante brecha em uma muralha de resistência. Na década de 1910, temos a intensa luta dos trabalhadores mexicanos contra as oligarquias. É a primeira revolução vitoriosa, assim como a primeira a ser traída. No entanto, trás como saldo, ou como artifício oligárquico para construção de sua hegemonia, a Constituição Social de 1917, a mais avançada até o momento: sufrágio universal para homens e mulheres, educação pública laica e gratuita, reforma agrária, função social da propriedade, liberdade social e um longuíssimo rol de direitos sociais no art. 123 da Constituição Mexicana. Foi a primeira sistematização de uma legislação trabalhista. No entanto, pela hesitação das lideranças populares e pela força conservadora da burguesia local que não teve seu poder mitigado, os direitos sociais presentes neste documento jurídico transformaram-se em letras-mortas, ou seja, a oligarquia fez do dito emnão-dito(Trindade, 2002, p. 151-154).

Dez meses após a promulgação da Constituição Mexicana, outro importante movimento social colocará em xeque a primazia do poder burguês. Em outubro de 1917, triunfava a revolução socialista na Rússia. Em 4 de janeiro do ano seguinte, o Congresso Pan-Russo dos Sovietes e Deputados Operários, Soldados e Camponeses, que naquele momento representava o povo russo, proclama a "Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador". Essa declaração inaugura uma ótica completamente nova na história dos direitos humanos. Não são mais os direitos de um homem abstrato, proprietário privado, como pensado pela Declaração dos direitos do homem e do cidadão, de 1789, agora o ponto de partida é o homem concreto, o ser humano

que vive em sociedade, em relação contínua com os outros homens. Essa declaração, ao invés de defender um estado neutro, distante e limitados pelos direitos individuais, defende um Estado de novo tipo, operário, que assume a existência de classes sociais, e convoca os homens a alijarem do poder os exploradores.

Em 1919, após o massacre do levante socialista, a burguesia alemã, atônita e temerosa quanto aos ventos que sopravam desde o leste, em agosto, proclama a Constituição de Weimar, na qual estende os direitos políticos aos trabalhadores e consagrava diversos direitos econômicos, sociais e culturais, destacadamente os direitos trabalhistas.

A partir de então, mobilizações operárias se dão em todo mundo. Constantemente tais revoltas nutriam profunda admiração pela Revolução Russa e, assim, fazem soar o alarme para as diversas burguesias de que alguma coisa teria que ser feita para se colocar um freio nas intensas revoltas populares. Inicia-se com isso a transformação do Estado liberal em Estado social, seja com feições democráticas ou fascistas.

Após a crise econômica mundial de 1929, a tendência de se criar uma legislação trabalhista e protetora se acentua. Direitos trabalhistas e previdenciários, preocupações com saúde pública, cautelas referentes à assistência social, passam a figurar em diversas constituições, como é o caso da Constituição outorgada por Vargas em 1934, ou ganham existência por meio de mecanismos extralegais como as conciliações de classe, como o caso dos EUA. Com o sentido de exorcizar a sedução pelo socialismo nos trabalhadores, a legislação molda-se cada vez mais pelo direito social. No pós-guerra, o Direito do Trabalho floresce vigorosamente como instrumento de "harmonia social" nos países capitalistas. Dos anos 40 aos 70, o Direito do Trabalho viverá seus anos gloriosos até vir a ser contestado pelos arautos neoliberais do Estado mínimo.

A rigor, o que as conquistas dos trabalhadores legaram para o constitucionalismo foi a ideia fundamental de que no rol dos direitos fundamentais – direitos estruturantes da existência, afirmação e

projeção da pessoa humana – devem estar inclusos também os direitos sociais, econômicos e culturais. Em verdade, os direitos fundamentais adquirem relevância e consistência na medida em que à sua matriz são incorporados vastos segmentos socioeconômicos destituídos de riquezas.

Do ponto de vista da dogmática jurídica, embora o fenômeno da constitucionalização dosdireitos sociais seja remetido ao início do século passado, a solidificação só ocorre depois da segunda guerra mundial, com as novas constituições democráticas europeias (França, Itália, Alemanha e, décadas depois, Portugal e Espanha). Tais cartas magnas não só solidificam na seara constitucional os direitos trabalhista e previdenciário como ampliam consideravelmente o leque de direitos abrangidos. Já no Brasil, nesse particular, a Carta de 1988, como se sabe, será responsável pela consagração de importantes princípios da seara trabalhista ou nas que se vinculam direta ou indiretamente com ela, como são os casos do princípio da subordinação da propriedade à sua função socioambiental e o princípio da valorização do trabalho e, em especial, do emprego.

Vale dizer, no entanto, que o chamado Estado social não responde apenas às demandas por direitos sociais por parte dos trabalhadores. As crises econômicas eram fortemente sentidas pelos trabalhadores, mas não colocavam em risco apenas suas existências. A própria sobrevivência do capitalismo era colocada em xeque pelos recorrentes cataclismos financeiros. Nesse sentido, uma mudança no modelo de Estado ampliando suas funções reguladoras precisou ser orquestrada para manutenção da saúde do sistema capitalista.

b) Estado social enquanto estado interventor e como garantidor das prestações sociais

O Estado social realizou uma profunda transformação nas funções estatais. Gradativamente, abandonou-se o absenteísmo em direção ao intervencionismo. De acordo com Dalmo de Abreu Dallari, há um duplo aspecto nesse processo de transformação do Estado liberal. Trata-se,

de um lado, da melhoria das condições sociais, ao passo que o Estado transforma-se em garantidor de condições mínimas para os cidadãos; de outro, da garantia de um marco regulatório para o mercado, o qual encontra no Estado tanto um sistema de freios à sua tendência inerente à anarquia como um agente financiador, parceiro, sócio, consumidor, produtor, etc.

No dizer de Keynes, era necessário salvar o capitalismo de si mesmo, através de uma vigorosa intervenção do Estado em assuntos econômicos. Keynes, ao afirmar que era necessário salvar o capitalismo de si mesmo, sabia das benesses que a própria burguesia poderia receber do modelo interventor do Estado. A burguesia, em regra, se beneficiava da flexibilização do sistema e da sua manutenção de forma mitigada; da divisão por todos dos custos da infraestrutura básica, ou seja, da socialização dos custos, assim como das perdas; além do benefício decorrente da concessão de obras e serviços públicos. A poupança e a taxação generalizada eram responsáveis por criar o fundo público necessário para que se criasse o suporte para a intervenção estatal nos moldes keynesianos.

É bom recordar também que a intervenção estatal não se dá de maneira unívoca. Existem formas específicas de intervenção que são conformadas a partir de seguintes modalidades: a) o intervencionismo, que se caracteriza pelas medidas esporádicas e circunstanciais para solucionar problemas concretos; b) o dirigismo, que é a forma mais coerente e sistemática de intervenção estatal, com atos constantes de ajuda e reforço da iniciativa privada; c) e a planificação, que representa um estágio mais acabado de intervencionismo, com previsões que abrangem um período temporal mais largo e com análise econômica tendencialmente mais global (Streck e Morais, 2002, p. 69).

As funções interventivas e planejadoras do Estado social, por sua capacidade de regular o processo econômico com vista a maximizar a acumulação capitalista e ao mesmo tempo ampliar as prestações sociais, acabam por se diferenciar substancialmente das formas estatais assistencialistas:

> *O que irá diferenciar substancialmente o modelo do Estado interventivo contemporâneo à forma de Estado do Bem-Estar Social dos Estados assistenciais anteriores é o fato de a regulação não significar a troca das garantias pela liberdade pessoal, uma vez que o beneficiado, no último caso, era considerado perigoso à ordem pública e na perspectiva de caritas protestante, eram vistos como não-iluminados pelas bênçãos divinas, enquanto no modelo de Bem-Estar as prestações públicas são percebidas e construídas como um/uma direito/conquista da cidadania. Além do que há uma diferença substancial entre as políticas de bem-estar propostas num quadro de assistencialismo daquelas de um modelo democrático que tem em seu interior o compromisso com concretização de sua função social (Streck& Morais, p. 70).*

A função principal do Estado social de Direito é, portanto, corrigir os excessos do liberalismo pela construção de um sistema de bem-estar social. Assim o Estado social é um tipo de estado que busca uma situação de bem-estar geral e a redução das desigualdades como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana. Para tanto a lei muda seu caráter de ordem geral e abstrata para ser utilizada enquanto instrumento de ação. Como nos recorda o politólogo italiano Norberto Bobbio, em Dalla struturaallafunzione, no Estado social de Direito, as sanções positivas, promocionais, passam a funcionar ao lado das funções negativas, repressivas. A mudança no modelo de estado, com singular cuidado para sua forma de atuação, é sintetizada por Streck& Morais:

> O desenrolar das relações sociais produziu uma transformação neste modelo [o modelo liberal], dando origem ao Estado Social de Direito que, da mesma forma que o anterior, tem por conteúdo jurídico o próprio ideário liberal agregado pela convencionalmente nominada questão social, a qual traz à baila os problemas próprios ao

> desenvolvimento das relações de produção e aos novos conflitos emergentes de uma sociedade renovada radicalmente, com atores sociais diversos e conflitos próprios a um modelo industrial–desenvolvimentista. /.../ A lei assume uma segunda função, qual seja a de instrumento de ação concreta do Estado, aparecendo como mecanismo de facilitação de benefícios. Sua efetivação estará ligada privilegiadamente à promoção das condutas desejadas. O personagem principal é o grupo que se corporifica
>
> diferentemente em cada movimento social

Com a ascensão do Estado social, se questionou a dimensão estritamente particular da dignidade, cingida aos valores inerentes à personalidade e que não se projetam em um plano social. A afirmação social do ser humano, ao contrário, foi erguida à condição de inerente à dignidade humana. Nessa direção, Delgado afirma que:

> *A dignidade da pessoa fica, pois, lesada caso ela se encontre em uma situação de completa privação de instrumentos de mínima afirmação social. Enquanto ser necessariamente integrante de uma comunidade, o indivíduo tem assegurado por este princípio não apenas a intangibilidade de valores individuais básicos, como também um mínimo de possibilidade de afirmação no plano social circundante. Na medida desta afirmação social é que desponta o trabalho, notadamente o trabalho regulado, em sua modalidade mais bem elaborada, o emprego (Mauricio Godinho Delgado. 2007, p. 78).*

Considerações Finais

Se no início dos anos 1970, era possível a um presidente americano, como Richard Nixon, afirmar que éramos todos keynesianos, tamanha era a unanimidade quanto à necessidade de regulação e planejamento da economia, em nossos dias, o mercado desregulado virou um dogma tão poderoso que todos que se lançam contra ele são

duramente anatematizados.

Nas últimas décadas, particularmente após os anos 1970, o sistema capitalista passou a vivenciar um quadro de crise estrutural, que se alastrou de maneira global pelo conjunto da economia capitalista. A intensidade da crise foi tão profunda que as economias dos países capitalistas desenvolveram práticas materiais que significaram um robusto ataque sobre a classe trabalhadora organizada.

Desregulação, flexibilização, terceirização, enfim, as tendências contemporâneas de precarização da força de trabalho e as mudanças recentes na legislação trabalhista que permitiram formas antediluvianas de exploração da força de trabalho constroem um quadro em que alguns princípios constitucionais, com o da justiça social, foram colocados de lado em nome da eficiência econômica no processo de concorrência global. Ademais, se não bastasse a precarização da situação de emprego, como diversos órgãos vêm denunciando, em nosso país tem se ampliado de maneira preocupante tanto o trabalho infantil como o trabalho em condições análogas a de escravidão.

Se os ordenamentos jurídicos ocidentais, inclusive o nosso,recepcionaram de maneira avançada os direitos fundamentais, individuais esociais, o mesmo não se pode dizer da atual estrutura econômica. A hegemonia neoliberal dos últimos anos tem atuado de maneira frontalmente contrária à eficácia social (efetividade) dos direitos humanos sociais e não têm sido raros os frontais desrespeitos aos direitos individuais de populações imigrantes, de minorias étnicas e dos estratos mais baixos da estrutura social.

Isto porque, ao Estado mínimo, que o neoliberalismo prega em matéria social, segue como correlato o Estado máximo em matéria penal. A pobreza é enfrentada como medidas de segregação punitiva, os movimentos sociais são criminalizados, as penas são cada vez mais severas, o encarceramento massivo, difunde-se a aplicação de legislação penal adulta às crianças e se disseminam as políticas de tolerância zero. Como afirma José Paulo Netto (2010, p. 23),

A repressão deixou de ser umaexcepcionalidade –

> *vem se tornando um estado de guerra permanente, dirigido aospobres, aos "desempregados estruturais", aos "trabalhadores informais", estado deguerra que se instala progressivamente nos países centrais e nos países periféricos: nalista dos países que atualmente possuem a maior quantidade de encarcerados no mundo,os quatro primeiros são os Estados Unidos, a China, a Rússia e o Brasil. Trata-se,porém, de um estado de guerra permanente, cuja natureza se exprime menos noencarceramento massivo que no extermínio executado em nome da lei – no Brasil, porexemplo, entre 1979 e 2008, morreram, em confronto com representantes da lei, quase1 milhão de pessoas, número que pode ser comparado ao de países expressamente emguerra, como Angola, que demorou 27 anos para chegar a cifra semelhante. Empoucas palavras: crescentemente, parece que só a hipertrofia da dimensão/açãorepressiva do Estado burguês pode dar conta da população excedentária em face dasnecessidades do capital (Marx).*

Não seria equivocado afirmar que se há um obstáculo em nossos dias à dignidade humana este obstáculo é o neoliberalismo. A negação sistemática dos direitos sociais via desmonte do Estado social e a derrelição de garantias processuais democráticas em nome da manutenção "da lei e da ordem" são provas cabais de que, ao se persistir a hegemonia neoliberal, as franquias essenciais que conformaram o momento positivo de conformação do Estado de direito estarão com os dias contados.

Nesse quadro, as alternativas que estão colocadas hoje para os efetivos defensores da dignidade humana é saber em que campo eles lutaram. No campo limitado da dignidade em perspectiva liberal, que afirma uma concepção abstrata e burguesa de autonomia e liberdade; ou se unir na luta teórica e prática daqueles que defendem a importância da dignidade individual, mas que reconhecem a necessidade mais ampla de

ver na dignidade a necessária adjudicação de seu caráter social.

Em caso de escolher o segundo caminho, o combate à doutrina neoliberal e a pletora de iniquidades que produz é uma tarefa fundamental para quem deseja a dignidade humana.

Referências

BROCHADO, Mariá. **Direito e ética: a eticidade do mundo jurídico**. São Paulo, Landy Editora, 2006.

DELGADO, Mauricio Godinho. "**Direitos Fundamentais na Relação de Trabalho". In: Direitos Humanos: Essência do Direito do Trabalho**. São Paulo, Editora LTr, 2007.

HABERMAS, Jurgen. "**Bestialidade e humanidade: uma guerra no limite entre direito e moral**". In: Cadernos de Filosofia Alemã no. 5. São Paulo, Departamento de Filosofia da USP, 1999.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros escritos**. Lisboa, Edições 70, 1992.

_____. **Metafísica dos Costumes**. Bauru-SP, Edipro, 2003.

_____. **Teoría y práctica**. Madrid, Tecnos, 1993.

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do homem burguês**. São Paulo, Senac, 2000.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Ética & Direito**. São Paulo, Editora Loyola/Landy Editora, 2002.

MASCARO, Alysson. **Filosofia do Direito**. São Paulo, Editora Atlas, 2010.

NETTO, José Paulo. "**Uma face contemporânea da barbárie**". In: III Encontro Internacional "Civilização ou Barbárie". Serpa, s/e, 2010. Disponível em http://www.pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf Acessado em: 10/10/2011.

SCHMDIT-BIGGEMAN, Wilhelm. "**Samuel von Pufendorf: Filosofia do Estado e do direito entre o barroco e o Iluminismo**". In: KREIMENDAHL, L. (Org.). Filósofos do Século XVII.. São Leopoldo, Editora Unisinos, 2003.

STRECK, Lenio Luiz & MORAIS, José Luiz Bolzan de. **Ciência Política e Teoria Geral do Estado**. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2002.

TOSI, Giuseppe. **Liberdade, igualdade e fraternidade na construção histórica dos direitos humanos**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/ 01/05_tosi_liberdade_igualdade.pdf. Acesso em 10.10.2011.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos Direitos Humanos**

3 *A EDH no ambiente escolar*

🕮 ***Conceitos introdutórios:*** análise dos princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam uma educação aos Direitos Humanos na educação formal e na educação popular, para a difusão de uma cultura da justiça - a escola um espaço de convivência, reafirmação de direitos e como parte da sociedade local, estadual e nacional; a escola como instituição social: diferentes interesses – quando desconhecidos - produzem situações de conflitos; interesses diversificados, mas conexos com o futuro acadêmico e profissional do alunato; ambiente escolar com tolerância e compromisso que para que seja possível a integração dos menos capacitados; ambiente escolar baseado tolerância, igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, cooperação, solidariedade e forte disposição no enfrentamento a todo o tipo de violência, preconceito e discriminação.

🕮 ***Práxis e Pedagogia:*** a construção da cidadania frente à diversidade cultural, através de uma educação sem subordinação, nem adaptação a nenhum regime político-partidário, econômico, religioso ou social; manejo e domínio de estratégias de ensino que permitam responder, efetivamente, às diferentes demandas dos alunos; resposta educativa ajustada à diversidade do alunato; intervenção educativa voltada à individualidade do aluno, dentro de um contexto coletivo; conteúdos que tenham um significado lógico e que sejam funcionais para eles; necessidades derivadas de situações de desvantagem social, cultural, econômica, familiar ou outras; prestação de determinadas ajudas ou serviços específicos.

🕮 Atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.1 A escola como espaço dos direitos humanos

Luis Paulo Leopoldo Mercado
Yára Pereira da Costa e Silva Neves

Introdução

A escola é um espaço de convivência, reafirmação de direitos e como parte da sociedade, como instituição social na qual, diferentes interesses produzem situações de conflitos. Transformar a escola em ambiente de tolerância, igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, cooperação, solidariedade e forte disposição no enfrentamento a todo o tipo de violência, preconceito e discriminação é um dos desafios trazidos a educação brasileira, pela Política Nacional de Direitos Humanos.

A EDH estabelece as condições da prática cidadã no cotidiano social e possibilita a vivência democrática e de enfrentamento às situações de desrespeito ao ser humano, através do desenvolvimento de perspectivas culturais inovadoras. É uma educação que potencializa o respeito ao ser humano na sua dignidade, a convivência com a diversidade e a diferença, estimulando os indivíduos a serem protagonistas da sua história.

Para Fernandes e Paludeto (2010), a EDH ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola brasileira. Em momentos de crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se necessário que as temáticas da igualdade e da dignidade humana não estejam inscritas apenas de textos legais, mas que sejam internalizadas pelos sujeitos que atuam na educação formal e não formal.

Constata-se avanços consideráveis em direção ao fortalecimento do Estado Democrático de direito, especialmente no campo normativo, no qual está disponibilizado um conjunto de instrumentos legais que

possibilita a mobilização em torno da defesa e da promoção dos direitos humanos. Contudo, esse ainda é um processo lento e conflituoso. Permanece na sociedade uma distância entre os direitos proclamados e sua real efetivação.

Fernades e Paludeto (2010, p. 237) entendem educação como sendo este conceito, em si mesmo, um direito humano. É na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade. É através dela que reconhecemos o outro e os elementos que nos cercam enquanto indivíduos sociais, como: valores, direitos, moral, injustiça.

Assegurar o direito à educação significa não só o acesso e permanência, mas a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, tornando as leis um fato, saindo do texto e se direcionando para o contexto.

Recentemente foi acrescida à noção de direitos humanos também uma terceira geração de direitos, que abrange o direito a um meio ambiente equilibrado e não poluído, uma qualidade de vida saudável, o direito à autodeterminação dos povos, direito ao progresso, direito à paz, bem como a outros direitos, não mais restritos a indivíduos ou a grupos específicos, mas a toda a coletividade.

A educação aparece como espaço privilegiado para a promoção da cultura de direitos humanos, contribuindo para a difusão de atitudes, valores e práticas coerentes com esses princípios, seja por meio da educação escolar, no nível básico ou superior, seja pela educação não-formal, por meio da atuação de organizações da sociedade civil, pela mídia e os sistemas de justiça e segurança.

Para Dias (2008), a EDH deve ser transversal a todo o currículo escolar, de modo a oferecer aos alunos um arcabouço teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, realçando os valores necessários à dignidade humana. É necessário que as

escolas possam agregar aos seus projetos pedagógicos conteúdos, experiências e práticas que ajudem a fomentar e fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em os direitos humanos.

1 - Fundamentos da Educação em Direitos Humanos

Segundo Fernandes e Paludeto (2010, p. 234), a discussão internacional sobre direitos humanos iniciou-se logo após o genocídio imposto pelo nazismo na Segunda Guerra, culminando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que introduz uma concepção de direitos humanos universais e indivisíveis e traz como um dos objetivos 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, por promover o respeito aos direitos humanos proclamados e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar sua observância universal e efetiva. A educação, nesta Declaração, assume papel especial na promoção dos direitos humanos, pois é ao mesmo tempo um direito humano em si e condição para a garantia dos demais direitos. No 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 técnicoprofissional 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.*

O direito a educação previsto na declaração foi alçado a um patamar de valor ampliado, passando a ser enfocado “não somente

como uma possibilidade ou uma faculdade do ser humano, mas se tornando um direito a ser exigido pelo homem e um dever a ser cumprido pelo Estado" (VELTRONI, 2010, p.15). Esta perspectiva ampla do direito a educação está contemplada nos seguintes documentos legais internacionais: Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Convenção para proteção e promoção da diversidade de expressões culturais (2005).

Para Veltroni (2010), o direito à educação é um direito fundamental que objetiva o pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano, especialmente para a implementação do respeito aos direitos humanos e das garantias àqueles direitos e liberdades individuais, promovendo a compreensão, a tolerância e a convivência entre os povos na busca da paz mundial.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é o principal marco jurídico na transição democrática e de institucionalização dos direitos humanos. Institui o Estado Democrático de Direito, definindo como seus fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Um dos objetivos fundamentais é a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. Traz a concepção contemporânea de direitos humanos, que abrange a garantia não apenas de direitos políticos e civis, mas também de direitos econômicos, sociais e culturais.

A educação na Constituição brasileira é "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (art. 205,CF). É dever do Estado assegurar: ensino fundamental, obrigatório

e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (art.208, CF).

O Estatuto dos Direitos da Criança e dos Adolescentes (ECA) - a Lei n 8.069/90 dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. É dever da família, comunidade, sociedade e do poder público assegurar os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar, direitos prioritários nas políticas públicas. Com isso, nenhuma criança ou adolescente deve sofrer negligências, discriminação, exploração.

Segundo Fernandes e Paludeto (2010) o ECA prevê que toda criança e adolescente tem direito à educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita nas proximidades de sua residência. Os pais têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino e os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental, o dever de comunicar ao Conselho Tutelar quando houver maus tratos, faltas injustificadas e elevados níveis de repetência.

No Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH, 2005), a educação contribui para: criar uma cultura universal

dos direitos humanos; exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – (PNEDH, 2006) defende que a EDH é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. Neste documento, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

2 - A escola como lócus privilegiado de formação teórico-prático em Direitos Humanos

A escola é um espaço de socialização da cultura, da construção da cidadania e da emancipação dos sujeitos, exige uma educação que

privilegie os processos educativos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Uma educação que não discrimina, que promova o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

A educação visa oferecer condições de acesso e de ampliação de cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Tais práticas são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade (SILVEIRA, NADER e DIAS, 2007).

Neste cenário, a escola enfrenta vários desafios educativos, dentre estes, destacamos:

a) o crescimento da função socializadora da escola - a escola se converteu na principal instituição socializadora, no único lugar em que os alunos têm a possibilidade de interagir com iguais e na qual se devem submeter continuamente a uma norma de convivência coletiva. A violência nas escolas e a crescente importância outorgada à educação intercultural exigem cada vez mais o aperfeiçoamento desta função da escola;

b) construção de uma ética global – defendida pela Unesco, na qual são vivenciados os direitos humanos e responsabilidades, democracia e sociedade civil, proteção de minorias, compromisso com a solução pacífica dos conflitos e a negação justa, a equidade intra e entre gerações, compromisso com o pluralismo que deve ser proporcionado a partir das próprias escolas;

c) reforço da função igualitária da escola – as desigualdades entre gêneros, destinadas a dificultar o acesso à educação ainda estão presentes na maioria dos países;

d) elevação dos padrões escolares de qualidade - os sistemas educacionais não proporcionam os padrões educativos suficientes para que os alunos possam se desenvolver na sociedade atual. Os

alunos chegam a universidade sem os mínimos conhecimentos necessários para continuar seus estudos superiores. A escola precisa desenvolver estratégias para que consiga um melhor rendimento de seus alunos: práticas pedagógicas diversificadas, mobilizando múltiplos recursos, com o objetivo de se conseguir uma aquisição melhor de conhecimentos; atividades adaptadas aos objetivos propostos e às necessidades de cada indivíduo; professores responsáveis devem perseguir a consecução dos objetivos propostos; estabelecer um acompanhamento individualizado de cada um dos alunos. Para isso, a escola deve ser dotada dos recursos necessários para dar resposta aos alunos com dificuldades de estabelecer o diálogo necessário com os pais;

e) escola como instituição dos cidadãos – a escola deixou de pertencer de forma exclusiva à administração educacional e que essa importante instituição social precisa cada vez mais da contribuição dos cidadãos da comunidade educativa, composta pelos professores, pais, alunos e gestores. É preciso conceder uma liderança cada vez maior a esses três agentes, sem outorgar predominância a um sobre os demais;

f) escola como lugar de confluência e de conflito dos diferentes interesses de grupos - capacidade da escola para integrar essas diversas vontades num projeto comum. A função conferida à escola como instituição cultural de um bairro de uma grande cidade ou de uma zona rural.

A EDH vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem (PMEDH, 2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Desse modo, “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). É preciso experimentar os direitos à liberdade, à igualdade,

à justiça e à dignidade para entender o que significam e para que se consiga difundi-los.

A introdução dessa discussão na escola pode servir para questionar suas próprias contradições e conflitos cotidianos, propiciando a busca de formas para enfrentá-los.

Para Dias (2008), a escola enquanto espaço de socialização da cultura, constitui-se em lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo.

As interações sociais que se desenvolvem na escola ajudam os sujeitos a compreenderem-se a si mesmo e aos seus outros sociais, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura, oportunizando a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania.

No PNEDH (2006), escola assume o papel específico de sua atuação, contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação dos direitos.

Compete à escola implementar e desenvolver uma pedagogia participativa e democrática, fundada na dialogicidade e na historicidade do ser humano, que inclua conteúdos, procedimentos, valores, atitudes e comportamentos orientados para a compreensão, promoção e defesa dos direitos humanos, bem como para a sua reparação em caso de violação.

Não é possível falar em promoção e socialização de uma cultura de direitos humanos na escola sem construção de espaços democráticos e participativos somente possíveis por meio de uma gestão democrática. Uma escola, em cujo ambiente se desenvolvem

práticas assimétricas, verticalizadas entre alunos e professores, entre professores e corpo técnico-administrativo, entre direção, professores e alunos, não pode promover tal cultura.

A escola pode fomentar e apoiar diversas formas de organização estudantil como espaços para o fortalecimento dos princípios de direitos humanos, estimulando, em seu interior, a realização de debates, encontros, palestras, mesa-redonda, simpósios e seminários como estratégia de enfrentamento, com vistas à superação, de práticas autoritárias, assimétricas e de violência simbólica e/ou física na escola, ajuda a abolir velhas práticas de intimidação, culpa, vergonha e humilhação e a fortalecer a cultura dos direitos humanos.

A escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, dialogar com os alunos, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir – elementos imprescindíveis ao bom desempenho do professor que vise construir uma cultura de direitos humanos.

Fortalecer o Conselho Escolar como órgão promotor de EDH, apoiar a produção de materiais didáticos voltados para a promoção desses direitos, como filmes, cartilhas, folders, cartazes e outros, além de materiais específicos para a proteção de abusos sexuais. Ampliar acervos bibliográficos sobre os direitos humanos e estimular práticas de leitura e discussão sobre a temática são exemplos de atividades que podem ajudar na ampliação das possibilidades de se educar para os direitos humanos.

A escola é um espaço social privilegiado no qual se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a EDH, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica.

De acordo com o PNEDH (2006), a EDH deve ser promovida em três dimensões: 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; valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Os princípios norteadores da EDH na educação básica são: a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da EDH; esta, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; a EDH deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a eqüidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade) e a qualidade da educação; a EDH deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto

político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; a prática escolar deve ser orientada para a EDH, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

As ações programáticas no PNEDH (2006), que envolvem a escola são: integrar os objetivos da EDH aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos; incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com esses temas; propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.

3 - Educação em Direitos Humanos no Currículo

A EDH deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito às diferenças e da construção da paz. Implica na formação de um cidadão ativo e crítico capaz de se reconhecer como sujeito de direitos.

Segundo Fernandes e Paludeto (2010), para uma prática em direitos humanos, não se faz necessário que se introduza uma disciplina específica, mas que se entenda o currículo ora como interdisciplinar, ora como transversal, compreendendo a problemática dos direitos humanos como algo capaz de impregnar todo o processo educativo,

questionando as diferentes práticas desenvolvidas na escola, desde a seleção dos conteúdos até os problemas de organização escolar. Além disso, que este não é papel único do docente em sala de aula, mas de uma sociedade que se diz democrática e que pode possibilitar uma educação libertadora.

A EDH engloba questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

Para Candau (2003a), é essencial enfatizar processos que utilizem metodologias participativas e de construção coletiva, superando estratégias pedagógicas meramente expositivas, e que empreguem uma pluralidade de linguagens e materiais de apoio, orientados para mudanças de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas.

Esta perspectiva supõe a realização de processos formativos que exigem uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo, através das diferentes áreas curriculares. No contexto da educação escolar, a EDH não pode ser setorizada, transformada em uma disciplina ou ser de responsabilidade de determinadas áreas curriculares, como as ciências sociais ou as atividades e projetos extra-classe, integrando a EDH nos projetos políticos pedagógicos das escolas e concebê-la como um eixo transversal que afeta todo o currículo.

Os temas a serem trabalhados devem ser definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo, da escola e de cada contexto mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática e conceitos fundamentais relacionados aos direitos humanos. A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo condutor de todo o processo desenvolvido.

Para Candau (2003b), a utilização de metodologias ativas e

participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos alunos.

Para Dias (2008), com o objetivo de combater atitudes e comportamentos intolerantes e de discriminação contra grupos e/ou pessoas vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, a escola pode incluir, no seu currículo, temáticas que discutam questões relativas à diversidade sociocultural (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras).

A escola pode implementar projetos e programas educacionais e culturais, com o apoio das redes de assistência e de proteção social, que visem à promoção de uma cultura de paz e de prevenção e enfrentamento das diversas formas de violência. Para tanto, é fundamental que a EDH seja incluída no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, de forma a contemplar ações fundadas nos princípios de convivência social, participação, autonomia e democracia.

Valorizar as diversas manifestações culturais, de cunho artístico, religioso e desportivo dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira pode ser uma das formas de a escola contribuir para a efetivação da cultura dos direitos humanos.

No planejamento de ensino, a ênfase da EDH deve considerar conteúdos e atividades que visem desenvolver nas crianças e adolescentes atitudes, condutas e ações que favoreçam comportamentos cooperativos, dialógicos e participativos.

O PNEHD (2006) propõe que o professor insira a EDH nas diretrizes curriculares; integre esta educação aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; estimule os professores e colegas à reflexão e discussão do mesmo; desenvolva uma pedagogia participativa; torne a EDH um elemento relevante aos alunos, em todos os níveis; fomente a discussão de temas como gênero e identidade, raça e etnia, orientação sexual e religião, entre outras;

apoie a formação de grêmios e conselhos escolares.

O estudo da ética envolve a discussão sobre a liberdade de escolha, interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Discute o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde.

A pluralidade cultural engloba o conhecimento e valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes, que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e paradoxal. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e se repõe permanentemente, tendo a ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais. Introduz novos valores, como africanidades brasileiras e igualdade para todos e tenta ressignificar o olhar para os marginalizados.

4 - Propostas didáticas para trabalhar com direitos humanos na escola

Que práticas educativas podem subsidiar o trabalho do professor em direitos humanos? Que metodologias de ensino poderiam contribuir para a socialização da cultura dos direitos humanos?

As metodologias de ensino a serem desenvolvidas, precisam considerar o aluno como o sujeito do processo educativo, contemplando uma pedagogia fundada no diálogo, na participação coletiva, que pode ser potencializada, mediante a realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversa, debates, criação de fóruns de discussão e de deliberação coletivas, assembléias escolares, círculos de cultura e de lazer.

Para Carvalho (2006), debates conceituais são sempre precedidos por uma atividade cultural, a eles relacionados (filmes, peças teatrais e excertos literários), precedendo a discussão conceitual sobre direitos humanos.

Para Melo Neto (2008), a inserção das temáticas de direitos humanos torna-se um exercício de criatividade dos próprios coordenadores/ professores dessas disciplinas. A promoção da mudança de atitudes é a descoberta de atitudes mesmas que não contribuem à interação entre os participantes quando, por exemplo, se criticam outros por diferenças de etnia, de cor, de religião e outras formas de discriminação. Exercícios para se detectar tal comportamento, convidando todos a esse exercício bem como a busca de superação por parte deles mesmos, têm contribuindo muito para a interação maior por parte dos alunos.

No quadro 01, apresentamos sugestões de conteúdos a serem trabalhados na EDH nos diversos componentes curriculares.

Quadro 01 – Sugestões de conteúdos de EDH nos componentes curriculares

Componente Curricular	Conteúdos
História	Análises de documentos como: Constituição Federal, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Declaração Nacional de Independência da Nação/Carta Africana dos Direitos Humanos. Uso de textos de figuras históricas que lutaram pelos direitos humanos como Nelson Mandela, Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Betinho.
Geografia	Discussões sobre espaços no campo e na cidade e a situação de pobreza e a degradação do meio ambiente afetam os direitos humanos.

Literatura	Textos que ajudam em relatos vivos de violação de direitos ou de sua defesa.
Ciências	Assuntos de saúde que enriquecem a discussão de direitos gerais pela saúde, direito individual para os cuidados para com a saúde.
Matemática e Física	Estatísticas com dados que revelam ou escondem os direitos das pessoas, sendo úteis ao exercício crítico desses dados. Estudos estatísticos sobre o tema e comparativos de outros países, ou entre regiões. Resolução de problemas de cálculo, quanto se gasta em armamento por minuto, por dia num mês ou ano

Fonte: Melo Neto (2010)

A transversalidade das questões de direitos humanos exige estratégias didáticas que podem ser adaptadas e recriadas conforme as necessidades especificas do trabalho a ser realizado. Estas estratégias metodológicas são idealizadas para um programa integral de educação para a paz e os direitos humanos e a resolução pacífica de conflitos. Algumas destas estratégias podem aplicar-se na sala de aula dentro da programação regular ou envolvendo a comunidade. Apresentamos no quadro 02 algumas propostas didáticas para trabalhar com a EDH no currículo escolas.

Quadro 02 – Atividades para serem trabalhadas na EDH no currículo

Atividades	Propostas	Objetivos
Campanhas em defesa ou de solidariedade dos Direitos Humanos	Envio de cartas à Anistia Internacional ou campanhas de promoção e divulgação dos Diretos Humanos.	Praticar princípios da EDH: Humanos: a ação, a organização; aprender a não ser indiferentes; Sensibilizar sobre a necessidade da convivência desde o respeito e vivencia das diferenças.
Atividades de discussão e debate	Ciclos de conferência, semanas temáticas, encontros para assistência de filmes.	Proporcionar aos alunos e a comunidades de excluídos possibilidades de informação e contato direto com agentes produtores de cultura ou saber.
Atividades artísticas ou esportivas	Atividades complementares da escola, oficinas, grupos de dança, teatro, pintura, escultura. Encontros de leitura coletiva de livros. Grupos de esportes, vôlei, futebol.	Ajudar a criança e adolescente a inclusão social através do desenvolvimento de atividades poético – esportivas. Estimular a criação de uma atmosfera grupa, participativa, criativa, e comunicante. Facilitar o aprendizado da cooperação.
Oficinas Pedagógicas	Espaços de trocas e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos sócio-afetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos.	Aproximação da realidade, sensibilização, aprofundamento, reflexão, síntese, construção coletiva diante de temas na área.

Estudos e Investigação	Estudos e pesquisas sobre violações de direitos humanos na escola ou fora dela: opressão discriminação, racismo, xenofobia. Pesquisas para indagar o nível de compromisso da população na defesa dos Direitos Humanos.	Conhecer a realidade dos direitos humanos no contexto do aluno. Outorgar ao aluno o papel de protagonista ativo de seu próprio aprendizado. Tomar consciência direta das questões de estudo e pesquisa.
Jogos de simulação e desempenho de papéis	Vivencia na experiência participativa, aspectos de sensibilidade e conhecimento sobre uma situação determinada.	Incrementar a confiança em si mesmo e as possibilidades de se colocar no lugar do outro. Facilitar o aprendizado para a tomada de decisões.
Desenho e colagem de fotos ou materiais de revistas, seguido de comentários	Análise de mensagens implícitas e explicitas em desenhos e fotografias. Composição de figuras para a facilitação de projeções que revelem ao grupo alguns aspectos da personalidade dos participantes.	Tomar consciência de como a publicidade discrimina, manipula, incide em nossas vidas. Apresentar elementos de analise que sirvam para que os alunos aprendam a defender-se da manipulação publicitária
Práticas simuladas de mediação	Aprender a participar como terceiro facilitador a parte num processo de auto-imposição de conflitos.	Entender o conflito como algo natural, é consubstancial a própria vida em alteridade. Compreender a estrutura do conflito e acostumar-se ao emprego de variáveis que nele intervenham

Dramatizações	Aplicação das técnicas do psicodrama e do teatro do oprimido como espaços de compreensão educativa com base emocional.	Fomentar a expressão corporal e a linguagem dramática. Sensibilizar em determinados temas através das cenas dramáticas e seus mecanismos multiplicadores
Relatos de histórias de vida	Violações ou à defesa dos Direitos Humanos apresentadas pelos sujeitos	Entrevistas realizadas com pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação.

Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada, sempre tendo-se presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o reconhecimento dos saberes previamente construídos pelos alunos e o diálogo e confronto com os conhecimentos próprios ao saber escolar referido às diferentes disciplinas e as informações socialmente disponíveis.

Considerações finais

A EDH numa escola democrática permite a reafirmação de direitos, transforma-a em espaço de igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, cooperação, solidariedade. Se inserida nas práticas pedagogias e bem trabalhada pelos professores, permite desenvolver mecanismos de enfrentamento a todo o tipo de violência, preconceito e discriminação, pauta-se em um dos desafios trazidos a educação brasileira, pela Política Nacional de Direitos Humanos.

A EDH estabelece as condições da prática cidadã no cotidiano social e possibilita a vivência democrática e de enfrentamento às situações de desrespeito ao ser humano, através do desenvolvimento de perspectivas culturais inovadoras. É uma educação que potencializa o respeito ao ser humano na sua dignidade, a convivência com

a diversidade e a diferença, estimulando os indivíduos a serem protagonistas da sua história.

A EDH precisa fazer parte da prática e do currículo da escola, permitindo que as temáticas da igualdade e da dignidade humana, inscritas em textos legais, sejam internalizadas pelos sujeitos que atuam na educação formal e não formal e se manifestem nas suas práticas cotidianas e no exercício da sua cidadania.

Referências:

BENEVIDES, Maria V. **Educação em direitos humanos: de que se trata? Convenit Internacional** (USP), v. 6, p. 43-50, 2001.

BRASIL, Comitê nacional de Educação em Direitos Humanos. P**lano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/Unesco, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Decreto n. 7037, 2006.

CANDAU, Vera M. (org.). **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. 5a. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a.

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana (orgs.). **Educar em Direitos Humanos: construir cidadania**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003b.

CARVALHO, José S. (org.) **Educação, cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DIAS, Adelaide A. **A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos**. In: ZENAIDE, Maria N. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. Vol 2. João Pessoa: Edufpb, 2008, p. 157-162

FERNANDES, Angela V.; PALUDETO, Melina C. **Educação e direitos humanos:**

desafios para a escola contemporânea. Cad. CEDES, Campinas, v. 30, n. 81,ago. 2010 p. 233-249

MELO NETO, José F. **Metodologias participativas em educação para os direitos humanos**. In: ZENAIDE, Maria N. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. Vol 2. João Pessoa: Edufpb, 2008, p. 203-214.

SILVEIRA, Rosa M.; NADER, Alexandre A.; DIAS, Adelaide A. **Subsídios para a elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos: versão preliminar**. João Pessoa: Edufpb, 2007.

VELTRONI, Alexandre L. **O direito à educação no Brasil: o enfoque dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988**. São Paulo, Revista de Direito Educacional. N. 1, Revista dos Tribunais, março de 2010. p. 13-57.

3.2 Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática

Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Julia Chamusca Chagas

Palavras iniciais

Uma das grandes mudanças na organização da educação escolar no Brasil entre o período autoritário e o democrático foi o formato de regulação jurídica da escola. Após a Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996, a democracia e a descentralização da gestão escolar foram favorecidas pelo contexto histórico brasileiro pela gradual e controlada redemocratização na passagem do regime militar para o civil, o que permitiu a reformulação de políticas educacionais do Estado. Durante esse período, muitas redes municipais e estaduais estimularam suas escolas a elaborar seu próprio PPP, com participação de professores, funcionários, pais e alunos.

Esse movimento resultou no que a LDB chamou de Proposta Pedagógica da Escola (PPE) que não precisa nem deve ser aprovada por algum órgão superior da rede ou do sistema. Tanto as escolas públicas, como as privadas, têm de fazer e refazer, contínua e participativamente, sua PPE.

Neste trabalho, defendemos a noção de direitos humanos atrelada a uma prática emancipatória e contrária a qualquer forma de dominação, sobreposição de um grupo, indivíduo, cultura em relação a outro. De alguma maneira somos todos parte e responsáveis pelas práticas dos direitos humanos, principalmente quando nos indignamos frente às injustiças sociais.

Muitas vezes, agimos a partir de uma naturalização do que são os direitos humanos e como deve ser a ação por sua luta. Desse lugar, acabamos por tender a esquecer das tensões e conflitos

presentes na sociedade moderna e nos desviamos das discussões de como efetivamente podemos promover políticas progressistas e emancipatórias e até mesmo como encontrar um convívio pacífico, democrático e igualitário sem que nenhuma relação de opressão se exerça sobre um grupo.

1 Educação e Direitos Humanos

Antes de tudo, devemos situar a nossa discussão no âmbito da educação. O debate sobre os direitos humanos é marcado pela luta do reconhecimento dos direitos coletivos e não apenas os individuais, incluindo todas as vozes não hegemônicas. A proposição dos conteúdos na educação para os direitos humanos toma por referência a concepção e as diretrizes estabelecidas para a educação em direitos humanos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Neste sentido, recuperamos aqui elementos centrais da concepção expressa no PNEDH, no qual: "A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos" (2007, p. 25).

A educação em direitos humanos, portanto, deve ser entendida como um "processo", o que significa dizer que tem duração no tempo e posicionamento no espaço. Ou seja, se estende como uma realização e não como um evento, um produto. Processo requer momentos diversos e complementares que estejam articulados entre si por algum ou vários eixos. Não se trata de um processo qualquer. Espera-se que seja sistemático, ou seja, que articule os vários momentos, as várias estratégias e as várias dimensões da educação. A multidimensionalidade traduz a complexidade das exigências da educação em direitos humanos, o que requer o reconhecimento de que há fatores de várias ordens implicados na concretização da educação em direitos humanos.

A noção de processo está presente também no entendimento de que os sujeitos de direitos não se encontram prontos e disponíveis, mas estão em formação, em construção, o que reforça essa idéia de processo. Falar de sujeitos de direitos é reconhecer a presença do ser

humano como ser cuja dignidade é construção na e pela interação com outros sujeitos, visto que sujeitos não são unidades fechadas; são, antes, relação e, por isso, multidimensionais. São com os outros, nunca antes, depois, sobre ou sob os outros.

"A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos e ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social" (idem).

A partir do PNEDH vários programas e projetos estão sendo criados para formar educadores e gestores do sistema de ensino com o objetivo de sensibilizá-los na construção de ações de e para os direitos humanos. Este trabalho visa contribuir para a formação para a promoção e compreensão da educação para todos sem discriminação e sem preconceitos.

2 Educação e Democracia

A educação para os direitos humanos demanda a discussão do papel da escola na formação para a cidadania. Essa formação deve considerar a necessidade da democracia estar em todos os níveis do contexto escolar, da proposta pedagógica à organização político-administrativa. É necessário desenvolver a construção de uma educação para a democracia que trabalhe junto aos educandos não apenas com o conhecimento de seus direitos, mas que proporcione a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas cidadãs. O que exige uma constante reflexão sobre a necessidade de a democracia estar em todos os níveis do contexto escolar, criando uma coerência entre proposta pedagógica e política. Todos nós temos que ser vistos como sujeitos de direitos e cidadãos em construção. Para isso, é necessário, além de relações democráticas, o tempo para a aprendizagem da democracia. É preciso aprender a viver e a cooperar com os outros,

que não escolhemos para conviver e pensar que também não fomos escolhidos para essa convivência.

A implementação da educação para os direitos humanos passa por um movimento de afirmação do direito de todos à educação e por uma denúncia às suas violações. Essa discussão do respeito aos direitos humanos, mais especificamente o direito à educação, passa por um movimento constante do universal ao individual, já que não é possível garantir a igualdade sem tolerância à diferença. Essa concepção, levada ao cotidiano escolar, exige a criação de um espaço de diálogo, em que o respeito e a escuta ao outro são fundamentais. As relações dentro da escola precisam ser horizontais e devemos considerar a construção de saberes a partir da contextualização e problematização da realidade dos vários atores que compõem o espaço escolar. É necessário promover práticas educativas de socialização para a construção de uma sociedade em que todos tenham os seus direitos respeitados. É por isso que na educação dos direitos humanos, destaca-se o ideal de democracia (SILVEIRA et. cols., 2007).

Depois de promulgada a Constituição de 1988, muita coisa mudou no Brasil. No entanto, ainda resta muito a fazer. Mesmo com uma lei que obriga o Estado a oferecer o Ensino Fundamental gratuito a todos - sejam crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais - sabemos que temos no nosso país ainda milhões de cidadãos completamente analfabetos. Esse fato demonstra que a existência por si só das leis não garante a efetivação dos direitos. É preciso exercer as leis no cotidiano, nos diferentes contextos de atuação, podendo até modificá-las e criando novas de acordo com as necessidades apresentadas pela complexidade das relações sociais.

3 Projeto Político-Pedagógico (PPP) e gestão democrática

Os PPPs, anunciados pela LDB como obrigatórios nas escolas do país, ainda suscitam dificuldades de elaboração em diversas escolas, sendo importante a produção de discussões que esclareçam e reflitam acerca do sentido de sua existência. A LDB trata da necessidade de

elaboração de projetos pedagógicos segundo três eixos: flexibilidade – autonomia das escolas para realizarem seu próprio trabalho pedagógico; avaliação processual; e liberdade – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, bem como gestão democrática do ensino público.

O fato de que a lei prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, e da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes demonstra ênfase na proposta de gestão democrática do ensino. A partir desses princípios, reconhecemos principalmente a importância da gestão democrática, a valorização dos profissionais do ensino e a garantia do padrão de qualidade do ensino.

Tudo isso deve acontecer juntamente com as três funções básicas da escola: a instrução dos alunos para que se tornem indivíduos com conhecimento e com cultura geral; formação que produza indivíduos aptos a se inserir na vida profissional; e educação para a cidadania que necessita um projeto, um objetivo a ser alcançado, tanto por parte da pessoa que se educa, quanto pela comunidade que educa. A instrução sem educação e o desenvolvimento das qualidades profissionais sem a dimensão cívica podem produzir indivíduos ainda mais antidemocráticos que os sem estudo. Saberes e competências podem também ser colocados a serviço das piores ambições destrutivas de si e do outro.

Uma escola, por exemplo, que tem estabelecida sua concepção de cidadania, inclui no seu currículo elementos como a solidariedade, justiça e paz e exclui o individualismo, a competição que menospreza o outro e o egoísmo. Dessa forma, podemos dizer que o papel de todos nós na escola é de preparar e nos preparar para o exercício de nossas responsabilidades, na prática cotidiana institucional com nossos direitos. É mais do que transmitir valores, mas exercê-los.

O art. 206 da Constituição Federal, detalhado pelo art. 3° da LDB da Educação Nacional, nos dá como meta a “gestão democrática” nas escolas. A gestão democrática pressupõe a ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelísticas e supõe a representação

legítima de todos os segmentos que envolvem a escola: a direção, os professores, os pais, funcionários, alunos e a comunidade de um modo geral.

A gestão democrática da escola se confirma a partir do seu Projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, faz-se necessário refletir com mais detalhes o que entendemos por PPP e como podemos pensar iniciativas de construção do PPP em cada uma das escolas que atuamos.

4 - Construção do Projeto Político-Pedagógico

O PPP é importante mecanismo de trabalho coletivo, que permite a constituição da identidade da escola, de posicionamentos políticos e diretrizes de trabalho coerentes com cada realidade. Portanto, é preciso a consolidação de um processo de reconhecimento da possibilidade de autonomia na construção do PPP pelos diferentes segmentos da escola. A identidade da escola é historicamente construída e sua realidade pode ser modificada pela ação coletiva da comunidade. Ao reconhecer a importância da história da instituição na constituição de sua identidade, os diferentes segmentos contribuem para se pensar que, da mesma forma que a realidade é construída, ela pode ser modificada pela ação coletiva dessa comunidade. A autonomia aqui é entendida como uma construção que depende sempre de um outro. Mesmo reconhecendo que cada escola, com seu nome, com sua história e com sua proposta pedagógica vai construindo sua autonomia para decidir sobre como resolver seus problemas, este processo de conquista da autonomia depende e deve contar a cooperação das autoridades governamentais e da comunidade (MONLEVADE, 2005).

O PPP é o resultado de um planejamento, de um posicionamento político e de uma visão de educação. Planejar significa pensar no novo, isto é, a partir de uma história passada que se atualiza no presente visando o futuro, em constante movimento de superação e de salto qualitativo. A superação não deve significar a negação das contradições que impulsionam esse movimento. Sendo assim, o novo

pode se encontrar no passado. Isto significa que não devemos anular tudo aquilo que já foi construído em nome da democracia, mas buscar ressignificar de acordo com as demandas que se apresentam nos dias atuais.

O aspecto político do PPP refere-se ao ideal de organização da sociedade que almejamos. Neste trabalho, defendemos a construção de uma sociedade democrática com a participação e responsabilidade do Estado e da família, portanto, de todos os segmentos da comunidade escolar. O conceito de política pode trazer em si uma relação de força, em que um grupo assume a responsabilidade pelos interesses de uma coletividade, sendo que esta, por sua vez, abdica da exigência desses interesses por sua própria força, delegando-a ao grupo dominante. Ao falar de poder, queremos ir além do conceito usual de potência, domínio, controle e mando, e demais formas. Queremos colocar aqui a noção de poder como a capacidade de ser sujeito, ou seja, de produzir sentido e significado, seja de forma material ou simbólica. Que possa significar reconhecer outros sujeitos nas suas diferenças e enquanto tais.

Esse conceito entende o poder antes de uma relação de dominação, busca desnaturalizar o campo das relações humanas como uma forma necessária de dominação sem perder o aspecto de serem construções sociais históricas e culturais. Busca mais que a tolerância, mas o respeito e o convívio. Com isso, não temos a inocência ou ingenuidade de não ver os abusos existentes. Mas acreditamos que podemos buscar um caminho que permita uma maior possibilidade de lutar contra discursos e práticas dominadores e passe a uma prática mais plural visando à permanência viva do outro e de sua diferença. Trata-se, portanto, de articular atitudes, competências e habilidades que se traduzam em posicionamento e em atuação. A explicitação do conjunto dos pressupostos e a adequação dos conteúdos de cada proposta de PPP concreta de ação formativa é que poderá tomar o que aqui se propõe, como subsídio, nunca como norma, determinação ou suficiência.

Em relação à dimensão pedagógica, entendemos que deve existir no PPP uma intenção explícita de um ideal de educação. Acreditamos que esse ideal envolve indivíduos em processo de desenvolvimento tanto cognitivo como afetivo na sua constituição de personalidade, de modo que se torne um profissional no exercício da cidadania. Nesse sentido, a proposta pedagógica deve sempre considerar o impacto que provoca nos seus alunos de modo a se adaptar às suas necessidades.

Como vimos anteriormente, a concepção da gestão democrática do ensino relaciona-se a um paradigma de qualidade na educação que se concentra nas estratégias e nos meios para proporcionar mais recursos materiais e simbólicos principalmente aos alunos com qualidade de vida e de educação diminuídas. Essa concepção de qualidade não pode, assim, ser medida pela quantidade do acesso à escola, mas pela qualidade dos serviços por ela oferecidos. Muitas vezes o que assistimos é um desvirtuamento e simplificação do conceito de qualidade relacionado à gestão democrática. Nesse sentido, o PPP assume um papel de protagonista, como mecanismo importante de trabalho coletivo e participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional, bem como meio de construção, observação, reflexão, sistematização e avaliação do processo pedagógico, voltado para as necessidades e anseios políticos, sociais e culturais de cada comunidade (BRANDÃO, 2003).

O projeto pedagógico é um elemento norteador da organização do trabalho escolar. No entanto, não é apenas um conjunto de planos e projetos de professores, nem um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa para ficar arquivado na secretaria da escola. Ele deve ser um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e é por ela influenciado, estando em sala de aula. Trata-se, portanto, de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade, necessitando, por isso, da participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional.

Em muitas escolas observamos que a equipe pedagógica alega

possuir um PPP. No entanto, em muitos casos, possuem apenas projetos pedagógicos, pretensamente desprovidos de uma origem política. Freire (1992) lembra que a prática educativa não é imparcial e envolve uma escolha que demonstra posturas políticas. Reconhecer tais escolhas faz com que a escola não esteja a serviço da manutenção do status quo. Essas constatações demonstram o caráter político indissociável do projeto pedagógico.

Um projeto político-pedagógico, assim como pressupõe qualquer projeto, traz em si a idéia de rupturas com o presente e promessas de mudança para o futuro, mudança que passa por um período de instabilidade para chegar a um de estabilidade, que pressupõe um estado melhor do que o presente (VEIGA, 1995). No entanto, não devemos esquecer que essa ruptura com o presente deve levar em conta a história passada, pois o presente se constitui em síntese da relação entre passado e futuro.

Veiga (2003) diferencia dois gêneros de inovações que podem afetar os PPP: regulatória ou técnica e emancipatória ou edificante. A primeira tem suas bases epistemológicas embasadas no caráter regulador normativo da ciência tradicional. Nesse contexto, o projeto político-pedagógico volta-se para a burocratização da instituição educativa, tornando-a mera cumpridora de normas técnicas e mecanismos regulatórios. Já a segunda, pressupõe uma ruptura que predisponha os indivíduos e as instituições para a indagação e emancipação. Aqui, o projeto político-pedagógico concentra-se no processo de construção, é a afirmação da individualidade e da particularidade da instituição educativa.

Nesse sentido, a partir dessas reflexões realizadas, constatamos a necessidade de que haja propostas de ações que visem aproximar a flexibilidade e relativa abstração prevista nas leis produzidas pelo Estado, como é o caso da LDB, da realidade concreta das escolas. Tais ações mostram-se importantes para que as escolas possam produzir PPPs que sejam coerentes com suas realidades específicas. Para tal, elas necessitam de apoio técnico e financeiro, por parte da

administração central, bem como de estímulo e fundamentação legal para coordenar as ações planejadas pela comunidade escolar.

É importante, ainda, buscar as raízes que explicam o surgimento do abismo entre a possibilidade de transformação da realidade escolar brasileira e a efetiva concretização desse processo, que demanda a participação dos indivíduos imersos nas comunidades escolares, em manifestação de autonomia, consciência de seu poder de transformação e conhecimento da realidade historicamente construída de sua atividade.

Uma grande pensadora da filosofia, Agnes Heller, aponta um possível caminho para a compreensão dessas raízes quando analisa a estrutura da vida cotidiana e os processos de alienação na cotidianidade. Heller (1989) ressalta a alienação da vida cotidiana, mostrando que é representada por um abismo existente entre o homem genérico e as possibilidades individuais, isto é, entre a produção humano-genérica e a participação individual consciente nessa produção.

Dessa forma, é preciso entrar em contato com os conteúdos trazidos por todos os segmentos da escola, salientando que esses se inscrevem em um longo processo histórico de construção das identidades individuais e da própria escola. Vale a pena ressaltar que esse processo é marcado por relações de autoridade e por forças de interesses políticos de manutenção do status-quo com que todos contribuem de variadas maneiras. Demonstrando que a realidade e a identidade escolar são historicamente construídas e influenciadas por todos, é preciso despertar a idéia de que a realidade construída pode também ser modificada pela atuação coletiva da comunidade escolar (WANDERER; PEDROZA, 2010).

5 - PPP e identidade escolar

O demonstrativo da identidade da escola deve ser percebido como de suma importância por permitir que cada profissional possa se identificar individualmente com o trabalho institucional, bem como caracterizá-lo diante do público externo à escola. A definição é reforçada

no debate, apontando-se o contexto de surgimento do PPP na LDB, envolvendo-o nos três eixos, como já vimos anteriormente: flexibilidade (autonomia das escolas); necessidade de avaliação processual constante; e liberdade, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas (gestão democrática do ensino público).

Muitas vezes, os segmentos da escola apontam uma série de dificuldades tencionando justificar a inexistência do PPP. As principais questões apontadas normalmente são: a rotina corrida da escola, abrangendo assuntos de maior prioridade; o fato de o quorum presente nas reuniões acerca do tópico raramente contar com todos os profissionais; a percepção de que parece que o PPP estaria sendo retirado do vazio, isto é, não haveria bases para sua constituição; e a percepção de que não há por parte da escola um conhecimento aprofundado de sua clientela, o que não permite a formulação de ações que visem, atingi-las beneficamente. Às vezes as dificuldades são as mesmas e todos se encontram imobilizados frente à necessidade da construção do PPP. Parece até que seria mais fácil que alguém já chegasse com um PPP já pronto. Nesse caso, não seria um projeto construído coletivamente a partir das necessidades de cada escola (idem).

Podemos pensar que para a participação de todos no movimento de elaboração do PPP, não se faz necessário que estejam presentes em todas as reuniões de discussão. Basta que haja um constante movimento de circulação de informações e um acordo de que todos podem ter espaço de pronunciar-se em qualquer momento do processo. Assim, ao não condicionar a elaboração do PPP à presença de todos os segmentos, uma primeira amarra que impede o trabalho pode ser relativizada.

Para envolver a comunidade, necessita-se de um resgate histórico da escola em relação a um conhecimento mais abrangente acerca da clientela atendida por ela. Pensamos que uma possibilidade para conseguir esse conhecimento pode concretizar-se a partir do convite à comunidade para ajudar no levantamento histórico acerca da escola.

Podemos perguntar à comunidade com questionários ou conversas informais o que conhecem sobre a escola, como a comunidade gostaria que a escola fosse. É preciso criar formas de conhecer e responder as questões referentes à clientela, e às formas de incluir a comunidade escolar como um todo na discussão acerca do PPP.

Com relação à questão da clientela, às vezes os primeiros movimentos da escola se revelam em manifestações de descontentamento e frustração em relação à postura dos pais e famílias diante da escola e do trabalho individual de cada profissional. Há muitas queixas quanto à não valorização da escola pública, não participação dos pais nas atividades realizadas pela escola, não colaboração desses com as propostas dos professores.

A escola deve reconhecer a importância da família na constituição do sujeito, mas não pode vê-la como a única determinante dessa constituição. A família é a primeira rede social do sujeito e na nossa sociedade, letrada, a escola torna-se uma instituição que vem ampliar as possibilidades de satisfação das necessidades desse sujeito. Portanto, a família e a escola não podem ser vistas como momentos de oposição ou de disputa para ver quem é a maior responsável pela educação dos alunos. Essas duas instituições - família e escola - não são melhores ou piores, são diferentes e necessárias na constituição do sujeito.

Desse modo, a escola deve apoiar a família e ser apoiada por ela, e não substituí-la. Da mesma maneira, a família não deve querer transferir suas responsabilidades para a escola exigindo do professor que desempenhe o papel dos pais. A escola tem um papel fundamental na formação do cidadão, principalmente, no que se refere à transmissão do conhecimento formal, mas tem, também seus limites. Nós professores, somos privilegiados por termos tido a chance de estudar, então temos que tomar a iniciativa para buscar a parceria da família visando um trabalho em conjunto para a formação dos alunos. É preciso que haja um respeito mútuo entre escola e família e para tanto o diálogo é fundamental.

A construção histórica é relevante por poder apontar que o que para os profissionais parece óbvio não necessariamente o é para as pessoas da comunidade. Pelas dificuldades apontadas, é possível inferir que existe um certo grau de não identificação dos profissionais com o próprio trabalho, o que pode ser gerador de intenso sofrimento e angústia. Isso fica patente quando é avaliado algumas vezes que, ao mesmo tempo que manifestamos não perceber valorização dos pais perante a escola pública, não confiamos nossos próprios filhos a ela e, que ao não nos sentirmos valorizados no nosso próprio trabalho, também acabamos por não confiar nele ou, ainda, por não confiar naquele que é desenvolvido pelos nossos colegas.

A importância da aproximação pessoal com as famílias deve ser uma conquista aos poucos que permita romper com a idéia de que os pais só são chamados a comparecer à escola quando há queixas contra seu filho em relação ao comportamento ou às notas baixas. As reuniões gerais de pais e conversas com os professores demonstram ser momentos importantíssimos para o estreitamento de relações da escola com sua clientela, permitindo que essa, passe a ser conhecida de forma gradativa e natural. Também podemos aproveitar quaisquer eventos realizados pela escola, tais como os suscitados por datas comemorativas ou demonstrações culturais, e que contam com a presença das famílias, como importantes espaços de compartilhamento de experiências e acolhimento de demandas da clientela. Os pais, por exemplo, podem ser convidados a continuar suas manifestações, escrevendo em mural colocado na entrada da escola. Dessa maneira, eles podem verdadeiramente se sentir convidados a participar dos encontros de discussão acerca do PPP.

Outra dificuldade encontrada normalmente nas escolas é a inclusão dos funcionários nas discussões do PPP. Muitas vezes constatamos que está implícita uma separação histórica em termos de hierarquia e autoridade. Assim, acabamos por decidir que é bastante difícil reunir os funcionários, que eles não se interessam em opinar sobre as questões do PPP, nem gostam de fazê-lo, que não tem tempo de participar das discussões por trabalharem apenas seis horas e que

são em sua maioria desconhecidos dos próprios alunos.

No entanto, acreditamos que as coisas estejam mudando. Por exemplo, o curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação, o Profuncionário (Monlevade, op. cit.), é um curso que parte do princípio que o funcionário da escola pública é um cidadão, educador, profissional e que deve participar da gestão da escola. Ele pretende construir, pelo menos, quatro identidades de funcionários de escolas com profissionalização em Nível Médio: técnicos em administração escolar; técnicos em multimeios didáticos; técnicos em alimentação escolar; e técnicos em meio-ambiente e manutenção de infra-estrutura escolar. No caso da nossa merendeira, ela deixaria de ser simplesmente uma fazedora de merendas para se tornar uma técnica em alimentação escolar, educadora profissional que domina os conhecimentos da nutrição, para planejar, executar e avaliar seu trabalho tanto como produtora dos cardápios, como educadora alimentar, integrada à proposta pedagógica da escola.

Resumindo, as principais amarras cotidianas que parecem imobilizar todos os segmentos na construção do PPP são: falta de tempo para reuniões; dificuldades devido a não participação de todos; sentimentos de indignação e frustração perante as posturas da clientela atendida pela escola; impossibilidade de iniciativas que permitam um resgate histórico e conseqüente percepção da identidade do trabalho escolar peculiar à realidade específica; profundos conflitos que deixam implícita uma não identificação com o próprio trabalho e com o dos colegas; distanciamento histórico e mantido ideologicamente em relação aos funcionários da escola que também constituem a comunidade escolar.

Muitas vezes ouvimos comentários do tipo: “nós queríamos construir o PPP, resgatar a história, participar, mudar as condições da escola, mas a Secretaria de Educação, os pais, o governo, a escola pública não permitem a ação”. Em outras palavras, todos esses sistemas aparecem nas falas como entidades autônomas, não havendo a percepção de que nós mesmos os compomos e os construímos

tornando-nos profissionais dependentes da intervenção de outros e inconscientes de nossas possibilidades de autonomia e produção histórica. A desconstrução dessas ideologias é essencial, na medida em que propostas de transformação da realidade, seja no âmbito educacional ou em qualquer outro, somente são possíveis se nós nos percebermos como partes integrantes e ativas em nossos sistemas de ação cotidiana, o que somente ocorrerá se nos forem garantidas as condições necessárias ao nosso desenvolvimento.

Por isso, torna-se de fundamental importância a criação de um espaço institucionalmente reconhecido, de discussão permanente acerca do PPP. Cada escola constitui-se, pois, em uma instituição com objetivos próprios que agrega em torno de si uma comunidade heterogênea repleta de contradições. Essas contradições geram conflitos que marcam profundamente o processo educativo e requerem ações específicas de cada segmento que a compõe.

Nesse sentido, o PPP deve propor ações que visem a construir a escola como um espaço de diálogo democrático e de educação e desenvolvimento de toda a sua comunidade.

6 - O PPP como instrumento de planejamento

O termo educação pode ser entendido de diferentes maneiras. No entanto, podemos afirmar que dar uma definição para a educação equivale a dizer para que serve. Acreditamos que este termo está intimamente ligado à visão de homem, aos valores, ao que se compreende por desenvolvimento humano e ao que é útil para a sociedade em um determinado tempo de sua história. Além das diferentes ideias a respeito da educação, da sua essência e de seus fins, há também interesses econômicos e políticos que aí se projetam.

Ao longo da história da educação podemos verificar que os educadores sempre concebem a educação como sendo um processo que visa ao desenvolvimento do ser humano, respeitando a personalidade de cada um, ou seja, desenvolvendo a autonomia do ser humano. Podemos dizer, então, que o conceito de educação pressupõe

um ideal a ser atingido. Porém, como não podemos dissociar esse conceito da sociedade em que está inserido, acreditamos que são os sistemas sociais, políticos e econômicos que determinam os sistemas educativos.

Para assegurar o objetivo da educação para os direitos humanos, a educação deve ter como base a participação do indivíduo no movimento do progresso histórico e deve buscar se fundamentar em pressupostos científicos, salientando o papel das relações e do trabalho social. É preciso perceber no cotidiano escolar seu potencial transformador e questionador da sociedade e sua dimensão progressista. Certamente não será a escola sozinha que irá construir todos os direitos humanos, porém encontram-se no interior da escola forças atuando para as transformações da própria escola e da sociedade. A formação do cidadão não pode, nem deve ser de forma puramente espontânea e absolutamente livre. De acordo com a visão social e histórica do homem, criticamos toda pedagogia que queira realizar um princípio de liberdade para formar um indivíduo em si, isolado dos outros.

A escola como uma instituição da sociedade, deve ser analisada e estudada de forma a situá-la no contexto social e a questionar sua função social. Isso significa dizer que cada teoria pedagógica traz consigo concepções de quais devem ser os objetivos e a função da educação. Essas concepções guiam toda a organização da escola e dos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, os diferentes segmentos devem ter a intenção de atuar sobre os objetivos da escola, buscando os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos que embasam o PPP. Devem desenvolver um olhar crítico sobre diferentes teorias pedagógicas para obter um entendimento mais aprofundado do contexto em que cada uma foi produzida. Entender esse contexto é importante para perceber que nenhuma teoria pode ser considerada neutra uma vez que cada uma é criada a partir da realidade material de determinado tempo e espaço. Sendo assim, as teorias pedagógicas estão extremamente relacionadas aos objetivos que determinada sociedade (ou determinado segmento social) tem com a educação que pretende fundamentar.

Cada escola deve ser considerada como única e, dessa forma, ela demanda um método que lhe é específico e que só pode ser desenvolvido no cotidiano, na relação com a escola. Entretanto, podemos reunir algumas possíveis práticas que podem servir como guias e ideias, já que trazem os princípios que devem nortear o trabalho realizado mais responsável e comprometido com a sociedade contribuindo para o fenômeno da educação, em que irá constituir-se em objeto possível da ação humana transformadora.

É papel de todos, ainda denunciar o processo de produção social do fracasso escolar por conta de uma escola estática e preconceituosa que não busca incluir a diversidade; e assumir um posicionamento político mais definido em relação à educação e aos conhecimentos construídos. É preciso superar a atitude imobilista diante das teorias e técnicas, adotando uma perspectiva crítica, para relacionar a prática e a teoria mais diretamente, dialeticamente e buscar maior consistência teórica e filosófica sempre reavaliando o compromisso ético e social (MEIRA, 2003).

7 Os processos de comunicação na construção do PPP

Para alcançar o objetivo de compreender os fenômenos do contexto escolar de maneira abrangente, é necessário ter atenção aos processos de comunicação entre os seus membros, pois é por esses processos que os indivíduos se desenvolvem, ao produzirem, reverem e partilharem os significados da cultura.

A concepção de desenvolvimento humano neste texto parte do pressuposto de que é no curso das suas interações com outros indivíduos e com os objetos materiais que o ser humano se desenvolve. Nessa concepção, o sujeito participa ativamente do seu processo de desenvolvimento e socialização, em contínua interação com os indivíduos e o contexto em que se insere, por meio de processos de construção de significados. Ou seja, nessas interações, os indivíduos partilham, constroem e reconstroem significados. Eles desenvolvem-se na medida em que agem ativamente sobre os significados com que se

deparam nesses processos de comunicação, assimilando-os, negando-os e/ou reelaborando-os.

De um lado, uma visão de cultura enquanto espaço comum, mais consensual, que aproxima e facilita a comunicação entre os indivíduos. De outro, um espaço de tensão, em que os sentidos estão em conflito, sendo continuamente revistos e questionados (CHAGAS, 2010).

Dessa forma, a palavra, por apresentar um significado, não é pura. É construída historicamente pelas relações sociais. Suscita um significado compartilhado socialmente, mas é o indivíduo quem lhe atribui sentido. Além disso, os valores sociais, que são contraditórios em uma sociedade de classes, se revelam nas palavras. Assim, a língua que falamos é dinâmica, modificada pelos sujeitos que a utilizam, contextualizada em seu tempo e espaço, marcada pelos conflitos dos grupos sociais que a utilizam e, portanto, em constante transformação.

Quando um sujeito fala, organiza-se e desenvolve-se. Além de atuar de maneira ativa no processo de significação das palavras, dialeticamente, o sujeito também é marcado pelas palavras que enuncia. O processo de comunicação e significação é fundamental para o desenvolvimento humano. A escola deve buscar explorar a comunicação entre todos os atores do contexto escolar, ficando atento ao espaço de comunicação da escola.

A comunicação não se dá de forma linear, uma vez que os sujeitos trazem toda a sua história e contexto para esse processo. Na escola não é diferente. Os sujeitos (professores, funcionários, alunos, pais e mães), com suas opiniões, idiossincrasias e histórias de vida, entram nesse espaço trazendo consigo uma série de expectativas e projetos quanto à educação a ser realizada. Cada pessoa interpreta à sua maneira as várias mensagens que circulam por esse espaço e age em relação a elas de acordo com os seus interesses.

Assim, vão surgindo os “ruídos” na comunicação, ou seja, os desentendimentos, os conflitos. Apesar de esses ruídos, frequentemente, terem um efeito desagregador nas comunidades, carregam consigo a

possibilidade de mudança, pois desafiam as pessoas ao questionar as suas posições e significações. São vozes que ganham expressividade no processo de significação e promovem, portanto, a emergência criativa do novo. É papel de todos na escola trabalhar na mediação desses conflitos de maneira a compreender como se deram os ruídos e buscar repensá-los junto com o grupo, trazendo à tona o seu potencial criativo e transformador.

Dessa forma, pelo diálogo, temos a oportunidade de difundir discursos minoritários; rever concepções arraigadas e estagnantes; relembrar a função e os objetivos específicos da escola em questão; questionar relações de subjugação; enfim, levar os sujeitos a uma constante reflexão sobre os seus objetivos e ações no espaço da escola.

As contradições devem ser evidenciadas e sempre refletidas. Os conflitos devem ser valorizados como promotores do desenvolvimento, ao invés de escamoteados. O objetivo não é evitar esses conflitos, mas aproveitá-los no que trazem de riqueza para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos. É preciso trazer à tona toda a gama de preconceitos e estereótipos que podem vir a marcar os processos de significação e as mensagens correntes nesse espaço. Nos vários espaços de discussão, a intenção deve sempre propiciar um diálogo em que seja garantido o direito de voz a todos os participantes e que não haja apenas a construção da imposição de voto da maioria, mas sim o respeito ao direito de todos. O diálogo que visa a promover a negociação dos interesses dos vários atores deve ser buscado, a fim de promover um espaço democrático e, assim, realmente educativo. A negociação permite a troca de conhecimentos e significados construídos nas interações entre os indivíduos que deve se refletir nas relações dentro da sala de aula.

Cada espaço escolar, de acordo com sua organização, projeto político pedagógico e público a que se dirige oferece um contexto sócio-institucional como pano de fundo para o desenvolvimento dos processos de significação. A escola, interligada ao diálogo social, é

atravessada pelas múltiplas vozes que a envolvem, por um conjunto de semelhanças e contradições, por pontos de encontro e divergências, construídos em diferentes contextos e períodos históricos. Ela reflete os aspectos políticos, econômicos e ideológicos, uma vez que está dentro do conjunto das forças produtivas da sociedade.

A comunicação e os processos de significação tornam-se, assim, centrais para a compreensão do desenvolvimento humano e a elaboração do PPP compreendendo que sua construção a partir do esforço coletivo de todos os segmentos que participam do processo educativo é fundamental para o desenvolvimento dos elementos constitutivos da gestão democrática.

Enfatizamos uma vez mais o conceito de democracia como a participação de todos os sujeitos implicados e a garantia de voz pela constituição de espaços de diálogo. O essencial não é o voto, ou seja, a sondagem do desejo da maioria e posterior imposição desse desejo à minoria, mas sim a negociação pela escuta, acolhimento e reconhecimento do outro e de suas diferenças, a construção de práticas e decisões. Nesse contexto a socialização, enquanto construção de significados socialmente difundidos, e a comunicação, como principal ferramenta humana de interação com o mundo, tornam-se fundamentais para a compreensão das relações democráticas.

Assim, cada sujeito é valorizado em sua singularidade e em sua história. Vai-se criando uma comunidade que se conhece, se relaciona e também entra em conflito nos vários debates nas diferentes instâncias de participação. É pelo diálogo, pela negociação cotidiana, que as decisões vão sendo tomadas e assim acontece a gestão escolar com a participação de todos os sujeitos, inclusive na sala de aula.

Apesar disso, esse é também um campo de contradições. Muitas vezes, essas relações acolhedoras se transformam em grandes atritos. O debate democrático é sempre perpassado por falas passionais, e é visível como as relações interpessoais afetam a tomada de decisão. Por isso, a construção democrática precisa ser feita no cotidiano sempre através da promoção de reflexões a respeito dos conflitos que surgem.

Esse ideal de democracia como negociação, porém, não é constantemente observado. O movimento dinâmico do desenvolvimento humano marca profundamente os debates. Há períodos em que conseguimos um consenso, alcançado através de um rico diálogo e negociação, pela construção de um espaço em que todos são respeitados em suas singularidades e suas contribuições são ouvidas a fim de aproveitar a riqueza da construção coletiva das decisões. Entretanto, as contradições presentes em uma sociedade excludente e individualista fazem parte desse contexto da mesma forma. Portanto, há também momentos em que nos deparamos em reuniões que podem ser marcadas por desavenças, e o processo de construção coletiva de decisões acaba sendo transformado em luta de interesses pessoais.

O objetivo não é evitar esses conflitos, mas aproveitá-los no que possam trazer de riqueza para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos. Nos vários espaços de discussão, a intenção deve ser sempre propiciar um diálogo em que seja garantido o direito de voz a todos os participantes e que não haja apenas a construção da imposição de voto da maioria, mas sim o respeito ao direito de todos.

A escola deve fazer com que todos e principalmente, os alunos sejam vistos como pessoas que tem suas opiniões e contribuições para o cotidiano escolar. Essa é uma prática baseada na concepção de coerência que se tem, e que é aqui defendida, da necessidade de coerência entre o processo político e o pedagógico. Uma escola não se pode considerar participativa nem democrática se essas características não forem vistas como objetivos para todos os âmbitos e atores do contexto escolar.

A educação para a cidadania não pode estar só no projeto, ou nos livros, ou em objetivos impostos aos alunos. Não é pela imposição que conseguiremos fazer valer as leis. Muitas ações em sala de aula são impostas sem questionamentos. Isso acontece porque naturalizamos que os adultos, os mais velhos, é que decidem. Na maioria das vezes, isso se manifesta em autoritarismo que acaba por ensinar a submissão do aluno ao professor, do professor às autoridades, ou seja, ao mais

forte. A escola deve ser o lugar da construção do respeito recíproco em busca da introdução dos princípios dos direitos e das regras construídas nas interações entre os indivíduos envolvidos.

O professor precisa ser valorizado e estar sempre em formação para junto com os demais sujeitos da escola, poder criar os espaços de reunião da escola para que sejam também marcados pela organização democrática em que é necessário respeitar o direito de participação de todos. Entretanto, isso não significa que todos participem de maneira igual. É necessário sempre pensar as peculiaridades de cada pessoa e a sua função enquanto segmento da comunidade. Dessa forma, a direção deve assumir um papel de liderança, buscando, assim como o professor em sala de aula com os seus alunos, uma organização do ambiente que promova o desenvolvimento de todos para uma melhoria da qualidade do ensino. O ideal de democracia participativa precisa ser sempre reafirmado, ressignificado e reinventado nas relações entre os indivíduos.

Para a construção do PPP, não existe um manual com regras pré-determinadas de convivência entre todos os segmentos da escola. Ele será construído no cotidiano de sala de aula, pelo grupo, a partir dos conflitos de interesses sempre em processo de avaliação que permita a mudança.

A construção de regras que fazem sentido aos cidadãos é fundamental para a democracia. Em nossa sociedade, somos acostumados a delegar o nosso poder decisório a um representante e não participar da organização da sociedade. Muitas vezes, recebemos as regras na forma de leis que nos são impostas. Os sujeitos no contexto escolar devem desde cedo participar de um processo chamado por Candau (2008) de empoderamento. A partir da prática e vivência de uma experiência de democracia participativa, esses sujeitos podem perceber o seu poder de decisão em outros âmbitos da sociedade e desencadear uma efetiva transformação social. Essa é realmente uma educação para a cidadania, que forma indivíduos capazes de realizar uma leitura crítica das organizações sociais, agir de forma a exigir os

seus direitos e respeitar os direitos de seus pares, reconhecendo e respeitando o outro em sua singularidade, com vistas a promover a construção de uma coletividade mais justa para todos (SILVEIRA et. cols., op. cit.).

A discussão de uma educação em/para os direitos humanos deve destacar a necessidade da mobilização da sociedade para a implementação, de fato, de gestões democráticas nas escolas públicas brasileiras. É preciso superar o modelo neoliberal de gestão "democrática" que tem por objetivo diminuir a responsabilidade do Estado, buscando reduzir seus investimentos e/ou reparti-los com a iniciativa privada, o que limita a real autonomia das escolas por meio da ampliação da regulação, do controle e da avaliação (FONSECA, 2003).

Podemos finalizar resumindo alguns dos objetivos desse capítulo no incentivo à elaboração do PPP como um todo, quais sejam: discutir a importância da elaboração do PPP com os professores para que com os demais educadores da escola e com a comunidade escolar possam efetivamente organizar o espaço escolar democrático; incentivar a análise da realidade da escola, a fim de estabelecer sua identidade; fomentar a elaboração de metas para escola, bem como sua função e finalidade; auxiliar na elaboração do PPP, considerando a identidade da escola e contendo os meios necessários ao alcance das metas propostas; mostrar a importância de planejar com a escola a implantação do PPP; acompanhar periodicamente a inserção do PPP na prática cotidiana da escola; rever com a escola a adequação do PPP às novas realidades que venham a surgir ao longo do tempo; construir um PPP levando em consideração a educação para os direitos humanos.

O nosso desejo é que este capítulo, junto com os demais, possa contribuir de alguma forma para a construção de PPPs nas escolas a partir da formação de novas relações entre as pessoas que formam todos os segmentos da escola visando sempre à construção de uma escola mais democrática e voltada para a educação dos direitos humanos.

Referências:

BRANDÃO, Claudia P. **Projetos Político-pedagógicos e a Qualidade da Educação: a Visão dos seus autores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Cultura e da Educação. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

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

CANDAU, Vera M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Rev. Bras. Educ. v. 13, n. 37, p. 45-56. 2008.

CHAGAS, Julia C. **Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de Educação Infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

FONSECA, M. **Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar**. Cadernos Cedes. v. 23, p. 302-318. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

MEIRA, Maria. E. M. **Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica**. In: _____; ANTUNES, Maria A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-77, 2003.

MONLEVADE, João A. **Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores**. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Profuncionário (Módulo I). Bra9sília: CEAD-UnB, 2005.

SILVEIRA, R. M. G. et. cols. **Educação em direitos humanos: fundamentos**

teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes. v. 23, n. 61, p. 267-281. 2003.

WANDERER, Aline; PEDROZA, Regina L. S. **Elaboração de Projetos Político-Pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola**. Psicologia escolar e educacional. v. 14, n. 1, p. 121-131. 2010.

3.3 Educação em Direitos Humanos e diversidade: aspectos metodológicos em movimento

Elione Maria Nogueira Diógenes

O mundo é simples e diverso em sua complexidade

Queremos iniciar esta parte preliminar do texto com uma breve reflexão, desta maneira delineada: o que nos faz ser "seres humanos" no "ser mundo"? Tal reflexão é motivada pela leitura deste pequeno trecho: "mundo mundo vasto mundo/ se eu me chamasse Raimundo/ seria uma rima não seria uma solução/mundo mundo vasto mundo/ mais vasto é o meu coração" do poeta mineiro, itabirano, falecido em 1987, Carlos Drummond de Andrade[24]:

Ora, o poeta estetiza seu sentimento nesse poema e traz um inquietamento que se movimenta entre o "um" e o "múltiplo". Em outras palavras: coloca-se a questão do indivíduo e da sociedade em um novo prisma: o da imersão subjetiva num amálgama coletivo e coletivizante ou social e socializante. Entretanto, Drummond não nos fala somente disto. Põe em oralidade poética o coração humano. Mas que coração é este, poeta?

Um coração de história (experiente), cultural, civilizado, domesticado, urbanizado, violentado, porém vivo e pulsante, cortante e atuante. Não um coração amorfo, mas um coração que tem identidade; que sabe o que quer; que sabe o que é ser gente. Um coração auto-cognoscente como queria o poeta itabirano ao refletir sobre os já esgotados percursos de exploração humana na Terra e sugerir que:

24 Em 1902 nasce em Itabira do Mato Dentro (Minas Gerais) e em 1987 encerra sua vida na terra, falecendo no Rio de Janeiro. É um dos maiores poetas brasileiros e escreveu como quem vive em permanente dialeticidade amorosa com o mundo e com os seres que nele habitam.

Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a dificílima dangerosíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver[25].

Nada oponente: ser gente não é algo dado; é construção; é humanidade, é parte da civilidade humana. Não há no mundo, vasto mundo, humanidade fora do humano. E ser humano é estabelecer relações precisas e definidas no tecido histórico, social, cultural, político e econômico. Daí que em outro momento Gramsci[26] desabafa, colocando que este mundo é grande e terrível e complicado...

No entanto, como não ser assim? Em que medida contribuímos para entender epistemologicamente esse mundo e os outros que se forjaram em matérias que não são necessariamente as que conhecemos? De que modo podemos valorizar e respeitar o que nos parece estranho e que não guarda conosco qualquer identidade? Qual a relação que tem os direitos humanos e a diversidade cultural humana com o conhecimento? É possível adentrar cognitivamente nesse campo e dele apreender relações, dimensões, dinâmicas e expressões materiais do modo de ser e de estar no mundo em duas perspectivas:

25 Remetemos @ leitor@ para o sítio onde pode fazer a leitura completa do poema: www.bilibio.com.br.

26 Antonio Gramsci nasceu no dia 22 de janeiro de 1891 e faleceu em 27 de abril de 1937. Teve uma vida breve, mas intensa, foi acima de tudo um humanista, no sentido mais preciso do termo. Atuou como jornalista, cientista político, militante comunista e lutou contra o regime fascista italiano liderado por Benito Mussolini (1883-1945), sendo preso e encarcerado durante dez anos. Faleceu vítima dos maus tratos sofridos como preso político. Deixou uma larga obra, esparsa, mas coesa em sua intenção de entender o mundo e nele movimentar-se criticamente.

individuação e socialização?

Muitas são as perguntas que nos competem aqui fazer, porém não trazemos respostas prontas porque não acreditamos em dogmas e fórmulas de aprendizagem eficazes ao tratar da temática dos direitos humanos e diversidade no interior da educação escolarizada. Antes, alertamos no sentido de sublinhar que tal temática não é de simples aquisição, pois não se limita ao domínio de técnicas e procedimentos didáticos, de modo que seja possível mensurar os resultados em provas ou similares. A mensuração, se possível for, só é detectável através da transformação lenta e consciente do mundo e das coisas porque "a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada[27]" como pensa Cecília Meireles[28].

No campo dos direitos humanos e diversidade conta menos o conhecimento objetivo e formal da realidade e mais a percepção aguçada e dialética do real, cujo propósito é modificar práticas de opressão e dominação tidas como naturais e legitimadas como normais.

O signo da mudança é conditio sine qua non para se enveredar metodologicamente no interior das relações epistemológicas que sustentam o campo do saber sobre os direitos humanos e diversidade, mesmo se considerando que muito recentemente se têm estudos nessa área (HADDAD e GRACIANO, 2006). Portanto, podemos dizer que é um campo em construção e mais do que isto: incide em uma fronteira múltipla de determinações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas.

Por isso, para se iniciar um curso nessa área é preciso que não apenas se tenha tempo de estudo objetivo, mas tempo de maturar sensivelmente a questão. É preciso que @s cursistas estejam atent@s para provocar mudanças sutis em suas formas de atuar no mundo, em suas formas de sentir as questões.

27 Remetemos @ leitor@ para o sítio onde é possível fazer a leitura completa do poema: www.fabiorocha.com.br.

28 É considerada uma das maiores poetas brasileiras. Foi também jornalista. Nasceu em 1901 e faleceu em 1964.

É preciso uma postura metodológica de reconversão do olhar, no dizer de Bourdieu (1989). O certo é que nesse processo as dificuldades vão aparecer, entretanto é importante compreender que "nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades" (BOURDIEU, 1989, p. 18)

Do mesmo modo, é imperativo modificar a nossa forma de ver e sentir o mundo. Com relação à temática dos direitos humanos e diversidade é necessário atentar para o múltiplo orgânico como se estivéssemos diante de um quadro pintado por todas as mãos humanas, no dizer de Spink e Frezza (1999, p. 20): "A metáfora da pintura nos inspira a idéia de uma projeção em que a realidade é captada com cores e matizes particulares, onde os objetos e as pessoas são reinterpretados e criados num processo de produção artística".

De maneira que, possamos assumir metodologicamente o curso como um direito humano que figurou durante muito tempo como um sonho vivo, percebendo que ainda é tempo de construir um mundo melhor, cuja base científica tenha utilidade para romper a instituição do medo e do desrespeito à vida humana sobre a Terra. Pode ser que pensando de tal modo e de tal maneira agindo, fique mais fácil viver concretamente o que Lennon[29] sugeria em sua música:

Imagine todas as pessoas
Vivendo a vida em paz
Imagine todas as pessoas
Compartilhando todo o mundo[30]

De posse dessas reflexões é ainda válido fazer um alerta: não há aqui conclusões a serem feitas. Não buscamos o "arredondamento" de uma categoria. Nem mesmo acreditamos nisto, posto que essas sejam existências sociais e materiais. O que tencionamos fazer é contribuir de forma propositiva com a temática. O bom disto é que através deste

29 John Lennon é considerado um dos músicos mais polêmicos do século XX. Nasceu em Liverpool (Inglaterra) em 9 de Outubro de 1940 e foi assassinado em Nova Iorque (EUA) no dia 8 de Dezembro de 1980.

30 Remetemos @ leitor@ para o sítio onde é possível ouvir a música em tela: www.youtube.com.

texto, podemos entender melhor a discussão sobre os direitos humanos e diversidade, privilegiando uma abordagem histórica e crítica sobre o assunto, seguindo a senda aberta por outros estudiosos como Silva e Tavares (2010).

Não poderia ser diferente, pois, que não concebemos o real como criado pela idéia absoluta, e sim enquanto contextura da materialidade social e das condições objetivas e subjetivas da humanidade. Por conta disto, o texto tem em si também um "quê" de narratividade que pode muito bem torná-lo mais palatável do ponto de vista particular da relação dialógica entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscitivo.

O contexto temático dos Direitos Humanos: a vida em alto tom

"Aqui o homem vê o que Deus não saberia ver" (BALZAC[31], 2010, p. 307).

A temática dos Direitos Humanos no Brasil entrou na agenda das discussões coletivas precisamente com a redemocratização (últimas décadas do século XX em diante). A sistemática de abusos cometidos pelas autoridades no período da Ditadura Militar (1964/1985) foi denunciada pelas entidades de luta e organização popular com o amplo apoio da Igreja Católica, que na época teve vários de seus padres e colaboradores presos e torturados.

De lá para cá, a pauta dos Direitos Humanos tem se fortalecido configurando-se, inclusive como política pública defendida por amplos setores da sociedade civil organizada e outros segmentos e organizações não governamentais.

Retrata tal conjuntura sócio-política a Constituição de 1988, em que o Estado Democrático de Direito acolhe e prescreve os direitos humanos como artefato complementar do arcabouço jurídico e institucional do país, das políticas públicas e da prática cultural democrática, transformando a educação em direitos humanos o ponto principal da política de Estado e chave de acesso de sociabilidade

31 Honoré de Balzac é considerado um dos maiores escritores franceses de todos os tempos. Nasceu em 20 de maio de 1799 e faleceu em 18 de agosto de 1850.

humana.

Posto isto: no ano de 2003, é lançado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que tem como objetivo "contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população" (BRASIL, PNEDH, 2003, p. 11). Para o PNEDH:

> *Principalmente no que se refere aos direitos humanos, entendidos como os direitos de todo ser humano, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, opção sexual, opção política, ou qualquer outra forma de discriminação. São os direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, dentre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural. (idem, p. 10).*

Delineado esse novo contexto, as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstas pelas finalidades da educação escolar estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

O "aprender para a vida" se insere nos quatro pilares da educação definidos por Delors (2004), ou seja, a prática pedagógica desenvolver-se-á por meio de quatro aprendizagens fundamentais, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nos dois últimos insere-se a temática dos direitos humanos aqui abordada.

Um olhar crítico sobre esse processo informa que as mudanças instauradas têm segundo os estudiosos Frigotto (1998) e Krawczyk (2000) relação direta com o processo de reordenamento do Estado contemporâneo, nos quadros da mundialização do capital. Certo é que o Brasil não é um todo homogêneo, e tanto mais as relações de produção organizem-se com foco na dominação e na exploração

desmedida tanto mais temos situação extrema de desrespeito aos Direitos Humanos, como ocorre secularmente em todo território.

Tinha razão Joaquim Nabuco[32] quando argumentava que a escravidão permaneceria determinando as relações sociais no Brasil, mesmo após sua abolição em 1888, porque não se realizou a abolição social, apenas concedeu-se aos escravizados uma liberdade de corpo e não de direitos.

De tal modo, a problemática dos direitos humanos permanece mais atual do que nunca, visto que o problema de essência é o seguinte: há seres humanos que gozam formalmente de direitos, mas que concretamente não têm acesso a esses direitos e por conta disto são sistematicamente desrespeitados enquanto sujeitos de direitos.

Por força de um pensamento social conservador, discutir essa questão em sala de aula não parece nada fácil. Entretanto, precisamos urgentemente formar os diferentes sujeitos sociais e conscientizá-los quanto ao tema "Direitos Humanos" que é particularmente problemático no Brasil, um país reconhecidamente marcado pelo domínio e opressão colonial e neocolonial desde a sua inserção no mundo ocidentalizado no século XVI. Contudo, fica a pergunta: o que são direitos humanos?

Segundo Rabenhorst (2010) "Na sua origem, a palavra direito significa exatamente aquilo que é reto, correto ou justo". Deste modo, a noção de direito em geral está ligada a uma questão ética e moral, portanto, é um senso de percepção que temos quanto às ações humanas e seu juízo no campo do correto e do incorreto. Continuando, o mesmo autor nos informa que "o termo "direito" se opõe ao que é torto, avesso ou injusto." (idem). Por isto que, podemos com certeza qualificar uma ação de justa ou injusta conforme sua intenção.

Pedroso (2006) ao estudar a dimensão antropológica dos direitos fundamentais do homem remete para a compreensão de que esses são determinantes da condição humana, conseqüentemente,

32 Seu nome de batismo é Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo. Nasceu na capital de Pernambuco, Recife, em 19 de agosto de 1849 e faleceu em Washington no dia 17 de janeiro de 1910. Em sua vida atuou como político, diplomata, historiador, jurista e jornalista. É considerado uma importante voz na luta abolicionista no Brasil.

não se dá sua apropriação sem a devida formação educacional para tanto. Eis como se coloca: “A aceitação dos direitos fundamentais é fruto de uma conscientização da dignidade humana e suas exigências básicas” (PEDROSO, 2006, p. 10), pois é impossível “definir os direitos humanos fundamentais sem alguma referência à pessoa humana e suas dimensões essenciais” (ibidem).

Nesse sentido, as mudanças instauradas com a Lei n° 9394/96 no campo da educação brasileira são relevantes no cenário de uma educação capaz de promover práticas de respeito aos direitos humanos e a diversidade. Não à toa, a LDBEN n° 9394/96 é a maior expressão deste momento e ao mesmo tempo constitui-se marco regulatório. Todas as mudanças implantadas através dos programas e dos projetos formulados e implementados pelos técnicos do Ministério da Educação – MEC em nível nacional, e em nível local pelas respectivas secretarias de educação dos estados brasileiros encontram fundamento legal nessa Lei.

Fazer um inventário dessa Lei é se deter nos três pontos de maior relevância para as profundas transformações que desembocaram no interior da escola pública, a saber: a universalização do ensino fundamental, a municipalização do ensino e a democratização da gestão escolar.

A democratização da gestão escolar é particularmente importante na abordagem da temática dos direitos humanos e diversidade nas escolas públicas porque não é possível discutir direitos fundamentais da pessoa humana em ambientes potencialmente autoritários e antidialógicos.

Poderíamos pensar que a gestão democrática por suas características tem como pressuposto facilitar o convívio entre as pessoas que se envolvem direta ou indiretamente com a perspectiva educacional.

Não apenas o gestor ou seus auxiliares são os responsáveis diretos pela discussão acerca da temática dos direitos humanos e

diversidade, mas professores e alunos, pais e comunidade em geral podem suscitar o debate a esse respeito, visto que "A pessoa humana é o núcleo em torno do qual se desenvolvem os preceitos éticos e os direitos naturais" (PEDROSO, 2006, p. 13). Concordamos com Pedroso (idem) e vamos um pouco além: direitos subjetivos, direitos sociais, direitos culturais, direitos políticos e direitos econômicos também fazem parte desse inventário humano dos direitos fundamentais da espécie humana.

Desse modo, como movimentar-se em torno dessa temática? O tópico a seguir oferece uma discussão teórica em torno da questão e de antemão chama o leitor para a necessidade de "Apontar sobre os objetos o aparelho de sua atenção para descobrir neles um aspecto que não foi visto nem dito por ninguém" como sugere Guy de Maupassant[33] (1999, p. 27).

Entretanto, o esforço está na capacidade de individuação própria, posto que o conceito de pessoa humana seja fundamental para a correta compreensão desse tema. Nesse sentido, quem sabe o poema de Fernando Pessoa[34] pode nos ajudar nessa imensa travessia que é a vida?

> *É necessário agora que eu diga que espécie de homem sou. Meu nome, não importa, nem qualquer outro pormenor exterior meu próprio. Devo falar de meu caráter. A constituição inteira de meu espírito é de hesitação e de dúvida. Nada é ou pode ser positivo para mim; todas as coisas oscilam em torno de mim, e, com elas, uma incerteza para comigo mesmo. Tudo para mim é incoerência e mudança. Tudo é mistério e tudo está cheio de significado. Todas as coisas são 'desconhecidas', simbólicas do Desconhecido. Em conseqüência, o horror, o mistério, o medo por demais inteligente. Pelas minhas próprias tendências naturais, pelo ambiente que me cercou a infância, pela influência dos estudos realizados sob o impulso delas (dessas mesmas tendências), por tudo isto meu caráter é da espécie interiorizada, concentrada, muda, não auto-suficiente,*

33 Henry René Albert Guy de Maupassant é considerado um dos maiores contistas franceses do século XIX. Nasceu em 5 de agosto de 1850 e faleceu em 6 de julho de 1893

34 Fernando Pessoa é considerado o maior poeta da língua portuguesa do século XX. Nasceu em 1888 e faleceu em 1935.

mas perdida em si mesma. Toda a minha vida tem sido de passividade e de sonho[35].

Posturas metodologicas[36] *necessárias à compreensão do tema "direitos humanos e diversidade"*

Parece óbvio que ao adentrarmos em um curso, qualquer que seja sua modalidade, a nossa atitude diante do mesmo seja de interesse. Entretanto, nem sempre assim nos comportamos. Em um primeiro momento nos "entregamos" e depois temos a tendência de nos acomodarmos e acabamos negligenciando nosso interesse inicial[37]. Por isto, é que nesta parte do texto discorremos sobre as posturas metodológicas necessárias ao processo de apreensão e envolvimento com a temática desenvolvida.

Assim, entendemos que para evitar qualquer desgaste ou possível desinteresse com o curso, é preciso de antemão manter uma atitude de permanente curiosidade com relação aos assuntos abordados. Os direitos humanos e diversidade é uma área nova, por conseguinte, temos muito a aprender. Daí que devemos ter um olhar atento e crítico sobre tudo o que nos chega enquanto objeto de estudo para dele extrair o que não foi dito nem visto antes, no sentido de movimentar as duas dinâmicas dialéticas e contraditórias da realidade: a aparência e a essência.

Pensar e refletir temas de profunda sensibilidade social, como os direitos humanos e diversidade, relacionados com a educação, exige ter presente o cenário contemporâneo para resgatar a teia de relações onde tais temáticas ganharam sentidos. É inegável que o mundo contemporâneo é o cenário de inúmeras transformações, no qual se

35 Remetemos @ leitor@ para o sítio onde é possível fazer a leitura completa do poema: www.jornaldapoesia.com.br.

36 As idéias basilares desta parte do texto foram desenvolvidas em minha Dissertação de Mestrado intitulada "O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA EM FOCO: uma análise da educação no ceará em tempos de ajustes neoliberais" defendida em 2005 no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. A Dissertação foi publicada em 2010 com o título "Política educacional do Ceará em foco - Avaliação das formas discursivas" pela editora Arte Escrita: Campinas/SP.

37 Isso não serve como regra geral.

promoveram impactos profundos no quadro social e político.

Os direitos sociais, secularmente negados entram nas pautas das discussões coletivas, inclusive no contexto das políticas públicas. Entendemos por políticas públicas um conjunto de políticas (sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais, trabalhistas e assistenciais) que se materializam em projetos, ações e estratégias governamentais cuja intenção é intervir de forma pró-ativa em um dado setor ou problema social.

Decerto, as políticas públicas são «formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social» (HÖFLING, 2001, p. 30). Constituem, portanto, o 'Estado em ação' (JOBERT, MULLER, 1987), em processo de implantação de um projeto de governo hegemônico, por meio da criação, formulação e implantação de programas, de projetos e ações voltadas para tais ou quais classes sociais. Sob esta ótica, o Estado não se reduz à burocracia pública, em que os organismos estatais planejam e programam as políticas públicas, agindo como mero instrumento de planejamento e execução dessas políticas. Muito menos é um ente supra classista como na visão weberiana, mas é percebido na abordagem de Poulantzas (2000). Tal análise remete para o entendimento de que:

> *No Brasil, as políticas sociais tiveram a sua trajetória em grande parte influenciada pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas no plano internacional e pelos impactos reorganizadores dessas mudanças na ordem política interna. (PEREIRA, 2002, p. 125).*

Por isso é importante refletir sobre o que nos coloca Guy de Maupassant (1999, p. 54):

> *Eu vivia como todo mundo, contemplando a vida com os olhos abertos e cegos do homem, sem me espantar e sem compreender. Vivia como vivem todos os animais, como vivemos todos, executando todas as funções da existência, examinando e acreditando ver, acreditando saber, acreditando conhecer o que me cercava, quando, um dia, percebi que tudo é falso.*

Igualmente, é necessário manter com o tema a ser estudado uma relação de proximidade. Num dado momento é importante o "estranhamento", porém não deve servir para nos afastar em demasia do propósito de apreensão da temática. Assim, é indispensável estabelecer uma mediação orgânica com a temática tornando-a parte de nossa ação praxiológica. O objeto cognoscitivo só se desvela no cenário de protagonismo do sujeito cognoscente.

De nada adianta manter uma postura hostil perante o que se pretende entender e sim refletir enquanto educador@ as relações afetivas, sociais, econômicas, culturais e políticas em sala de aula. Enquanto profissional da educação, é cogente que @ educador@ se perceba capaz de transformar as relações, na maioria das vezes opressoras, em relações permeadas pelo viés consciente da libertação do homem e da mulher, sendo este um dos caminhos possíveis para uma escola pública emancipadora. Assim, @ educador@ se insere como agente social capaz de inquietar-se diante das práticas de negação do direito seja que expressão material tome.

Desse modo, enfatizamos que a referência analítica para se estudar a questão dos direitos humanos e diversidade traduz-se em uma teoria crítica que permita desvendar o implícito e apreender com lucidez os conteúdos explicitados, uma vez que o ato de estudar não é algo dado, mas, antes, precisa ser amadurecido. Decerto, as hesitações, os desvios, as incertezas e as descobertas fazem parte desse processo que se dá através de aproximações sucessivas do estudante com a realidade que deseja compreender.

É de bom tom lembrar que nesse processo, @ cursista vai realizar dois movimentos essenciais: o primeiro, a conversão do olhar, isto é, modificar a sua forma de percepção das coisas e do mundo, reconstruindo-a socialmente. O segundo é o aprimoramento e refinamento da sensibilidade, ou seja, aguçar os sentidos, afinar a inteligência e a inventividade e ampliar os horizontes de compreensão.

Em tal sentido, a metodologia com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa vai auxiliar melhor @ cursista quanto à análise dos

conceitos abordados na temática. Isto porque a pesquisa qualitativa compreende a realidade como construção social:

> *(...) Os fenômenos são compreendidos dentro de uma perspectiva histórica e holística – componentes de uma dada situação estão inter-relacionados e influenciados reciprocamente, e se procura compreender essas inter-relações em um determinado contexto (BAPTISTA, 1999, p. 35).*

No adentramento do recinto da pesquisa qualitativa, queremos nos reportar ao "como" se dá o tratamento metodológico do objeto cognoscitivo, a partir do que explicita Chizzotti (2001, p. 84):

> (...) são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos, é preciso ultrapassar a sua aparência imediata para descobrir a sua essência.

O principal motivo que nos levou a eleger o referencial da pesquisa qualitativa para embasar os estudos no campo dos direitos e diversidade encontra-se no entendimento de que é uma temática que tem como contexto a fluência e a dinamicidade, com vistas a evitar que os assuntos em questão sejam obrigados a vestirem uma camisa de força.

Se o estudante tem clareza de que o "real é relacional" fica menos complicado entender que a significação da temática a ser estudada está em relação íntima com outras facetas da realidade, portanto o seu objeto de conhecimento está em conexão com as outras facetas do real, visto que "nada é fora das relações com o todo" (BOURDIEU, 1989, p. 31).

Nessa linha de leiturização metodológica, o entendimento que temos sobre a pesquisa qualitativa extrapola a relação de oposição que geralmente esta tem em relação à pesquisa quantitativa.

Gostaríamos de "puxar" da memória, neste momento, e relembrar a reflexão de Carvalho (2000, p. 1) "É hora de caminhar, de adentrar nessa instigante aventura de produzir conhecimento científico, de criar conhecimento sobre fenômenos da realidade onde vivemos

e atuamos", pois os fatos: "a cada nova abordagem, se apresentam como produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas, podendo ser contextualizadas de modo concreto e inseridos no movimento maior que os engendra" (PAULO NETTO, 2004, p. 58).

Deste modo, o sujeito de direitos é antes de qualquer coisa um sujeito social engendrado historicamente. Daí que compreender esse indivíduo como "natureza", somente, é incorrer numa ilusão, uma vez que não há "homem/mulher unicamente naturais". É preciso, sem medo, desmistificar/desmontar esta ilusão a partir dos seguintes argumentos:

a) Quanto mais se recua na história, o indivíduo tanto mais aparece dependente de um conjunto de relações sociais e de produção;

b) Inicialmente, o indivíduo aparece ligado a uma família e tribo, depois se alarga sua inserção nas diferenciadas formas de comunidade ampliada;

c) A idéia de "indivíduo isolado" nasce numa sociedade em que as relações sociais possuem um alto grau de desenvolvimento;

d) Não existe indivíduo fora da sociedade. Esta idéia (a do indivíduo isolado) é tão absurda que sequer valeria a pena nela se deter.

As intuições abstratas não fizeram homens e mulheres compreenderem a vida construída no verso e reverso da existência social e cultural, marcada pela contradição, pois essas são sugestões meramente metafísicas. Por isto que existe, de fato, a capacidade do sujeito quanto ao "conhecer" o objeto e através da prática é possível a transformação da realidade social pelo homem. Eis o que pensa Kosik (1995, p. 25):

> *O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: o que é a realidade?*

Então, estudar os direitos humanos e diversidade com base nesta

premissa é compreender a importância da história social dos homens. E daí vem outras questões: Como conhecemos? Como nos é possível pensar o movimento do real? Que elementos constituem a base para o conhecimento científico? Na busca de respostas para essas questões, encontramos hoje encaminhamentos diversos.

O que está subjacente nesse debate é, de fato, a questão da relação entre a consciência e a realidade objetiva, a qual tomaremos como ponto básico da nossa exposição. Para isso pretendemos responder às questões: como reproduzir idealmente um processo real? Quais as implicações desse processo para a práxis humana, para a práxis educativa?

Este é o nosso grande desafio. Marx e Engels[38] apud Kosik (1995, p. 15) enfatizaram bem isso quando afirmaram que: "Se os homens apreendessem imediatamente as conexões (do real), para que serviria a ciência?" Na verdade o real é um dado construído historicamente pelos homens e está sempre em transformação, ao mesmo tempo em que os próprios homens também o estão. Daí ser o processo de conhecimento ser histórico e complexo, por que é processo-movimento.

O concreto pensado é "(...) produto da elaboração conceitual da intuição e da representação" (MARX, 1997, p. 9) do sujeito que conhece e pensa o real, e permanece ainda presente no real enquanto sujeito independente, e estabelece uma relação permanente com o mundo. No processo de construção teórica do real "(...) é preciso que o sujeito, a sociedade, esteja sempre presente como pressuposto" (idem, p.11).

Conclusivamente, isso significa dizer que em nenhum momento do processo de construção do conhecimento científico ocorre a negação da participação, da mediação (como relação concreta) do sujeito com a realidade objetiva, enquanto relação dialética, reflexiva. Como sujeito e objeto são históricos, todo conhecimento elaborado, traz em si,

38 Marx e Engels foram os criadores do socialismo científico. Escreveram, juntos, obras inomináveis. Influenciaram e influenciam até hoje gerações de estudiosos, que de uma ou de outra forma se sustentam nos achados do materialismo histórico dialético. Karl Marx nasceu em 1818 e faleceu em 1883, por sua vez, Engels nasceu em 1820 e faleceu em 1895, portanto 12 anos após a morte do amigo. Foi ele que sistematizou parte da obra de Marx depois de sua morte.

uma esfera desconhecida, pois ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de percepção do real, esse apresenta novos elementos que exigem novos olhares e novas elaborações teóricas.

Mas isto é possível de ser feito? Com razão, nada é tão simples que não seja permitido realizar e como dizia Cecília Meireles:

Nem tudo é fácil
É difícil fazer alguém feliz, assim como é fácil fazer triste.
É difícil dizer eu te amo, assim como é fácil não dizer nada
É difícil valorizar um amor, assim como é fácil perdê-lo para sempre.
É difícil agradecer pelo dia de hoje, assim como é fácil viver mais um dia.
É difícil enxergar o que a vida traz de bom, assim como é fácil fechar os olhos e atravessar a rua.
É difícil se convencer de que se é feliz, assim como é fácil achar que sempre falta algo.
É difícil fazer alguém sorrir, assim como é fácil fazer chorar.
É difícil colocar-se no lugar de alguém, assim como é fácil olhar para o próprio umbigo.
Se você errou, peça desculpas...
É difícil pedir perdão? Mas quem disse que é fácil ser perdoado?
Se alguém errou com você, perdoa-o...
É difícil perdoar? Mas quem disse que é fácil se arrepender?
Se você sente algo, diga...
É difícil se abrir? Mas quem disse que é fácil encontrar alguém que queira escutar?
Se alguém reclama de você, ouça...
É difícil ouvir certas coisas? Mas quem disse que é fácil ouvir você?
Se alguém te ama, ame-o...
É difícil entregar-se? Mas quem disse que é fácil ser feliz?
Nem tudo é fácil na vida...Mas, com certeza, nada é impossível
Precisamos acreditar, ter fé e lutar
para que não apenas sonhemos, Mas também tornemos todos esses desejos,
realidade!!![39]

39 Remetemos @ leitor@ para o sítio onde é possível acessar o poema completo: www.jornaldapoesia.com.br.

> *[...] não há uma forma de leitor, mas uma variedade de leitores e, além disso, o próprio leitor muda conforme as situações de linguagem (ORLANDI, 1998, p. 30).*

Inicio esta parte com duas perguntas complementares. Primeira: Existe leitor@ desde sempre? E, segunda: O que é o leitor@ [40]?

A primeira pergunta pode ser respondida de duas formas: a) se considerarmos o ato de ler de forma dilatada, isto é, enquanto processo intrínseco de reconhecimento do homem à realidade em que está inserido, sim; b) assumindo a hipótese de que @ leitor@ nasce, em potencial, com o aparecimento das pinturas rupestres e posteriormente com a escrita, a resposta é negativa.

Singularmente, o leitor propriamente dito, tal como aqui consideramos, é gerado no ato mesmo de invenção da escrita, tecnologia revolucionária que engendra igualmente o surgimento da História enquanto registro escrito dos acontecimentos humanos sobre a Terra.

Assim, como quer Freire (2001, p.27): "O ato de ler é um processo que vincula a linguagem à realidade, o que faz com que tal processo ocorra de forma diferenciada, de acordo com as "lentes" que o leitor utilize para ler essa realidade".

Quanto à segunda (O que é o leitor@?), fundamentamo-nos em Certeau[41]. Ao responder a esta pergunta certa vez, disse que era um "usurpador", um "pirata" navegante de mares que não lhe pertenciam; um "aventureiro" de palavras e de ações exposto a riscos em terras distantes e infinitas (1994). Considerando que ele está certo, @ leitor@ é, pois, esse incontrolável ser que se apossando de coisas que não necessariamente as construiu, assume-as como coisas suas, recriando-as.

40 Faço referência aos seguintes autores que desenvolvem essa temática: Barthes (1973); Lajolo (2001); Orlandi (1998) e Silva (1988) dentre outros.

41 Michel de Certeau (1925-1986), historiador francês. Tem estudos desenvolvidos na área de teoria literária e história da leitura e do leitor.

De tal modo, vai @ leitor@ usurpando, pirateando, aventurando-se por paisagens e mais paisagens de fantasias e ficções inventadas por outros que não ele. Mas, tem @ leitor@ direito à usurpação, à pirataria e à aventura? Sim, é mais do que óbvio que sim, vez que, nada mais é do que explorador com fome e sede de existência.

@ leitor@ usurpa, pirateia e se aventura porque carrega dentro de si minas prenhes de sensações, emoções, desejos, alucinações e fantasias que o seu pobre cotidiano de animal enjaulado e moralizado não dá conta.

Por isto, @ leitor@ é um ser divino porque almeja a transcendência, a transubstanciação da rotina no imprevisível, da hipocrisia na verdade, da dor no prazer, da tristeza na alegria, do trabalho no ócio, enfim, o desejo do leitor é cruzar a fronteira da finitude para a infinitude.

@ leitor@ quer penetrar e se fazer-se dono de um mundo dos sentimentos fluidos, líquidos e sensoriais que se nega e se renega a estaticidade do ser. leitor@ quer o sólido que não se desmancha no ar.

@ leitor@ é por excelência o ser da estética. E @ leitor@ é esse ser estético porque sabe, no mais íntimo da sua essência que a vida só tem sentido se vivida em todas as suas nuances, em todas as suas facetas, em todas as suas manifestações.

Ser leitor@, um autêntico leitor@, é ser, sim, um pirata, um usurpador, um aventureiro, mas é também contornar-se em um sonhador, um viajante alucinado, em outras palavras, um ilusionista carregado de realidade.

Neste sentindo, @ leitor@ não é um ser de fantasia, contudo, um sujeito histórico. Esta é uma premissa angular para o entendimento desta abordagem.

Outra premissa igualmente relevante para o entendimento teórico e o esforço de investigação nesta ocasião empreendido, pode ser explicitada na seguinte formação discursiva: não existe um leitor descolado de seu tempo e da sociedade em que vive, assim como, inexiste um autor deslocalizado da história social que presentifica seu

próprio ser. Tampouco o texto é algo imaterial, no sentido da imanência abstracional pura.

Em outras palavras, @ leitor@, @ autor@ e o texto são dialeticamente filh@ s de seu tempo. São sujeitos históricos e sociais concretamente inseridos numa dada sociedade e assim devem ser considerados.

Seguindo esta linha de raciocínio, a concepção de leitor@ que serve de argamassa para este trabalho foi extraída de Manguel (1997, p. 103), cujo pensamento defende que aquele (o leitor) imprime ao ato de ler o "(...) seu mundo e experiência íntimos".

Ampliando o conceito para além da decodificação das letras, o autor afirma: "Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos" (idem). Isto equivale a dizer que a ação de ler não se limita à decodificação dos grafemas e a sua conseqüente decifração, antes é atividade historicamente situada porque arregimenta consigo o exercício de conscientização e de entendimento material e social das palavras.

Por considerar assim, o processo de ler é uma prática social inserida numa sociedade produzida de forma objetiva e subjetiva a um só tempo. Claro que o ato de ler deste ponto de vista não é uma ação permitida a todos de forma homogênea. Isto é, está mediado pelas relações de produção.

Numa sociedade capitalista antagonicamente dividida em classes sociais, não há uma apropriação igualitária do patrimônio cultural da humanidade, implicando dentre outras coisas o fato de que o domínio da técnica da escrita encontra-se irregularmente distribuído.

Não é segredo para ninguém, a existência de um contingente considerável de analfabetos em pleno século XXI não apenas no mundo, mas no Brasil que amarga uma posição desconfortável neste sentido, sem contar com o número cada vez maior de analfabetos funcionais vítimas, principalmente, das políticas educacionais levadas a efeito nas últimas décadas do século XX que continuam vigentes no

atual século.

Numa sociedade nascida sob o signo da desigualdade social não é de admirar que a exclusão incida diretamente sobre as demais dimensões da vida social como a educação. Assim, ler pode ser um ato de apropriação e transformação da realidade ou de conformação e conservação da mesma, o que reduz o ser em autômato alienado. Neste caso, dependem única e exclusivamente do sujeito-leitor em relação com outros sujeitos-leitores, considerando a sua historicidade, sua ação política e o lugar social que ocupa.

Dar significado histórico, social e político ao texto lido significa dar importância à cultura de determinada sociedade.

Significa entender que a formação cultural é a soma das relações de produção, que por sua vez comporta a infra-estrutura e a superestrutura. Por isto, que o ato de ler é em si complexo.

Quanto mais complexidade, pois, @ leitor@ consegue imprimir aos textos lidos e aos autores estudados tanto mais consegue manter com o texto uma relação dialógica e livre de condicionamentos. Então, o processo se torna criativo e rigoroso, recriando com sua própria inserção no mundo, a palavra lida. Enfim, é a recriação da palavra mundo como temos sugerido desde o início do texto.

Eis então o convite: venha! Embarque com espírito aventureiro e transformador em um só tempo nessa temática. A viagem é longa, por vezes estafante, mas auto-realizante. Por fim, deixamos Nietzsche[42] com a palavra:

> *Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida - ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu* podes passar. Onde leva? Não perguntes, segue-o![43]

42 Friedrich Wilhelm Nietzsche nasceu na Alemanha em 1844 e faleceu em 1900 no mesmo país em que o viu nascer. É considerado um dos mais importantes filósofos do século XIX.

43 Remetemos @ leitor@ para o sítio onde pode ler integralmente a frase do pensador alemão:

Referências

BALZAC, Honoré de. **Ilusões Perdidas**. São Paulo: Abril Cultural, 2010.

BAPTISTA, Myriam Veras. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação**. 2ª edição. Veras Editora. CPIHTS: São Paulo – Lisboa, 2002.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: perspectiva, 1973.

BOURDIEU, Pierre. "**Introdução a uma sociologia reflexiva**". In: O poder simbólico. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2003.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Problematização: resgatando pistas e apontando vias para deflagrar a aventura da produção do conhecimento**. (mimeo), Fortaleza, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. são Paulo: Cortez, 2001.

DELORS, Jacques. **EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: UNESCO, CORTEZ, MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Editora: Vozes, Petrópolis, 1998.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariêngela. (ORGS.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. (Coleção educação contemporânea).

HÖFLING, Eloísa de Matos. "**Estado e políticas (públicas) sociais**". Cadernos de

Educação. CEDES v.21 n.55 Campinas, nov. 2001.

JOBERT, B. e MULLER, P. **L'État en action: politiques publiques et corporatismes**. Paris: PUF. (1987).

KOSIC, Karel. **Dialética do Concreto**. 2a. ed. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, Nora. "**A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina**". In: ___; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs). **O cenário Educacional Latino Americano no Limiar do Século XXI: Reformas em debate**. São Paulo: Autores Associados; 2000

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LEITÃO, Elione Maria Diógenes. **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA EM FOCO: uma análise da educação no Ceará em tempos de ajustes neoliberais**. Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. Fortaleza, 2005.

___. **Política educacional do Ceará em questão - avaliação das formas discursivas**. 1. ed. Campinas - SP: Arte Escrita, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da leitura**. São Paulo, Cia. das Letras, 1997.

MARX, Karl. **O Método da Economia Política**. (3a.parte). Trad. Fausto Castilho. São Paulo: IFCH/ UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 3.ed. São Paulo: Pontes, 2001.

PAULO NETTO, José. **Marxismo impenitente: contribuição à história das idéias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004

PEDROSO, Antonio Carlos. "**A dimensão antropológica dos direitos fundamentais**". In: BITTAR, Eduardo C. B.; FERRAZ, Ana Candida da Cunha. Direitos Humanos Fundamentais: positivação e concretização. Osasco, EDIFIEO, 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paul: Cortez, 2002.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RABENHORST, Eduardo. **"O que são direitos humanos?"** In: ____. Educação em

Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma.(orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SPINK, M.J.P; FREZZA, R.M. "**Práticas Discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social**". In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produções discursivas no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

3.4 *A educação na perspectiva de uma cultura dos Direitos Humanos nas escolas do RS*

Mercia Sequeira Pinto
Regina Bastiani

Uma visão da realidade

A experiência, baseada em anos de vivência docente, mostra-nos uma escola que ainda não encontrou o caminho para discutir com seriedade e profundidade o conteúdo de Direitos Humanos. A maioria dos nossos jovens termina seus estudos sem a preparação necessária para enfrentar o mundo e lutar pelos próprios direitos. Precisamos aprender a transversalizar Direitos Humanos no ensino, em sala de aula, para formar cidadãos autônomos e críticos, capazes de enfrentar a vida e lidar com as diferenças e as diversidades existentes. A própria escola e nós educadores ainda demonstramos, muitas vezes, essa dificuldade.

A realidade faz com que nos deparemos com uma sociedade discriminatória, injusta e violenta, fruto de uma escola ainda muito preocupada apenas com a transmissão de conteúdos, onde a distorção de valores e a falta de afeto afastam o ser humano da sua própria essência, da sua própria humanidade. Apesar de histórica, esta realidade não pode tornar-se natural e inevitável, nem tão pouco, aceita por todos de forma tranqüila e acomodada. Desenvolver a consciência dos Direitos Humanos deve tornar-se tão importante quanto desenvolver o cognitivo.

> *As crianças morrem de tantas espécies de fome e nós continuamos achando que amor, atenção, relações sociais, problemas, não são alimentos! Compreender um ato motor como o sugar mostra-nos que não há desenvolvimento sem alimento, em qualquer dos seus aspectos (FREIRE, 1991, p.26).*

Persistir nessa situação significa concordar com esta realidade

sem cumprir nosso papel de agente transformador. Significa, portanto, continuar com uma postura apenas política de educadores que propõem, somente no discurso, mudar este quadro de exploração e miséria em que vive boa parte dos nossos jovens e do qual também somos, em parte, responsáveis. Urge a necessidade de uma ação firme e efetiva que proporcione aos jovens, um futuro não muito distante, o sonho de uma sociedade regida pelos valores de cidadania, autonomia, igualdade.

O Brasil é destaque na criação de leis que defendem os direitos das crianças, dos adolescentes e de minorias discriminadas, embora, na prática, ainda haja um conformismo com a naturalização deste processo de exclusão social. A herança cultural, o histórico familiar, o assistencialismo, dentre outro fatores, contribuem para a manutenção desta triste realidade. É preciso romper com esse ciclo para realmente efetivar a construção de um processo em que o cidadão seja crítico, participativo e autônomo, na perspectiva do sujeito de direito.

Nesse contexto, conhecer e aplicar os princípios e diretrizes que constam do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ PNEDH, e lutar dignamente pela sua veiculação nas escolas do RS, constituem-se em fator importante para a formação cidadã de qualquer pessoa. Nesses termos, deve ser um conteúdo relevante a ser desenvolvido de forma interdisciplinar dentro da escola, na esperança de que, um dia, possamos viver uma verdadeira cultura de paz.

Educação em Direitos Humanos

Educar na perspectiva dos Direitos Humanos significa abrir espaço democrático para dialogar entre ações e representações, visando resguardar valores que garantem e preservam a dignidade, a igualdade, o respeito, a solidariedade, a liberdade e a paz da pessoa humana. Esta concepção traz no seu bojo princípios de liberdade de pensamento e de expressão, fazendo juz ao direito de igualdade perante a lei. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas afirma que: “Todos os seres humanos nascem livres e

iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade."

Os Direitos Humanos constituem necessidades básicas do ser humano, construídas, historicamente, e presentes nas ações e representações de diferentes grupos sociais, que manifestam, por formas adversas, o firme propósito de concretizarem as exigências de valores que lhes permitam viver socialmente de forma igualitária e justa. Entretanto, é difícil garantir o respeito às diversas culturas que desrespeitam os direitos humanos e a diversidade. No atual momento histórico, os educadores devem firmar parcerias com os estudantes e respectivas famílias para combater a todas as formas de violência que alimentam a condição de vulnerabilidade desse grupo social e buscar soluções para remover as situações que geram a exclusão pelo preconceito, autoritarismo e discriminação (RIBEIRO; FREITAS; RIBEIRO, 2009). A Constituição Brasileira traz em seu Art.5º:

> *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].*

A compreensão do teor deste artigo na CF vem se afirmando no país, cada vez mais, no âmbito das políticas públicas, das organizações da sociedade civil e de algumas gestões públicas locais. Importa conceber o caráter político da EDH, sem restringir o significado de seu conteúdo a uma educação em valores, a exemplo da educação cívica e nem globalizar a sua dimensão, ultrapassando a sua especificidade (CANDAU, 2008). Somente quando os direitos humanos fizerem parte efetiva do cotidiano de nossa sociedade, através do seu conhecimento e cobrança por parte de cada cidadão, poderemos concretizar esta cultura e favorecer o processo de formação de sujeitos de direito, em níveis: individual e coletivo, de modo a concretizar práticas cotidianas que articulem as dimensões: ética e político-social (Ibid., p. 189). É nesse contexto que a educação e a formação cidadã encontram o espaço propício para o desenvolvimento do espírito democrático e do respeito a igualdade de direitos.

A educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático. Representa, por sua vez, um dos mais importantes instrumentos de combate às violações dos direitos humanos, pois possibilita adotar um caminho de criticidade num processo de sensibilização para a construção de uma cultura de respeito ao ser humano. Na atualidade, apresenta-se como uma ferramenta fundamental no enfrentamento de barreiras que obstacularizam a formação cidadã, bem como na promoção e afirmação do acesso aos Direitos Humanos. Uma educação neste âmbito é capaz de formar um cidadão que atue positivamente frente às injustiças e desigualdades, posicionando-se como sujeito apto a tomar suas próprias decisões com autonomia.

É imprescindível e inadiável redefinir o perfil e a função da escola diante desta visão de educar. Para tanto, é necessário pensar nas estratégias educacionais capazes de solidificar esta perspectiva para impulsionar, dentro da escola, uma cultura de Direitos Humanos com base na construção de princípios e valores, sendo o professor, a ligação entre o aluno e a construção desta educação, de forma contextualizada e sistemática. Nesse sentido, é condição sine qua non a formação de educadores para que estejam aptos a trabalhar com a educação nesta concepção. Essa formação deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos e, principalmente, estar relacionada à coerência do pensar e do fazer pedagógico, atrelando a teoria com a prática e consolidando uma cultura de direitos humanos, com o objetivo de promover a solidariedade e a paz.

Através desta educação é possível contribuir para reverter as injustiças que desencadeiam as diferenças sociais do país e criar uma nova cultura a partir do entendimento de que todo ser humano deve ser respeitado nas suas particularidades. A Educação em Direitos Humanos deve atuar com ações coletivas, onde gestores, professores, pais e alunos envolvam vários segmentos e organizações, de modo a buscar formas de romper com atitudes discriminatórias e preconceituosas que, ainda vigoram na sociedade contemporânea, bem como produzam estratégias de ação para fomentar a cidadania. Nessa via, a educação

adquire status de inclusão para fortalecer o respeito às liberdades fundamentais por meio do desenvolvimento amplo da personalidade humana e da promoção de sentimentos como: igualdade, compreensão, solidariedade e tolerância, fomentando, portanto, a paz e justiça social.

Entretanto, para a construção dessa realidade é preciso desenvolver uma prática pedagógica coerente e articulada com seus valores, oportunizando o aprofundamento da consciência da dignidade, a capacidade de reconhecer o outro como seu semelhante, de vivenciar a solidariedade, a troca e a igualdade, visando o respeito mútuo e o bem comum. Este tipo de prática pedagógica deve promover e ampliar os espaços de poder e a participação de todos, em especial, dos excluídos e vulneráveis, valorizando a todos, sem discriminação ou favorecimentos.

Diante deste desafio, a escola precisa estar atenta às metodologias e às possibilidades de que dispõe para que a temática dos Direitos Humanos transite de modo transversal, no conteúdo do conjunto das disciplinas. Essa perspectiva de caráter interdisciplinar deve superar uma visão única e articular os conhecimentos e conteúdos com a finalidade de possibilitar o olhar para o mesmo objeto sob perspectivas diferentes, viabilizando um processo educativo plural, integrado e significativo. Por outros termos, o que se busca na interdisciplinaridade é a tentativa de superar uma visão isolada e descontextualizada, objetivando a formação de um sujeito crítico a partir da vivência de uma realidade global e interativa. Pensar a interdisciplinaridade é preocupar-se com os diferentes níveis de aprendizagem e com as distintas áreas do conhecimento, com vistas a autonomia e a participação política dos sujeitos de direitos.

A educação interdisciplinar ganha maior importância quando direcionada à potencialização do ser humano e, portanto, à elevação da auto-estima dos grupos socialmente excluídos. Significa dizer que, os princípios que permeiam o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos/ PNEDH orientam estratégias de resgate da cidadania e conscientização de direitos e deveres, de modo a efetivar a EDH como

política em cada Estado da federação.

Nesse sentido, precisamos unir esforços para pressionar a opinião pública e as esferas deliberativas do poder político estatal, no sentido de desenvolver valores, crenças e atitudes em favor dos Direitos Humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos, da justiça social e da paz. Esse direcionamento é referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos/ DUDH e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ao firmarem que toda pessoa tem direito à educação, orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Ao trabalhar com projetos interdisciplinares, todos que se envolvem na pesquisa devem estar abertos para rever e abdicar de valores arraigados numa cultura política autoritária e preconceituosa, para adotar uma concepção de direitos humanos no trato da questão social presente na sociedade contemporânea. Nessa via, tais sujeitos serão capazes de mudar o próprio comportamento e, conseqüentemente, apostarem num novo projeto de sociedade, com qualidade de vida para todos, gerando indivíduos mais autônomos e cidadãos mais corretos e justos.

Portanto, a escola deve buscar a promoção de processos educativos interdisciplinares onde o papel de cada educador seja decisivo na solidificação de valores que oportunizem a construção de uma sociedade crítica, ativa e consciente das suas responsabilidades na trajetória de lutas por uma cultura plural e democrática. Nesse processo, o educador tem a necessidade de que o currículo seja flexível para adequar-se aos conteúdos de Direitos Humanos; precisa conhecer e utilizar estratégias e recursos para articular os conteúdos curriculares à transversalidade dos Direitos Humanos.

É fundamental que o educador vivencie esses direitos e demonstre coerência entre esses conteúdos e a sua prática do dia-a-dia. Para educar, com base nos Direitos Humanos, o professor deve estar alicerçado numa matriz transformadora para compactuar com

princípios ético-políticos e pedagógicos que dignifiquem o ser humano, combatendo as injustiças e os atos de violência.

Nessa linha de raciocínio, os gestores governamentais precisam investir na formação contínua do professor para que os Direitos Humanos sejam trabalhados de forma sólida e responsável, visando uma postura crítica, atuante e comprometida por parte de educandos e educadores. Assim, o educador deixa de ser um mero transmissor dos conteúdos formais em prol de um agir profissional que prioriza a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, ao estabelecer estratégias para assegurar a escolarização de qualidade aos estudantes e, ao mesmo tempo, o dever da escola de responder as suas necessidades, nessa trajetória de luta por direitos iguais para todos.

Nesse contexto, a escola deve estar engajada no movimento em defesa dos direitos de seus estudantes para garantir o seu exercício, valendo-se das bases legais para tal procedimento. Por fim, queremos registrar a importância de revisão do projeto pedagógico para inclusão da perspectiva de EDH, sendo imprescindível que o educador saiba introjetar e socializar tais preceitos e, sob a ótica dos Direitos Humanos, reaprenda a olhar a educação, para construir e articular ações conjuntas.

Considerações Finais

A realidade de discriminação, injustiça e violência de nossa sociedade é histórica, onde a inversão de valores e a falta de amor ao próximo desencadearam uma visão de naturalidade diante desse contexto. É somente através da educação que essa mentalidade pode mudar, despertando a consciência da necessidade de conhecer e aplicar os Direitos Humanos em todos os seus aspectos, na busca de um ser verdadeiramente humano. Os Direitos humanos constituem a base do ser humano e garantem o respeito à diferença e à diversidade. Educar, com base nesses direitos, significa resgatar os valores que dignificam os cidadãos e os colocam em igualdade perante a lei e a sociedade.

Poderemos sonhar com uma sociedade mais justa e fraterna quando os Direitos Humanos, num pacto com a opinião pública e o poder estatal, fizerem parte efetiva do cotidiano de nossas escolas, pois a mudança social passa, obrigatoriamente, pela educação.

Vale ressaltar que, essa nova prática educacional requer a qualificação do professor, uma metodologia própria para a seleção e organização dos conteúdos e atividades e uma seleção de materiais e recursos didáticos condizentes com a finalidade do processo educativo. Enfim, o conjunto de medidas, como: a reestruturação da escola e a formação contínua dos educadores somada a uma educação interdisciplinar; proporcionará as condições necessárias para que os temas e conteúdos de direitos humanos façam parte integral do currículo e dos programas de estudos formais, sempre de forma contextualizada e crítica, na busca de soluções e da reelaborarão da realidade. Com estes elementos, é possível orientar uma vivência democrática e cidadã de respeito integral ao ser humano.

Valores como o respeito, o amor, a solidariedade, a dignidade e a honestidade precisam estar presentes na vida das pessoas, para que possam conceber direitos e deveres, na busca constante de uma sociedade alicerçada na paz... Eis o desafio do educador comprometido com a Educação em Direitos Humanos

Referências

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA/RS. **Comissão Especial da Criança e do Adolescente em Situação de Risco** - Relatório Final. Porto Alegre, RS: Departamento de Comissões Parlamentares, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:

____. Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração Publicação, 2006

____. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração Publicação, 2001.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros**

curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas**. In: Direitos Humanos: capacitação de educadores. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al.. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

ONU. **Declaração e Programa de ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos**. Viena, 1993.

RIBEIRO, Mara Rejane. **Relatório Final da REDHBRASIL**. Brasília: MEC, 2009.

RIBEIRO, Mara Rejane et al. **REDHBRASIL na construção de uma cultura de direitos humanos no Estado de Alagoas**. Maceió: Congresso Acadêmico – UFAL, 2009.

RIBEIRO, Getúlio C.; FREITAS, Jediane; RIBEIRO, Mara Rejane. Políticas públicas e direitos humanos: S**istematização de uma proposta democrática de Educação em Direitos Humanos nos Estados de Alagoas e Bahia**. João Pessoa: V Seminário Internacional de Direitos Humano – UFPB, 2009.

Secretaria de Estado da Educação. **Departamento Pedagógico. Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul**. v. 2. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ZENAIDE, Maria Nazaré et al.. **Direitos Humanos: Capacitação de educadores**. V.1. João Pessoa/PB: Editora universitária/ UFPB, 2008a.

_____. **Direitos Humanos: Capacitação de educadores**. V.2. João Pessoa/PB: Editora universitária/ UFPB, 2008.

4 *Transitoriedade das políticas públicas entre Estado e sociedade*

📖 GÊNERO: um conceito importante para o conhecimento do mundo social. Apropriação cultural da diferença sexual e da importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero. Análise das relações de gênero e trabalho; gênero e cotidiano escolar.

📖 POLÍTICAS PÚBLICAS: problematização das fragmentações da questão social no processo relacional de gênero; os Estatutos sócio-políticos para estatuir o acesso aos direitos de: crianças e adolescentes; idosos; pessoas com deficiência e mobilidade reduzida; saúde; habitação; educação; segurança pública, dentre outros que orientam medidas de enfrentamento às ações de violência, em suas várias faces.

📖 OS ESTATUTOS NO ÂMBITO JURÍDICO: Exercício dos direitos nesse contexto.

4.1 *A violencia e suas manifestações: uma reflexão em torno da ordem patriarcal de genero e androcentrica*

Elvira Simões Barretto

Primeiras palavras...

São factíveis os desafios e as possibilidades presentes no contexto atual, particularmente, no âmbito da educação em nosso país. Nesse sentido, reconhece-se que a promoção e elevação da qualidade do ensino com base na diversidade e na cultura dos direitos humanos é um avanço histórico na vida social brasileira.

Entende-se que a diversidade é fruto da construção sócio-cultural e histórica das diferenças, entretanto, no contexto brasileiro essas diferenças vêm sendo tratadas e reproduzidas historicamente com o princípio da desigualdade. Nesse sentido, é indiscutível a importância de iniciativas que promovam o resgate dessa dívida histórica geradora de exclusões e injustiças sociais e nelas implícitas, a violência, a exemplo do curso de pós-graduação lato sensu de Educação em Direitos Humanos e Diversidade/ EDHDI /UFAL.

É no contexto do referido curso que o presente artigo delineia-se como um convite a refletir sobre as raízes das várias manifestações de violência presentes na sociedade contemporânea, com base no pressuposto de que essas manifestações vêm de uma cultura de violência que é intrínseca ao androcentrismo e à ordem patriarcal de gênero.

Para tanto, à luz do argumento teórico, empírico e de imagens, recorre-se a três exemplos de violência: por discriminação étnico-racial, a intrafamiliar contra a mulher e a homofóbica[44]

44 O argumento do texto foi delineado a partir da nossa fala e debates na mesa redonda "Gênero e violência" durante o II Simpósio Sergipano sobre a Mulher e Relações de Gênero, realizado em outubro de 2009, na Universidade Federal de Sergipe

Desenvolvendo o argumento

Embora não se possa ignorar que o processo civilizatório da venha sendo marcado pela violência, há de se reconhecer que a humanidade, inserida nesse processo complexo e contraditório, nunca passou por mudanças tão fortes e rápidas como as que estamos assistindo no presente, principalmente do ponto de vista de circulação de bens simbólicos em escala global[45] (MARTIN BARBERO, 2002).

Essa perspectiva gera a possibilidade de trazer um debate sobre as raízes da cultura da violência numa perspectiva crítica, no sentido de desvelar caminhos que conduzam à ruptura de sua reprodução histórica. A partir de alguns estudos realizados[46] compreende-se que estas raízes estão na cultura patriarcal e na ideologia androcêntrica que dão suporte à estruturação das identidades de gênero tradicionais. Argumento esse a ser amadurecido a seguir.

Se por um lado, há as mudanças profundas na sociedade ocidental do ponto de vista de referentes culturais em escala global; por outro lado, se constata um quadro de violência bastante intenso na mesma escala. Pode-se deduzir, então, que as mudança dos "bens simbólicos"[47] em escala global, não atingiram alguns aspectos da sociabilidade dos seres humanos no que concerne à cultura da violência.

Moreno (1988) lembra a permanência de uma contra-dição primeira que leva a identificar como o humano, a vontade de domínio expansivo – vocação da morte fraticida -, própria do arquétipo viril, com suas valorações positivas de valentia e honra, entre outras. É um sistema de valores desumano, pois exclui as mulheres, levando-as a crer que a guerra é consubstancial à existência humana, que a expansão territorial é inevitável é desejável e expressão de progresso

45 Não se perde vista a lógica excludente e injusta no estágio contemporâneo de capitalismo globalizado .

46 A exemplo da nossa tese de doutorado: Identidades de género en las series de televisión: una reflexión en torno a la cultura de la violencia. Soba Orientação da Profa. Dra. Teresa Velázquez. Programa de Doctorado de Periodismo y Ciencia de la Comunicación da Universitad Autônoma de Barcelona.

47 Ver MARTÍN BARBERO (2002).

pessoal e coletivo, que a hierarquia e os conflitos inter-humanos que esta gera é algo natural e transcendental.. Em outras palavras:

> *[...] excluimos valorar como significativo todo aquello que, no obstante, vivimos y nos permite sobrevivir cotidianamente, palpitar con el palpitar humano, al margen ya de cualquier fantasma de superioridad: caos que amenaza al cosmos viril, naturaleza indómita que se resiste a la civilización productivista, carne concupiscente que provoca al atemorizado espíritu, Eros productor y reproductor de vida frente a la fantasmagórica vocación de muerte fraticida, en fin, animalidad humana frente a la virtud. (MORENO 1988, p.232).*

Nessa perspectiva, compreende-se que a sociedade contemporânea, moderna, capitalista, globalizada continua transversalizada por uma cultura da violência, intrínseca à ordem patriarcal de gênero e androcêntrica.

Hoje, ainda predomina uma educação pautada num ordenamento em que o feminino está relacionado à docilidade, sensibilidade, comportamentos apaziguadores, tendência à inferioridade em relação ao masculino, entre outros aspectos; o masculino relacionado à força, à virilidade, a comportamentos agressivos.

Esta ordem patriarcal de gênero se sustenta na ideologia androcêntrica. Vale esclarecer que o termo androcentrismo vem do grego “andros” - homem - e define o conceito que atribui ao homem a condição de centralidade e de modelo ideal do humano. A partir disso se generaliza toda a sociedade - homens e mulheres -, ocultando a diversidade que constitui a sociedade. Essa ideologia de ocultamento da diversidade (androcentrismo) reproduz valores de inferioridade à realidades que foge a esse modelo ideal do humano, como: das mulheres, das pessoas de cor negra, homoafetivas, entre outros.

O androcentrismo generaliza o pensamento masculino, branco, burguês e heterossexual, que, como parâmetro, impregnou as relações de poder, a produção cultural e o pensamento científico do ocidente. (MORENO, 1985).

Para esclarecer a compreensão sobre o conceito de cultura da violência, o termo cultura deve ser entendido segundo concebido por Abbagnano (1998, p. 228), como um "conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra, entre os membros de uma determinada sociedade".

Quanto ao termo violência, recorre-se a Chauí (1984), que a ela associa as seguintes idéias: 1) tudo o que age, usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

De forma breve e resumida, a cultura da violência pode ser entendida como modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra que tem como base a desnaturação, a coação, a tortura, a brutalidade, a violação, a transgressão à justiça e ao direito, a brutalidade, a sevícia, o abuso físico ou psíquico, a opressão e a intimidação através do uso do medo e do terror.

Em outras palavras, as raízes da cultura da violência em sociedades ocidentais, originárias da cultura judaico-cristã e patriarcal[48] como a brasileira, se retroalimentam e se fortalecem em valores que se sustentam na lógica burguesa moderna[49] balizada por um modelo

48 Heilborn (1991) postula a existência de um eixo organizador das sociedades herdeiras da cultura judaico-cristã, que é o complexo simbólico honra-vergonha, que subsidia o senso comum com a idéia de prestígio e extremado poder masculinos, cujo exercício está na centralidade da moral e controle femininos.

49 Esta já traz na sua lógica uma violência intrínseca - a exploração entre seres humanos, para extração da mais-valia -, hoje tornada mais complexa devido ao estágio financeiro globalizado do capital, à expansão mundial da cultura do consumo, e ao reconhecimento do sujeito (o ser) a partir do ter bens simbolicamente valorizados na economia das aparências. Vide: Bauman (2005), Gentili (2002) e Slater (2002).

referencial de organização sócio-ideológica e político-econômica, a do homem (gênero), branco (raça/etnia), burguês (classe social) e heterossexual. Assim sendo, seguindo o pensamento de Toledo (2007), percebe-se que as manifestações de violência são particularizadas e mediatizadas pelas condições materiais e culturais de vida e sociabilidade. Assim, vive-se em uma sociedade marcada pelos mais distintos tipos de violência que se manifestam a partir de uma lógica complexa e sócio-historicamente construída.

Com um foco mais específico na questão étnico/racial, é factível se observar a violência que afeta as pessoas de cor negra e se revela, dentre outros aspectos, nas mais diversas formas de exclusão, desigualdade social, além das marcas de inferioridade na estruturação da identidade social dessas pessoas.

Vê-se, por exemplo, que negros e indígenas[50] apresentam os piores indicadores de mortalidade, em termos de sua distribuição etária ou magnitude de causas evitáveis de óbitos, nos casos de mortalidade materna.

Negros e pardos morrem cerca de duas vezes mais por agressões do que brancos, com taxas de mortalidade de 136, 111, e 72 por 100 mil habitantes, respectivamente. Também, as estatísticas apontam que para cada grupo de 100 mil habitantes jovens brancos, no Brasil, 39.3% morrem vítimas da violência[51]. A grande maioria dessas vítimas é do sexo masculino.

Segundo o IPEA (2008), o analfabetismo para pessoas de cor branca em 2007 correspondia à taxa de 6,1 %, enquanto para as pessoas de cor negra era de 14,1%.

As situações que manifestam a discriminação étnico-racial, desvantajosa aos negros, se explicitam até nos aspectos sanitários. Recente pesquisa revelou que, dentre as mulheres com 25 anos que nunca haviam sido submetidas a exame clínico, 46,3% eram negras,

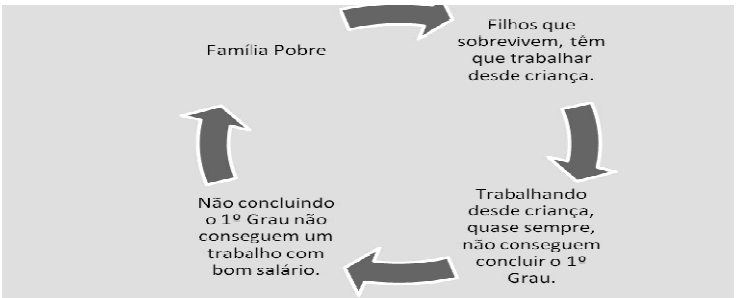
50 CHOR, Dora; LIMA, Claudia Risso de Araujo. Aspectos epidemiológicos das desigualdades raciaias em saúde no BrasilCad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 21(5):1586-1594, set-out, 2005. In: http://www.scielo.br/ pdf/csp/v21n5/33.pdf

51 Op.cit.

enquanto 28,7% correspondiam às brancas (PNAD, 2004).

Evidências indicam que a discriminação racial é um dos fatores estruturantes das desvantagens econômicas e sociais enfrentadas por minorias étnico-raciais no Brasil.

A força de uma lógica discriminatória pode ser explicitada no quadro abaixo:



Fonte: Cartilha do CEDENPA. Raça Negra: A luta pela liberdade (2009, p. 48).

Considerando que as famílias mais empobrecidas do Brasil são afrodescendentes, as pessoas de raça negra estão mais presentes na reprodução do referido ciclo de pobreza: nasce em família pobre os filhos que sobrevivem Têm que trabalhar desde crianças; trabalhando desde criança, quase sempre não conseguem concluir o primeiro grau; não concluindo o primeiro grau não conseguem um trabalho com bom salário.

É importante chamar atenção, também, sobre o fato de que, além de danos materiais, há danos irrecuperáveis para o sujeito social que tem uma vivência de discriminação racial desde quando nasce.

Não ser branco (a) significa ser feio(a), inferior, mau (má)...?[52]

Não há dúvida de que o racismo imprime marcas negativas no

52 Vejam o Vídeo: Teste de Racismo. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=PKqSPf-hKR4.

processo de socialização das pessoas de cor negra e, tudo indica, que essa negatividade gera danos, verdadeiras fissuras na alma que as condições econômicas não recuperam.

Violência intrafamiliar contra a mulher carregada de afetos... [53]

Se tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser é violência (CHAUÍ,1984) e se a discriminação étnico – racial usa a força ideológica, cultural androcêntrica para ir contra a natureza do diverso nas raças e etnias, impondo como referencial do bom, do belo e do superior, proveniente da herança colonizadora do homem branco, burguês e heterossexual, então, não há dúvida de que a discriminação étnico - racial é uma violência a ser enfrentada.

A violência contra a mulher se origina dos mesmos princípios geradores da violência étnico-racial. Seguindo com esse pressuposto é um bom recurso visualizar alguns dados que configuram a violência contra a mulher, em particular.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2002), quase metade das mulheres assassinadas são mortas pelo marido ou namorado, atual ou ex. A violência responde por aproximadamente 7% de todas as mortes de mulheres entre 15 a 44 anos no mundo todo. Em alguns países, até 69% das mulheres relatam terem sido agredidas fisicamente e até 47% declaram que sua primeira relação sexual foi forçada.

A Organização Mundial da Saúde (2006) em estudo realizado em 10 (dez) países afirma que entre as mulheres na idade de 15 e 44 anos, os atos de violência causam mais mortes e incapacidade física do que o câncer, a malária, os acidentes de trânsito e a guerra combinados.

Em 2006, as mulheres e as meninas representaram 79% das vítimas de tráfico de seres humanos e mais de 60 milhões de meninas no mundo são forçadas a casamentos precoces, antes de completar os dezoito anos.

Se estima que entre 100 e 140 milhões de meninas e mulheres no mundo vivem atualmente com as conseqüências da mutilação

53 Disponível em http://www.who.int/violence_injury_prevention/. Consultado em 07/09/2010.

genital feminina, e se estima que 3 milhões de meninas correm o risco dessa prática todos os anos.

Em outras palavras, essa cultura vem de uma ordem[54] sócio e historicamente instituída pela cultura patriarcal de origem judaico cristã. Ela antecede o capitalismo, mas dialoga e permanece nele. Diferentemente do que muita gente pensa, o patriarcado tem suas origens há cerca de 6500 - 7000 anos, momento histórico em que os homens começaram a implantar seu esquema de dominação-exploração sobre as mulheres. É isso o que assegura Saffioti (2002, p. 72):

> *Foi nas sociedades de caça e coleta, nas quais reinava a igualdade de gênero, que os homens, desfrutando de tempo livre (a caça sendo atividade praticada uma ou duas vezes por semana), criaram os sistemas simbólicos que inferiorizam socialmente as mulheres. Tais sistemas operacionalizam-se, materializando-se em práticas sociais, em mercadorias, em rituais religiosos, além do infanticídio de meninas, do aborto seletivo de fetos femininos, etc.*

No quadro de manifestações de violência se destaca a violência experimentada pelas mulheres por ação de seus parceiros afetivos que, também, é um exemplo explícito da materialização da cultura patriarcal e da ideologia androcêntrica materializada na identidade do feminino tradicional.

Sendo, atualmente, é ainda comum se identificar assassinatos de mulheres por maridos ou companheiros afetivos. Sem dúvida, esta é a expressão de uma degenerescência cultural, herdada dos séculos de opressão da mulher em que o homem se considera proprietário e senhor dela, com quem divide a vida. Essa pessoa do sexo masculino que incorpora o gênero masculino tradicional se sente um verdadeiro patriarca em pleno século XXI.

Vale ressaltar que, em última instância, os homens são as maiores vítimas dessa cultura de violência. Os levantamentos estatísticos destacam isso: 21 427 milhões de pessoas, no mundo, são mortas,

54 Ordem quer dizer o que se expressa como uma regra reconhecida como válida e se mantém constante.

tendo como causa direta a violência. Desse total, 17 499 milhões são pessoas do sexo masculino e 3 928 milhões, do sexo feminino (UNICEF, 2001). Vê-se, portanto, que os homens são mais propensos ao homicídio, matando a si próprios e às mulheres.

A sociabilidade das mulheres, em geral, é pautada para a convivência com a impotência, a submissão, a aceitação das ordens oriundas da "força" masculina, enquanto os homens são preparados para o exercício do poder, logo há uma falta de preparo para conviver com a impotência. Daí surge a hipótese de que diante da impotência os homens praticam atos violentos (SAFFIOTI, 2004).

É na cultura patriarcal intrinsecamente violenta que é desenhada a masculinidade tradicional, uma forma de ser que "deseja a sujeição consentida ou a supressão mediatizada pela vontade do outro que consente em ser suprimido pela desigualdade" (CHAUÍ, 1984). Nesse sentido, o patriarcado cumpre o exercício da violência perfeita visto que obtém a interiorização da vontade e da ação alheias pela vontade e pela ação de quem domina, a ponto de garantir que a perda da autonomia não seja percebida nem reconhecida, mas submersa numa heteronímia que não se percebe como tal (CHAUÍ, 1984).

Homofobia e o "macho" ameaçado...

Ainda para manter a reflexão em torno da proposição de que existe uma violência intrínseca às identidades tradicionais de gênero cuja fonte geradora é cultura patriarcal em diálogo com ideologia androcêntrica, traz-se à tona o tema do homofobismo.

Concebe-se que o homofobismo é outra grave manifestação da violência que tem como pano de fundo a ideologia hegemônica[55] do arquétipo viril, que sustenta uma concepção do humano defendida por quem, para situar-se e legitimar-se no centro hegemônico, se define como pertencente à "categoria superior", definindo como inferiores as

55 Hegemonia: Concebida, a partir de Antonio Gramsci, como direção e domínio, enfim, a conquista, através da persuasão e do consenso, não atuando apenas no âmbito econômico e político da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer.

mulheres e homens que não participam de sua vontade de poder de homens adultos de raça e classe dominantes (MORENO, 1985).

Quando se faz uma crítica à ordem patriarcal de gênero e androcêntrica, deseja-se trazer, também, uma crítica àquelas normas dessa ordem, impregnadas de preconceitos que somente admitem, mesmo nas entrelinhas, como corretos, saudáveis ou aceitáveis, os padrões dos heterossexuais. Em outras palavras, se questiona o princípio de violência presente numa sociedade baseada em convenções de feminilidade e masculinidade e naturalização da heterossexualidade que são repetidas constantemente para fazerem-se normas a serem seguidas automaticamente como únicas possibilidades de realização. Isso certamente não deixa de ser uma forma de violência.

Não é sem causa que a violência contra pessoas não heterossexuais existe em todo o mundo e apresenta proporções significativas. Vê-se que a coação contra minorias sexuais se realiza predominantemente através de agressão verbal, geralmente complementada pela agressão física, podendo mesmo ser o assassinato (ACOS, 2001).

As pessoas que rompem com as normas tradicionais de gênero estão expostas a interdições muito diferentes das geradas pela lei penal. A sociedade, mantida pelos(as) que exercem poder hegemônico, não deixa imune aqueles(as) que escapam da repressão, condena-os (as) ao desaparecimento, seja por indução ao silêncio, afirmação de inexistência, a propagação de que "em tudo isso não há nada a dizer, nem a ver, nem a saber" (BUTLER, 2001).

A título de reflexão final...

Como não suspeitar de discursos que se baseiam em dados da "natureza" para justificar a violência presente na sociedade. Não é raro escutar que os homens são naturalmente mais violentos que a mulher, que a homossexualidade vai de encontro à natureza humana, que, naturalmente, boa aparência tem relação com pele branca, cabelo liso, olhos azuis, etc.

Na esteira de novas sensibilidades teórico-conceituais trazidas

pelos estudos de gênero, nascidos no caloroso e complexo movimento feminista, em diálogo com os movimentos afro-brasileiro e LGBTT[56] é que compartilhamos estas reflexões, que podem ser assim resumida: *A cultura da violência é intrínseca à ordem social capitalista contemporânea, porque a lógica do capital é estruturalmente violenta por ter como condição de existência a extração da mais valia, através da exploração e reprodução de desigualdades sociais e vai busca na ideologia androcêntrica e a cultura patriarcal o sustentáculo à manutenção dessa ordem.*

Esta complexa trama vai configurar relações sociais permeadas, de forma mais ou menos explícita, pelas mais distintas expressões de violência, como visto, nas questões étnico–raciais, de sexualidade e/ou de gênero,entre outras.

Sem pretensão de esgotar o tema tratado nesse texto, se imagina que ficou claro o fato de que há uma cultura de violência na ordem social contemporânea e que por condições sócio-históricas essa cultura rebate mais fortemente nos homens. Assim, as pessoas do sexo masculino estão mais propícias a protagonizar atos de violência.

Em suma, por ser essa violência sócio e historicamente construída, não é algo que vem da natureza masculina, há condições de possibilidades de transformação e, portanto, não se pode render-se fatidicamente ao quadro de violência no mundo, principalmente num momento histórico de profunda mudança no âmbito sócio-cultural.

Referências

BADINTER, Elizabeth. **Sobre a identidade masculin**a. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica**: Argentina, 2005. [Vide ABNT].

BUTLER, Judith. **El género en disputa**. Buenos Aires: Paidós, 2001a.

____. **Encuentros transformadores**. In: BECK-GERNSHEIM et al. Mujeres y

56 Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros.

transformaciones sociales. Barcelona: El Roure, 2001b.

CHAUÍ, Marilena **Participando do debate sobre mulher e violência**. In: ??? AUTORES??. Perspectivas Antropológicas da mulher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

_____ **Repressão sexual. Essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

D'INCAO, Maria Ângela (org). **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

ENGELS, F. **El origen de la família, la propiedad privada y el Estado**. Moscou: Progreso, 1970.

FONSECA, Jorge Luiz C. L. **Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero - homens e masculinidades**. São Paulo: Editora 34, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GENTILI, Pablo (orgs.) et al. **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: UNESP, 1992.

ICCHRLA, **Informe especial del Comité Inter-eclesial de Derechos Humanos en América Latina**. s/Ed, 1996.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **Jóvenes, comunicación e identidad**. Pensar Iberoamerica Revista de Comunicación y Cultura , Número 0 - Febrero 2002. En: http://www.oei.es/pensariberoamerica

_____ **La comunicación plural. Paradojas y desafíos**. Venezuela,Nueva Sociedad No 180, 2002

_____ y REY. **Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva**. Barcelona, Gedisa, 1999.

_____ y Muñoz, Sonia (coords.): **Televisión y melodrama**, Bogotá, Tercer Mundo, 1992.

_____**De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía**, Gustavo Gilli. Barcelona, 1987.

MORENO SARDÁ, Amparo. **La otra "política" de Aristóteles**. Barcelona: Icaria, 1988.

_____. **El arquetipo viril, protagonista de la historia**. Barcelona: La Sal, Edicions de les dones, 1986.

SAFIOTTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseo Abramo, 2004.

_____. **Quem tem medo de esquemas patriarcais de pensamento?**: crítica marxista. São Paulo, n. 11, p. 71-75, out. 2000.

_____. **Rearticulando gênero e classe social**. In: In: COSTA A.O. e BRUSCHINI, C. (orgs. Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

STEINER George. El castillo de Barba Azul: aproximación a un nuevo concepto de cultura. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1998.

TOLEDO, Laisa R. Di Maio Campos. **Violência doméstica e familiar: uma demanda a ser enfrentada**. São Paulo: PUC, Revista PUCVIVA - edição n° 30 - abril a junho de 2007.

UNFPA. **Informe del Fundo de las Naciones Unidas de Población**. El Estado de la Población Mundial 2003. Disponível em: www.unfpa.org. Acesso em: 12 jul. 2005.

WAISELFISZ, Julio J. Mapa da violência 2010 – **anatomia dos homicídios no Brasil**. Instituto Sangari. Disponível em:http://www.institutosangari.org.br/mapadaviolencia/MapaViolencia2010.pdf

Consultado em 15/09/2010

Consulta geral na web:

http://www.felafacs.org

http/www.fpa.org.br/nop/mulheres/violencia.htm.

http/www.onu.org/spanish/publications/

http/www.unfpa.org

http://www.cedenpa.org.br/Cartilha-do-CEDENPA-Cedenpa-A-luta

4.2 ASSÉDIO MORAL E PROTEÇÃO DA IGUALDADE NO AMBIENTE DE TRABALHO

Vivianny Kelly Galvão

Introdução

Para se casar com a princesa Turandot, o candidato à sua mão deveria responder aos três enigmas apresentados por ela. Esta era a regra anunciada pelo mandarim[57]. Não importava se fossem homens de povo ou nobres, todos se submeteriam à mesma regra se desejam casar com a bela princesa.

A igualdade é matéria de grande interesse para o Direito ou, em outras palavras, para criação de pautas de conduta. Quando a realidade de fato apresenta-se relevante para o convívio social, as normas de Direito surgem com a função de tornar essa convivência a mais pacífica possível. Para tanto, a igualdade é um dos direitos fundamentais a serem resguardados pelas ordens jurídicas.

Quando pensamos em igualdade, é inevitável constatar que a igualdade de fato entre os homens inexiste. Aristóteles já apontou, inclusive, para a caracterização da justiça como "o tratar desigualmente os desiguais"[58]. Essa primeira reflexão mostra o quão paradoxal e complexo o tema pode ser. Se por um lado a igualdade material não pode ser alcançada, por outro é fácil observar, tanto no cotidiano quanto ao longo da história da evolução humana, que o acúmulo de poder nas mãos de uma minoria (seja em relação às Nações mais fortes economicamente ou mesmo uma determinada classe social de qualquer país) gera uma série de distorções e contrastes incompatíveis com um elemento que envolve todo ser humano – a dignidade da pessoa humana. Ao recair sobre "todo ser humano", voltamos a tocar

57 Ópera escrita por Giacomo Puccini. CROSS, Milton. **As mais famosas óperas.** Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A., 1985.

58 MINHOTO, Antonio Celso Baeta. **Princípio da igualdade. Revista de Direito Constitucional e Internacional.** São Paulo. v. 42, ano 11, p. 310-328, jan.-março 2003, p. 313.

na igualdade.

Sendo assim, como falar em igualdade diante da natural desigualdade existente entre os seres humanos? A necessidade de combater as injustiças e crueldades impostas pelas minorias detentoras de algo tipo de poder (econômico, físico, cultural etc.) nos impele a criar critérios objetivos para organizar a distribuição da igualdade. Partes iguais para todos, partes iguais para iguais, igualdade proporcional, a cada um por merecimento, desigualdade justa, igualdade de oportunidades e igualdade processual são alguns dos tipos ou formas de igualdade[59].

Conforme dito, o Direito elege alguns fatos sociais como importantes e os cristaliza no suporte fático das normas jurídicas. No momento em que os referidos fatos se concretizam no mundo real, a norma que os prevê realizará a regulamentação prescrevendo suas consequências. A igualdade entrou nos textos legais por grande influência dos valores católicos[60] e atualmente está materializada e positivada nos textos jurídicos mais importantes internacional e nacionalmente. Veja-se um trecho da Carta da ONU:

> *Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres (grifo nosso).*

A Carta da ONU (1945) é o ponto de partida para a proteção dos direitos humanos, consubstanciada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Apesar da discussão a respeito do caráter normativo da Declaração Universal dos Direitos Humanos é certo que "a partir da Carta os Direitos humanos passam a gozar de novo status no mundo, desde então usufruem de dignidade sem precedentes na

59 MINHOTO, Antonio Celso Baeta. **Princípio da igualdade. Revista de Direito Constitucional e Internacional.** São Paulo. v. 42, ano 11, p. 310-328, jan.-março 2003, p. 314, com base no Dicionário de política de Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino.

60 LANDAU, Herbert. **La evolución de los derechos humanos en la jurisprudencia de la Corte Constitucional Federal y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.** Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano, Uruguay, 14º año, p. 399-417, 2008.

sociedade internacional"[61]. Para a Declaração "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade" (art. 1º) e possuem a capacidade de "[...] gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja raça, cor, sexo idioma, religião, opinião pública ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" (Art. 2º). A Carta da ONU impulsionou a humanização dos textos legais.

A Constituição Federal de 1988 é mais que um texto positivado, ela reúne crenças políticas e valores norteadores no Estado brasileiro. Inspirada pela Constituição Espanhola que enuncia uma ordem superior de valores[62], a Carta Magna brasileira traz um rol de "Direitos e Garantias Fundamentais". Logo no caput do art. 5º, bem como no inciso I, reza que:

> *Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [omissis] (grifei)*

A igualdade é reconhecida no plano supraestatal (em declarações, pactos e tratados internacionais) e protegida nas ordens nacionais. Mais adiante será analisada uma das formas mais comuns de desigualdade: a discriminação de gênero. Todavia, antes de adentrar no estudo prático de caso, nota-se a imprescindibilidade de explicar as três principais acepções para o signo igualdade.

---

61 SORTO, Fredys Orlando. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário. Verba Juris: Anuário da Pós-graduação em Direito.** João Pessoa/PB. v. 7, n. 7, p. 9-34, janeiro/dezembro 2008.

62 HARO, Ricardo. Algunas reflexiones sobre la influencia de la Constitución española de 1978 en el constitucionalismo latinoamericano. Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano, Uruguay, 11er año, p. 55-86, 2005, Tomo I.

1 - A igualdade em três facetas: Valor, princípio e direito

Para Lautaro Ríos Álvarez, as duas Grandes Guerras Mundiais, os sistemas totalitários e a globalização foram acontecimentos que obscureceram a história da humanidade no século XX. Eles evidenciaram três mundos profundamente desiguais: o dos países industrializados de alta tecnologia, o dos países em via de desenvolvimento e o da humanidade imersa na miséria. Nesse cenário moderno, a consciência moral da humanidade buscou na dignidade da pessoa humana a salvação para os valores e para todos os direitos considerados fundamentais[63].

No trecho histórico citado, os textos legais representavam o chamado positivismo jurídico. Após ter observado de perto os horrores do holocaustro, Gustav Radbruch passou a criticar a visão exclusivamente positivo-formalista do direito. Segundo o autor, foi ela que permitiu a ascensão do nazismo na Alemanha e as suas nefastas conseqüências. As reflexões sobre o período foram apresentadas em Cinco Minutos de Filosofia do Direito, publicado em 12 de setembro de 1945, em forma de circular dirigida aos estudantes da Universidade de Heidelberg. Ele diz:

> *Esta concepção da lei e sua validade, que chamamos Positivismo, foi a que deixou sem defesa o povo e os juristas contra as leis mais arbitárias, mais cruéis e mais criminosas. Torna equivalentes, em última análise, o direito e a força, levando a crer que só onde estiver a segunda estará o primeiro[64].*

O positivismo não estava em condições de fundamentar com suas próprias forças a validade das leis[65] e assim os textos legais abriram-se para a reinserção de valores. Os valores são

63 ÁLVAREZ, Lautaro Ríos. **Valores superiores concurrentes em las Cartas políticas d Chile y España. Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano,** Uruguay, 11er año, p. 87-108, 2005, Tomo I, p. 90-91.

64 RADBRUCH, Gustav. "**Cinco minutos de filosofia do direito". In: _____. Filosofia do Direito. Tradução de L. C. de Moncada**, 6. ed. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1997. p. 415-418.

65 RADBRUCH, Gustav. **Arbitrariedad Legal y Derecho Supralegal.** Buenos Aires: Abeledo - Perrot, 1962, p. 35.

qualidades abstratas e objetivadas de bens desejáveis que não possuem um correspondente no mundo real (a exemplo da beleza, da justiça, da bondade), por isso não existem até que se começa a reconhecer sua existência. São, portanto, entes ideais e universais[66]*. Outra característica está na polaridade dos valores. Paralelamente à igualdade, há a desigualdade. Para o belo, o feio. Diante do justo, o injusto etc.*

> *También se les atribuye una triple dimensión 'fundamentadora […] del conjunto de disposiciones e instituciones constitucionales, así como del ordenamiento jurídico em su conjunto'; 'orientadora […] del orden jurídico político hacia unas metas o fines predeterminados' y crítica, en cuanto a su 'idoneidad para servir de criterio o parâmetro de valoración para justipreciar hechos o conductas'. Podemos añadir a éstas su dimensión integradora del ordenamiento.*
>
> *En lo tocante a su jerarquía, es preciso distinguir entre los valores superiores, esto es, los más estimables y fundamentales en una sociedad y en un momento histórico determinados, y los valores ordinarios, comunes —o 'normales', como los cataloga Peces-Barba, que son aquellos que no poseen igual grado de estimación y fundamentalidad.*
>
> *Podría articularse una larga lista de caracteres de los valores. Sin embargo, uno descuella entre todos: su alta tonalidad afectiva. Los valores inspiran y exaltan los momentos más nobles y decisivos en la historia de uma nación.* [67]

Os valores que inspiram esses momentos nobres da história (entre eles a igualdade) são mais que uma elevação constitucional. Ao significarem um reconhecimento supraestatal, fazem parte de uma ordem de valores que não podem sucumbir às vontades políticas locais.

Contraponto a concepção de igualdade como valor e igualdade como princípio jurídico, vale ressaltar que diferentemente do princípio, o valor igualdade não possui característica normogenética, em outras

66 ÁLVAREZ, Lautaro Ríos. **Valores superiores concurrentes em las Cartas políticas d Chile y España. Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano,** Uruguay, 11er año, p. 87-108, 2005, Tomo I, p. 88-91.

67 ÁLVAREZ, Lautaro Ríos. **Valores superiores concurrentes em las Cartas políticas d Chile y España. Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano,** Uruguay, 11er año, p. 87-108, 2005, Tomo I, p. 90.

palavras, os valores não constituem espécie de normas jurídicas. Portanto, quando nos referimos ao princípio da igualdade, está implícita a concepção de norma jurídica e com ela a obrigatória de conduta, a impositividade das normas. Isso consiste na peculiaridade do Direito, revelando-se como o único processo de adaptação social habilitado para utilizar o aparato coercitivo estatal para fazer valer suas prescrições.

De modo geral, as regras e os princípios nada mais são que espécies de normas jurídicas, retirados a partir do processo interpretativo dos textos jurídicos. A distinção entre regras e princípios consiste no grau de generalidade de que dispõem. Segundo este critério, os princípios são normas dotadas de alto grau de generalidade, por isso são mais genéricos e abstratos, ao passo que as regras ostentam baixo nível de generalidade, dotadas de maior grau de concretude. Na diferença qualitativa, os princípios encerram mandados de otimização, ordenando que algo seja realizado, podendo ser cumpridos em distintos níveis, a depender das condições fáticas e jurídicas. Por outro lado, as regras podem ser cumpridas ou não, a depender de sua validade.

A aplicação dos princípios deve buscar um procedimento racional de fundamentação que permita identificar as condutas necessárias à realização dos valores protegidos. Podemos constatar a existência de anti-valores, em razão da polaridade já mencionada, porém jamais de anti-princípios. O desrespeito ao princípio da igualdade corresponde a uma resposta estatal, uma sanção legal.

Sobre o direito à igualdade, uma breve digressão mostra que ele emergiu com força mediante o impacto da industrialização iniciado no século XVIII e das doutrinas socialistas que o acompanharam posteriormente. O Estado Liberal adotou mecanismos com afastar os trabalhadores da opção revolucionária – maior intervenção estatal na economia, aplicação do princípio da igualdade material e realização da justiça social. Emergiu o Estado Social, terreno fértil para os chamados direitos fundamentais de segunda dimensão (sociais, culturais e econômicos).

O direito à igualdade revela-se supraestatal, pois é universal e

está inserido no rol das necessidades essenciais dos seres humanos relativas juntamente com a dignidade, liberdade e solidariedade. Eles constituem direitos da mais larga esfera jurídica da Terra, pois os demais direitos fundamentais são suas emanações, isto é, são seus conteúdos essenciais[68].

Importantes doutrinadores, de todo o mundo, estudaram os direitos humanos. A afirmação histórica, o conceito, as características, as funções e conseqüências na ordem internacional e na de cada Estado são pontos que cada teórico busca explicar a seu modo. Para compreender o direito à igualdade em sua concepção ideal, é necessário concebê-lo sob a óptica da teoria dos direitos fundamentais de Pontes de Miranda.

O jurista alagoano foi o primeiro a trabalhar uma teoria dos direitos fundamentais no Brasil. De acordo com ele, somente haverá desenvolvimento e justiça social quando os direitos humanos forem efetivados[69]. Ao sistematizar os direitos humanos, criou uma classificação baseada na ordem jurídica (direitos fundamentais estatais e supraestatais)[70]. O reconhecimento da essência supraestatal dos direitos humanos tem consequências práticas positivas no ordenamento jurídico brasileiro, reforçando o dever de proteção dos direitos humanos positivados nos textos constitucionais.

O direito à igualdade representa um valor (igualdade) juridicamente protegido, podendo está positivado em forma de princípio. Por essa razão os conceitos de igualdade estudados acabam se entrelaçando.

68 SARMENTO, George. **Pontes de Miranda e a Teoria dos Direitos Fundamentais.** Maceió: mimeo. 2005, p. 17-19.

69 Efetividade no sentido de observância da norma por seus destinatários. MELLO, Marcos Bernardes de. Teoria do Fato Jurídico: Plano da existência. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 13-14.

70 Além da ordem jurídica, Pontes de Miranda criou outros parâmetros de classificação. São eles: a) subjetividade (direitos fundamentais subjetivos e insubjetivos); b) organizabilidade (direitos fundamentais absolutos e relativos); c) prestação (direitos fundamentais negativos e positivos) e d) garantias (garantias institucionais e processuais). SARMENTO, George. Pontes de Miranda e a Teoria dos Direitos Fundamentais. Maceió: mimeo. 2005, p. 01.

2 - Breve estudo de caso: A mulher com3o principal vítima do assédio moral

A inserção das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas foi um importante passo para a concretização dos seus direitos. Todavia, elas ainda sofrem discriminação de gênero, seja no momento de preencher vagas de trabalho, promoções ou na fixação dos salários. As mulheres são as principais vítimas em ambientes de trabalho hostis.

Quando a comunidade internacional passa a se preocupar com a proteção da integridade moral das mulheres inseridas no mercado de trabalho, o combate ao assédio moral ganha um característica especial. As iniciativas legislativas ou políticas públicas assumem a proteção de direito das minorias. Embora as mulheres, com exceção da China e da Índia, formem a maioria da população em quase todos os países. O discurso oficial as tem como minorias, porque ainda encontram obstáculos para alcançarem poderes sociais, políticos ou econômicos, em comparação como os homens. Além de a maioria das pesquisas apontarem que as mulheres são as maiores vítimas do assédio moral, também são elas as que mais procuram ajuda médica ou psicológica[71].

É recorrente que superiores hierárquicos violem a integridade moral das trabalhadoras por serem mães ou engravidarem. Elas são consideradas um "câncer" na empresa, em razão da condição diferenciada inerente à maternidade. Por isso, estão sujeitas ao rebaixamento de funções, redução injustificada dos salários ou remuneração menor que a dos homens que exercem a mesma função, ameaçadas de serem substituídas por homens caso peçam afastamento em razão da maternidade, perda de promoção para homens por causa da gravidez etc.

Nesse caso, na qualidade de membros da minoria[72], elas devem

71 HELOANI, José Roberto Montes. Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade do trabalhador. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n1/v3n1a12.pdf> Acesso em: 11 de jan. de 2009.

72 Aqui, utiliza-se a expressão "minoria" mais no sentido de grupo que teve historicamente seus direitos negados ou cerceados, que no sentido quantitativo propriamente dito.

desfrutar, sem discriminação, os mesmos direitos que os homens e, em condição de igualdade, nas funções que desempenham e na vida pública.

2.1 Exemplos "universais" de psicoterror no trabalho

O assédio moral como violação à integridade moral dos trabalhadores pode ocorrer em qualquer ambiente de trabalho. Não importa se em sociedades consideradas desenvolvidas ou naquelas conhecidas como sociedades em desenvolvimento. As formas de manifestação são as mais diversas. Ilustrativamente, descrevo alguns casos colhidos:

O caso da economista brasileira Lena Lavinas é paradoxal porque ocorreu junto à Organização Internacional do Trabalho, organização que deveria selar pela integridade moral dos trabalhadores. Ela processou a OIT por assédio moral, em 2004, perante o Tribunal Administrativo da ONU e ganhou. Relatou a economista:

> *Eu era designada pelo meu chefe para missões, viagens para locais distantes como a África do Sul e, logo que chegava, muitas vezes em menos de 24 horas, era chamada de volta a Genebra, com a ciência dele, sem poder realizar o trabalho previsto. No retorno, meu chefe perguntava, surpreso, diante dos meus colegas, a razão da minha volta, sugerindo que eu havia descumprido ordens e compromissos sem prévia autorização dele. Passava por maluca. Aliás, ele passou a me chamar de "crazy" ["louca", em inglês] junto às secretárias que depuseram, mais tarde, a meu favor. A violência foi tão profunda que perdi a certeza de quem era, comecei a me sentir, de fato, desequilibrada. Fui isolada por parte da equipe. Só consegui superar a situação porque entendi que o problema não era eu."* [73]

O Laboratório de Direitos Humanos da Universidade Federal de Alagoas entrevistou algumas mulheres trabalhadoras que revelaram:

> Um problema de saúde trouxe limitações ao meu desempenho.

73 Sinopse Folha, São Paulo, terça-feira, 26 de julho de 2005, nº 37, p. 12. Terrorismo no Trabalho – Violência psicológica no trabalho vira método de gestão em empresas e organizações que querem resultados a qualquer custo.

Minha superior me colocava para exercer atividades que eu não tinha condições de executar. Ela somente parou de me perseguir quando consegui uma licença médica de afastamento (nutricionista entrevistada).Fui contratada para exercer uma função, para qual possuia qualificação, mas fui transferida para um cargo totalmente incompatível e sem justificativa. Fui humilhada e fiquei deprimida. Depois de pouco tempo da transferência pedi a rescisão do meu contrato (médica entrevistada).Com a diminuição dos ambulatórios, meu chefe exigiu que os funcionários fizessem plantões (o que agravava meus problemas de saúde). Era agredida verbalmente. Ele gritava "tá doente, se aposente!". Tive medo de perder meu emprego, mesmo assim, procurei a junta médica para pedir meu afastamento, já que desenvolvi pressão alta e chorava compulsivamente. Consegui ser transferida para outro setor, foi somente assim que consegui me livrar daquela situação (médica entrevistada).

Na Espanha, o email pessoal de uma mulher foi invadido pela empresa onde trabalhava sob a acusação de espionagem. A Justiça espanhola anulou a demissão. Outro caso foi o de uma empresa de telefonia que trocou um trabalhador de departamento para diminuir sua produtividade. Ele foi isolado do resto dos membros da empresa e estava limitado a uma sala sem cadeira, mesa e telefone. No município espanhol de Ourense, na comunidade autônoma de Galiza, um homem e uma mulher tentaram suicídio em razão do assédio moral. E, segundo dados da OIT, cerca de dois milhões de espanhóis, sobretudo mulheres, sofrem assédio moral. Destes, 5% pensam no suicídio como forma de solucionar o problema[74].

O trabalho do século XXI é, para muitos, sinônimo de assédio moral. O desrespeito à integridade moral do trabalhador constitui grande preocupação, porque além de comprometer os direitos de personalidade do empregado, gera baixas de produtividade, atingindo a execução das atividades econômicas. Não é à toa que o combate ao assédio moral está na agenda das organizações internacionais e dos Estados, tanto do ponto de vista doméstico, quando no plano

74 Disponível em: <http://www.mobbing.nu/lastnews.htm#noticias> Acesso em: 19 jun 2010.

internacional.

Por ter essa natureza de problema "universal", a violência nas relações de trabalho não deve ser tratada pela ordem nacional de forma isolada, ou longe dos preceitos internacionais. Afinal, trata-se da proteção a um direito supra-estatal – a integridade moral dos trabalhadores. Assim, cabe aos ordenamentos nacionais acompanharem o dinamismo social e providenciarem formas eficientes de combate ao psicoterror, que, cada vez mais, impõe aos trabalhadores situações indignas.

2.2 - Principais manifestações do assédio moral

Segundo Leymann, o assédio moral consiste na atitude de privar as oportunidades profissionais e uma vítima social. É o resultado de atitudes negativas sobre o trabalho que levam à estigmatização sistemática de um indivíduo, à negação de seus direitos até a sua expulsão do mercado de trabalho global[75]. Pode ser visto como qualquer conduta abusiva, manifestada por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos unilaterais susceptíveis de afetar a personalidade, dignidade ou integridade psíquica de uma pessoa, ameaçando seu emprego e degradando o ambiente de trabalho.

O European Foundation for the improvement of working and living realizou uma pesquisa com cerca de 15.800 europeus e tipificou as seguintes manifestações de assédio moral[76]: a) impedir o trabalhador

75 "Attitude visant à priver toutes ses possibilités professionnelles et sociales une victime désignée. Il se traduit par des comportements hostiles sur le lieu de travail qui amènent à la stigmatisation systématique d'un individu, le déni de ses droits, jusqu'à son éviction complète du marché du travail (LEYMANN) ; Toute conduite abusive se manifestant par des comportements, des paroles, des actes, des gestes, des écrits unilatéraux, de nature à porter atteinte à la personnalité, à la dignité ou à l'intégrité psychique d'une personne, à mettre en péril son emploi ou à dégrader le climat de travail." (Disponível em: <http://www.fgtb.be/code/fr/Dossiers/2000/Harcelement/c01_0700.htm#05> Acesso em 17 nov. 2010)

76 Des manifestations différentes. Le harcèlement moral se manifeste de différentes manières: Empêcher le travailleur de s'exprimer. Hurler, interrompre la personne qui parle, détruire le travail réalisé, menacer, etc. Isoler le travailleur. Ne plus lui parler, ne plus lui adresser la parole en public, nier sa présence, l'éloigner, le priver des moyens de communication (téléphone, ordinateur, courrier, ...), empêcher les autres travailleurs de lui adresser la parole. Déconsidérer le travailleur. Répandre des rumeurs, ridiculiser, imiter, humilier, mettre en cause ses convictions ou sa vie privée, injurier ou harceler sexuellement. Discréditer le travailleur. Ne plus lui donner de tâches à réaliser, l'obliger à réaliser des actions dévalorisantes, absurdes ou inférieures à ses compétences, mettre le travailleur en échec, simuler des fautes professionnelles.

de falar (com gritos; interrompendo o orador; destruindo seu trabalho; com ameaças etc.); b) isolar o trabalhador (deixando de falar com ele; impedi-lo falar em público; negando a sua presença; privando-o dos meios de comunicação – telefone, computador, e-mail etc.; impedir que outros trabalhadores falem com ele); c) desmerecer o trabalhador (espalhando boatos a seu respeito; com ridicularizações; imitar; humilhar; desmerecer as suas convicções ou sua vida privada; insultar ou assediar sexualmente); d) desmerecer o trabalhado (não permitir que execute tarefas; forçá-lo a realizar ações degradantes, absurdas ou abaixo de suas habilidades; colocá-lo em xeque, simulando falta profissional; denegri-lo diante dos outros); e) comprometer a saúde do trabalhador (obrigar os trabalhadores a realizar trabalhos perigosos; impedi-lo de gozar as férias) e f) desestabilizar o trabalhador (zombando de suas crenças, seus gostos, suas escolhas políticas; privá-lo de qualquer oportunidade de expressar-se; fazer divertimento de seus defeitos, por meio de alusões depreciativas; duvidar de sua capacidade de julgamento e decisão)[77].

Na pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Direitos Humanos da Universidade Federal de Alagoas, que teve o objetivo de dimensionar a intensidade das agressões à integridade física e psíquica da mulher no ambiente de trabalho, o problema mostrou-se igualmente violento. As principais manifestações do assédio moral encontradas foram: a) críticas constantes e injustificadas ao trabalho executado; b) imposição de situações vexatórias e humilhantes; c) assédio sexual e contatos físicos indesejáveis e d) desvio de função e isolamento do empregado[78].

Para o Laboratório de Direitos Humanos, o assédio moral é o

Le dénigrer devant les autres. Compromettre la santé du travailleur. Obliger le travailleur à réaliser des travaux dangereux, menacer, empêcher la prise de congés, agresser le travailleur. Déstabiliser le travailleur. Se moquer de ses convictions, de ses goûts, de ses choix politiques. Le priver de toute possibilité de s'exprimer, se moquer de ses points faibles, faire des allusions désobligeantes sans jamais les explicités, mettre en doute sés capacités de jugement et de décision. (grifei) (Disponível em: <http://www.fgtb.be/code/fr/Dossiers/2000/Harcelement/c01_0700.htm#05> Acesso em 17 nov. 2010).

77 Disponível em: <http://www.fgtb.be/code/fr/Dossiers/2000/Harcelement/c01_0700.htm#05> Acesso em 17 nov. 2010.

78 SARMENTO, George; CAVALCANTI, Stela. **Violência doméstica e assédio moral contra as mulheres**. Maceió: Edufal, 2009, p. 111-119.

abuso de poder ou a prática repetida de atos ofensivos, intimidatórios e discriminatórios que tenham por objetivo desvalorizar, humilhar, injuriar, caluniar ou subjugar o trabalhador. Visam atingir a integridade física e psíquica do trabalhador mediante a imposição de situações humilhantes e vexatórias. Subdivide-se em duas modalidades: vertical e horizontal. O assédio vertical é praticado pelo superior hierárquico contra os trabalhadores a ele subordinados. Já o horizontal ocorre entre colegas de trabalho, exteriorizando-se por atos de hostilidade, ridicularização, preconceito ou intolerância contra a vítima[79].

Os dados coletados na cidade de Maceió refletem a realidade nacional. Mostram que o assédio moral assume diversas facetas, sempre gravitando entre a violência física, psíquica e sexual. A maioria dos casos que chegam aos tribunais brasileiros retrata essa dura realidade.

Essas manifestações não acontecem isoladamente, de forma estanque. Na maioria das vezes, existe confluência entre as diferentes formas de assédio moral em um único caso. A subdivisão que será apresentada a seguir tem fins meramente didáticos.

2.2.1 - Críticas constantes e injustificadas ao trabalho executado

A crítica injustificada visa desestabilizar psicologicamente o trabalhador pela desqualificação de sua competência profissional. As práticas mais comuns dessa modalidade de assédio moral consistem em:

(i) repreender a vítima de forma grosseira na frente de seus colegas;

(ii) ridicularizá-la no exercício de suas atividades profissionais;

(iii) evidenciar publicamente os erros de execução de tarefas, pondo dúvidas sobre a qualidade do serviço executado;

(iv) obrigar a vítima a desempenhar trabalhos humilhantes;

79 SARMENTO, George; CAVALCANTI, Stela. Violência doméstica e assédio moral contra as mulheres. Maceió: Edufal, 2009, p. 111-119.

(v) confiar à vítima tarefas que exigem qualificação superiores à sua formação profissional, com o claro objetivo de desacreditá-la na empresa;

(vi) confiar à vítima tarefas que não se enquadram nas funções do emprego para que foi contratada;

(vii) privar a vítima de ocupação ou determinar a realização de trabalhos inúteis ou despropositados.

Essa modalidade de violência no trabalho é conhecida na doutrina espanhola como assédio ambiental[80]. As ações do agressor criam um ambiente laboral intimidatório, hostil ou humilhante para o conjunto dos trabalhadores. A harmonia dá lugar ao medo, à desconfiança ao temor de represálias. O clima na empresa fica pesado, envenenado, desestimulante. Os trabalhadores não agüentam a forte pressão psicológica para melhorar a produtividade ou atingir metas e passam a apresentar quadros de estresse, esgotamento físico, diminuição da auto-estima e autoconfiança.

É natural que haja divergências e até mesmo críticas de desempenho nas relações de trabalho. Mas o que caracteriza assédio moral é a prática reiterada de admoestações com a intenção de humilhar, denegrir a imagem, desqualificar os serviços executados ou ridicularizar a vítima. A construção jurisprudencial aponta para a punição dos patrões, chefes ou superiores hierárquicos que subjugam os subordinados através da desqualificação profissional, violência física, verbal e outras práticas de desestabilização emocional.

2.2.2 - Imposição de situações vexatórias e humilhantes

A pesquisa de campo mostrou que o assédio moral também se manifesta como uma agressão à respeitabilidade, à imagem, ao pudor e à honra da vítima. Quando agredidas, elas experimentam um sentimento de vergonha, de desmoralização, de rejeição e de

80 Cf. AROCHENA, José Fernando Lousada. El derecho de los trabajadores a la protección frente al acoso sexual. Granada: Editorial Comares, 1996, p. 117.

preconceito[81]. As condutas mais comuns são:

(i) submeter a vítima a calúnia, injúria ou difamação;

(ii) espalhar boatos a seu respeito;

(iii) imitar, de forma jocosa, a voz, os gestos ou defeitos físicos da vítima com a intenção de ridicularizá-la;

(iv) obrigá-la a executar tarefas humilhantes, degradantes ou desumanas;

(v) submetê-la a situações vexatórias e que afetem sua intimidade, seu corpo e o seu recato.

A "revista íntima" é um dos casos mais representativos dessa modalidade de assédio moral. No final do expediente, muitas empresas revistam seus empregados à procura de algum produto furtado. Tal prática também é muito comum em condomínios residenciais de luxo, que costumam fazer revistas nos pertences de empregadas domésticas, jardineiros e prestadores de serviços.

A matéria já foi discutida no Tribunal Superior do Trabalho[82]. Em 2004, a Corte manteve a condenação de uma loja de calçados e confecções, localizada em Guarulhos/SP, que obrigava os empregados a abaixar as calças até os joelhos, levantar as camisas até a altura do ombro, retirar os sapatos e abrir as bolsas, sob pena de rescisão contratual. Essa prática era referendada por uma Convenção Coletiva.

3.2.3 - Assédio sexual e contatos físicos indesejáveis

A pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Direitos Humanos mostrou que 16% das entrevistadas haviam sido vítimas de violência sexual física ou psíquica. 9% declararam já ter recebido do patrão propostas de conotação sexual. 7%, sofrerem contatos físicos indesejados. No assédio sexual, a violência é geralmente vertical. Isto

81 SARMENTO, George; CAVALCANTI, Stela. **Violência doméstica e assédio moral contra as mulheres.** Maceió: Edufal, 2009, p. 111-119.

82 BRASIL, **Tribunal Superior do Trabalho. Recurso de Revista** n. 641571/2000.3. Pleno. Rel. Min. Maria Cristina Irigoyen Peduzzi. Brasília, 13 de agosto de 2004.

é, os agressores ocupam posições hierárquicas de chefia na empresa ou repartição pública. Mas quando se trata de assédio moral, o ato ilícito também pode ser atribuído a colegas de trabalho (violência horizontal).

Essa modalidade de assédio sexual pode ser analisada sob dois prismas: a discriminação de gênero e a discriminação sexual. A discriminação de gênero tem natureza sexista. Caracteriza-se pelo fato de que as agressões são dirigidas às pessoas de determinado sexo (sobretudo o feminino). Tem caráter genérico e tende a marcar posições de dominação. Manifesta-se por posturas misóginas ou preconceituosas, sem conotação sexual. Os atos de intolerância aparecem de forma mais acentuada quando as mulheres começam a ocupar espaços profissionais, tradicionalmente reservados aos homens – construção civil, forças armadas, metalurgia, cargos de direção etc.

Já a discriminação sexual tem a marca da lascívia e visa à satisfação carnal. Também é uma forma de mostrar poder ou virilidade diante da vítima. O chefe ou colega escolhe sua vítima e passa a importuná-la com comportamentos sedutores ou investidas sexuais no ambiente de trabalho. O agressor nem sempre pretende obter favores sexuais, mas afirmar o seu poder em determinada organização corporativa. Sexualmente assediada, a mulher ficaria à sua disposição, passaria a ser um joguete em suas mãos. De tão confiante em si, sequer cogita que ela possa lhe dizer não. Quando isso acontece, passa a ser perseguida, humilhada e agredida[83].

A ilicitude da conduta está condicionada à existência de três requisitos objetivos. O primeiro é o caráter não desejável da conduta do agressor. O segundo é a recusa da vítima. É preciso demonstrar que a vítima não provocou, tolerou ou permitiu os avanços do agressor. Mas não se exige prova de que ela tenha recusado peremptoriamente a proposta sexual. Bastam sinais de recusa da vítima, por mais sutis que sejam, para a caracterização do assédio moral. O terceiro é o conhecimento presumido por parte do agressor de que a repetição dos

83 Cf. AROCHENA, José Fernando Lousada. **El derecho de los trabajadores a la protección frente al acoso sexual.** Granada: Editorial Comares, 1996, p. 103; HIRIGOYEN, Marie-France. Le Harcelement Moral - La violence perverse au quotidien. Paris : Syros, 1998, p.69.

atos é inoportuna[84].

Quando se trata de assédio sexual tais requisitos são acrescidos a outros mais específicos: (1) chantagem sexual com ameaça de demissão ou perseguições no trabalho; (2) vinculação da aquiescência da vítima à manutenção do emprego; (3) intenção de insultar ou intimidar a vítima, impondo-lhe constrangimentos de conotação sexual.

(i) pedidos de favores sexuais seguidos de promessas explícitas ou implícitas de ascensão funcional. Ameaças verbais ou represálias concretas em caso de a vítima não ceder aos desejos do agressor;

(ii) contatos físicos de caráter sexual, a exemplo de toques, beliscões, beijos e carícias, sem o consentimento da vítima;

(iii) convites ou propostas inoportunas de conotação sexual, feitas de maneira sutil ou direta no ambiente de trabalho;

(iv) uso de material pornográfico no ambiente de trabalho com o objetivo de constranger a vítima ou colocá-la em situações embaraçosas;

(v) olhares concupiscentes e outros gestos corporais associados à sexualidade (piscares de olhos, movimentos dos lábios e língua com a clara intenção de minar as resistências da vítima);

(vi) piadas, comentários maliciosos, insinuações, frases de duplo sentido endereçadas à vítima;

(vii) agredir física ou moralmente a vítima com o objetivo de manter relações sexuais.

O assédio sexual consiste em constranger o trabalhador a praticar atos de caráter sexual, sob a ameaça de perda de determinado benefícios, ou ainda pela promessa de algum ganho. Fica claro o aproveitamento da situação de superioridade hierárquica, de abuso

84 Cf. DRAPEAU, Maurice. **Le Harcèlement Sexuel au Travail.** Québec : Les Éditions Yvon Blais Inc., 1991, pp. 90-91. O autor faz uma análise da jurisprudência canadense sobre o assédio sexual, ressaltando alguns aspectos caracterizadores dessa forma de criminalidade. Também apresenta conceitos desenvolvidos pela Comissão Canadense dos Direitos da Pessoa, em 1984.

de poder para fins libidinosos. Tal conduta acarreta sérios danos à saúde física e mental da vítima. Constitui violação grave aos direitos à intimidade, dignidade, liberdade sexual. O assédio sexual é uma espécie de assédio moral específica que foi criminalizada pela legislação brasileira no artigo 216-A do Código Penal Brasileiro.

Distinta, portanto, da situação observada nos demais casos de assédio moral, em que o ato ilícito consiste na prática reiterada de atos com o intuito de diminuir o trabalhador, inferiorizá-lo, humilhá-lo, desestabilizá-lo e fazê-lo duvidar de sua capacidade produtiva. Tudo isso sem qualquer conotação de natureza sexual.

Além da responsabilidade penal, o assédio sexual é passível de sanções cíveis, sobretudo indenizações por danos morais. Na maioria dos casos pesquisados, as ações são propostas contra as empresas, por culpa ad vigilandum. É ela que responde pelos atos de seu preposto, podendo ser condenada a pesadas sanções pecuniárias. Há uma forte tendência a ampliar o conceito de assédio sexual como ilícito trabalhista. As relações verticais deixam de ser o paradigma absoluto para a caracterização do ato ilícito e dá lugar à conduta sexual indesejável.

Flerte ou assédio moral? O limite entre o flerte e o assédio sexual é tênue. Naquele, a aproximação afetiva está dentro dos padrões de razoabilidade convencionados pela sociedade. Faz parte do jogo de sedução. É o ponto de partida dos relacionamentos amorosos. Não causa danos à saúde física e mental da pessoa cortejada, que é livre para aceitar ou rejeitar as investidas sem temer represálias. No assédio sexual, a vítima se sente ameaçada, perturbada, violentada moral ou fisicamente. A conduta violenta gera o sentimento de medo e angústia, decorrente do receio das implicações que a resistência da vítima possa acarretar em sua vida profissional (demissão, represálias, perseguição no trabalho?).

A paquera no ambiente de trabalho tem sido tratada com muita cautela pelos tribunais brasileiros. É inegável que o ambiente de trabalho gera oportunidades para que as pessoas desenvolvam o sentimento de

afetividade e possam, eventualmente, estabelecer relações amorosas. Muitos casais se conheceram em contextos profissionais, aproximaram-se afetivamente e decidiram constituir família. Proibir a paquera nas empresas ou repartições públicas atentaria contra o direito de intimidade dos empregados. No entanto, há sempre o risco de que ela evolua para o assédio sexual. Por isso, o empregador não pode permitir que ela ultrapasse os limites de civilidade, para que não desemboque em condutas que atentem contra a dignidade e a respeitabilidade da vítima.

O TST entendeu que a paquera no ambiente de trabalho não dá ensejo à ação de indenização por dano moral. Era o caso de uma antiga datilógrafa do Sindicato dos Estivadores do Rio Grande do Sul que afirmava ter sido molestada com declarações de amor escritas e faladas. A Corte entendeu que as atitudes do superior hierárquico não configuravam assédio sexual, mas a externalização de sentimentos sem qualquer ameaça de represália. A mulher cortejada era livre para aceitar ou recusar as propostas românticas que lhe eram feitas. A aceitação não era conditio para manutenção do vínculo empregatício. Não havia risco de ser demitida, rebaixada ou prejudicada nas suas atividades profissionais[85].

2.2.4 - Desvio de função e isolamento do trabalhador

O Laboratório de Direitos Humanos verificou, por fim, que o desvio de função foi mencionado por 20% das entrevistadas. É uma prática muito comum nas empresas privadas, que utilizam desse estratagema para reduzir custos com despesas de pessoal. Mas também ocorre com freqüência no serviço público. São situações em que o superior hierárquico desloca o empregado para funções distintas das que foi contratado. Algumas vezes o empregado é "rebaixado" e passa a desempenhar atividades irrelevantes ou inferiores ao seu cargo. Outras vezes, a empresa paga salários correspondentes a um cargo, mas obriga o empregado a desempenhar as atribuições de

85 BRASIL, **Tribunal Superior do Trabalho. Recurso de Revista** n. 69178/2002-900-04-00.7. 5ª Turma. Rel. Min. João Batista Brito Pereira. Brasília, 11 de maio de 2007.

função melhor remunerada.

No desvio de função, a vítima é induzida a exercer tarefas absolutamente estranhas ao objeto do contrato de trabalho. É o caso de vendedoras que são obrigadas a cozinhar e fazer faxina na loja; do empregado doméstico que faz serviços de pedreiro em imóveis do patrão; do gerente que é "rebaixado" para a função de contínuo. Esses casos têm alguns pontos de confluência: (a) o dano moral é praticado em represália ao empregado que reagiu a abuso de poder de superior hierárquico, recusando-se a ceder às suas exigências; (b) têm o objetivo de humilhá-lo diante dos colegas, confiando-lhe tarefas insignificantes, degradantes ou estranhas às suas atribuições; (c) visa forçá-lo a pedir demissão do emprego.

O isolamento ou quarentena é uma espécie de desvio de função que visa retirar arbitrariamente o empregado da ambiência de trabalho e da convivência dos colegas, com o objetivo de forçá-lo a pedir demissão. A comunicação é cortada para que a vítima não tome conhecimento do que se passa na empresa. Ela deixa de ser convidada para reuniões. É uma forma sutil de passar a mensagem de que a vítima não tem mais importância para a empresa, que sua presença é incômoda e desconfortável.

Um dos grandes problemas do assédio moral é que muitas vítimas sequer têm consciência da ilicitude de determinados comportamentos no ambiente de trabalho. Tanto é assim, que das 100 mulheres vítimas do assédio moral, somente uma recorreu à tutela jurisdicional. Há uma cifra negra, pois muitos casos de assédio jamais chegam à apreciação do Judiciário. O ambiente de trabalho brasileiro, marcado pela informalidade, também contribui para o aumento desta violência. Por fim, não restam dúvidas de que promover a educação dos empregados, bem como a dos empregadores, é uma forma bastante pertinente de combate ao assédio moral no ambiente de trabalho[86].

86 GALVÃO, Vivianny Kelly; LINS JUNIOR, George Sarmento. **Assédio moral contra as mulheres no ambiente de trabalho.** Jornal Trabalhista Consulex, v. 1268, p. 3-24, 2009.

2.3 - Mudanças de paradigma no ambiente de trabalho

A execução de cada tipo de trabalho exige traços de personalidade específicos. O papel do trabalho, com o avanço das sociedades para o capitalismo "leve" e a ideia de descorporificação, enfraqueceu. Os trabalhadores modernos estão submetidos a ritmos frenéticos e tarefas mais complexas. Aumentaram também suas responsabilidades sobre a qualidade dos produtos e serviços oferecidos. A ascensão da máxima "mais eficiente não quer dizer maior" impulsiona os cortes nos quadros pessoais das empresas, levando o indivíduo a trabalhar sob constante pressão.

É neste cenário de terror e estresse que os direitos humanos assumem uma importante função, principalmente o direito à integridade moral. Eles surgem para garantir que, mesmo em uma sociedade moderna líquida, regida pela velocidade com que os vínculos são desfeitos, o trabalhador tenha resguardados os traços mais inerentes à sua personalidade. Tais como: intimidade, honra, imagem, integridade física etc.

O reconhecimento do direito à integridade moral ocorre nos tratados internacionais sobre direitos humanos celebrados entre os atores internacionais. É comum encontrar esse direito ligado à mulher. Ela ainda é a principal vítima de violações à integridade moral no ambiente de trabalho. Neste caso, a proteção dos direitos das mulheres inseridas no mercado ganha um status especial de proteção das minorias. Elas são concebidas assim pela linguagem oficial, pois, apesar de não serem, literalmente, minorias com relação aos homens, ainda encontram muitos obstáculos para participar de alguns setores sociais, de determinadas carreiras e da vida política.

O assédio moral é a maior violação do direito supraestatal da integridade moral. É por essa razão que, quando passamos a analisar a proteção ao referido direito no plano estatal, deparamo-nos com esforços para combater a violência perversa no trabalho. Ela é a grande patologia das relações modernas de trabalho, atacando um elemento essencial da demarcação das personalidades: a necessidade

de relacionar-se e ser aceito pelo mundo exterior. É certo que o homem pode viver em solidão física, mas não em solidão moral.

O psicoterror se veste com as mais diversificadas máscaras. Cada situação, uma nova roupagem. Por ser sutil, é tarefa difícil defender-se dele ou até constatar sua presença. A vítima muitas vezes sequer sabe que está sendo alvo de condutas reiteradamente agressivas. As consequências podem ser devastadoras, quer para a vida da vítima, quer para a sociedade como um todo, revelando-se uma das principais causas de sofrimento humano, perdas econômicas e sociais.

Considerações finais

Os avanços sociais, políticos, econômicos e legais são imprescindíveis à evolução humana. Sem eles talvez a sociedade ainda tolerasse formas institucionalizadas de trabalho escravo, de pura e simples eliminação do adversário, de flagrante e total dominação dos fortes sobre os fracos. O assédio moral é uma questão do mundo globalizado. As antigas fórmulas de domínio deram espaço a outro tipo de problema – a violência oculta. Por isso, os estudos servem para proporcionar pautas de comportamentos e ajudar a descortinar os mecanismos de manipulação utilizados pelos agressores.

Diante da carência ou insatisfatória atuação do legislador brasileiro na proteção à integridade moral do trabalhador, por meio do combate ao assédio moral, fez-se imprescindível a realização de um levantamento das leis e iniciativas estrangeiras sobre o tema.

As iniciativas legais devem, a fim de organizar e garantir um meio ambiente de trabalho saudável: a) identificar o assédio moral, por meio de uma conceituação adequada que dimensione bem o problema, exemplificando as formas como se manifesta; b) cobrar responsabilização do empregador (setor privado) ou autoridade (setor público) de tomar medidas para prevenir e punir os comportamentos perversos; c) criar veículos de comunicação efetiva dentro dos sistemas organizacionais etc. Depois, no plano administrativo, público e privado, o empregador/autoridade tem o dever de agir voltado para o

bem-estar do trabalhador, tanto com uma política de prevenção, quanto de repressão, assegurando transparência no trabalho, igualdade de oportunidades e políticas de privacidade do trabalhador (código criado pela OIT).

Os vários tipos de condutas no ambiente de trabalho, identificadas como assédio moral, sutis ou ostensivas (agressões verbais, insultos, críticas constantes ao desempenho profissional, bem como pela imposição de contatos físicos indesejáveis e propostas de caráter sexual, desvio de função etc.) prejudicam a capacidade produtiva. Além dos imensuráveis danos à esfera psicológica e física do pessoa assediada. É importante ressaltar que, por trás de todo esse sistema de psicoterror, está o temor do desemprego. Mas outros elementos também podem ser constatados, a exemplo do medo de não obter o apoio da família; o receio do preconceito que pode passar a enfrentar e o medo de sofrer alguma repressão dos companheiros de trabalho (que muitas vezes também são assediadores).

Assim, diante das violações à dignidade humana no ambiente de trabalho, os exemplos normativos das iniciativas estrangeiras, analisados em cotejo com a realidade brasileira, podem servir como influência para o tratamento do assédio moral na ordem estatal. Afinal, o compromisso assumido no plano internacional deve refletir-se na organização interna relativa às formas de proteção à integridade moral dos trabalhadores e, consequentemente, de repressão ao assédio moral no espaço laboral.

Por fim, o estudo de caso auxilia na compreensão dos desafios apresentados aos ordenamentos jurídicos. Vislumbramos que a igualdade (valor, princípio ou direito) afasta a ideia de privilégios ligados a sujeitos em situações econômicas e/ou políticas mais favoráveis em prol da construção de pontos de partida mais isonômicos.

Aproximamo-nos cada vez mais da concepção de que o Estado não está separado da sociedade civil e por essa razão deve nela interferir para implementar medidas que garantam uma maior efetividade desse grande valor universal – a igualdade.

Referências

ÁLVAREZ, Lautaro Ríos. **Valores superiores concurrentes em las Cartas políticas d Chile y España**. Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano, Uruguay, 11er año, p. 87-108, 2005, Tomo I.

AROCHENA, José Fernando Lousada. **El derecho de los trabajadores a la protección frente al acoso sexual.** Granada: Editorial Comares, 1996.

BRASIL, **Tribunal Superior do Trabalho**. Recurso de Revista n. 641571/2000.3. Pleno. Rel. Min. Maria Cristina Irigoyen Peduzzi. Brasília, 13 de agosto de 2004.

BRASIL, T**ribunal Superior do Trabalho**. Recurso de Revista n. 69178/2002-900-04-00.7. 5ª Turma. Rel. Min. João Batista Brito Pereira. Brasília, 11 de maio de 2007.

CROSS, Milton. **As mais famosas óperas**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A., 1985.

DRAPEAU, Maurice. **Le Harcèlement Sexuel au Travail**. Québec : Les Éditions Yvon Blais Inc., 1991.

GALVÃO, Vivianny Kelly; LINS JUNIOR, George Sarmento. **Assédio moral contra as mulheres no ambiente de trabalho.** Jornal Trabalhista Consulex, v. 1268, p. 3-24, 2009.

GÓIS, Ancelmo César Lins de. **Direito internacional e globalização face às questões de direitos humanos**. Disponível em: <http://www.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=1607> Acesso em: 24 abril 2009.

Harcèlement Moral. Disponível em: <http://www.fgtb.be/code/fr/Dossiers/2000/Harcelement/c01_0700.htm#05> Acesso em 17 nov. 2010.

HARO, Ricardo. **Algunas reflexiones sobre la influencia de la Constitución española de 1978 en el constitucionalismo latinoamericano.** Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano, Uruguay, 11er año, p. 55-86, 2005, Tomo I.

HELOANI, José Roberto Montes. **Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade do trabalhador**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n1/v3n1a12.pdf> Acesso em: 11 de jan. de 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LANDAU, Herbert. **La evolución de los derechos humanos en la jurisprudencia**

de la Corte Constitucional Federal y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano, Uruguay, 14º año, p. 399-417, 2008.

MELLO, Marcos Bernardes de. **Teoria do Fato Jurídico: Plano da existênci**a. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

MINHOTO, Antonio Celso Baeta. **Princípio da igualdade**. Revista de Direito Constitucional e Internacional. São Paulo. v. 42, ano 11, p. 310-328, jan.-março 2003.

RADBRUCH, Gustav. "**Cinco minutos de filosofia do direito**". In: _____. Filosofia do Direito. Tradução de L. C. de Moncada, 6. ed. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1997.

_____. **Arbitrariedad Legal y Derecho Supralegal**. Buenos Aires: Abeledo - Perrot, 1962.

SARMENTO, George. **Pontes de Miranda e a Teoria dos Direitos Fundamentais**. Maceió: mimeo. 2005.

SARMENTO, George; CAVALCANTI, Stela. V**iolência doméstica e assédio moral contra as mulheres**. Maceió: Edufal, 2009.

Sinopse Folha, São Paulo, terça-feira, 26 de julho de 2005, nº 37, p. 12. T**errorismo no Trabalho – Violência psicológica no trabalho vira método de gestão em empresas e organizações que querem resultados a qualquer custo**.

SORTO, Fredys Orlando. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário**. Verba Juris: Anuário da Pós-graduação em Direito. João Pessoa/PB. v. 7, n. 7, p. 9-34, janeiro/dezembro 2008.

4.3 *A (in) eficácia dos direitos humanos no sistema de justiça penal brasileiro: tensões entre a Proibição de Excesso e a Proibição de Insuficiência.*

Douglas de Assis Bastos

Introdução

Diante dos intoleráveis índices de crescimento das mais variadas formas de Violência nas Sociedades Pós-Modernas e das constantes violações de Direitos Humanos e Fundamentais nelas praticadas, na busca frustrada de erradicação ou minimização desta problemática social, coloca-se em cheque a legitimidade do Sistema Jurídico-Penal Tradicional como mola mestre no enfrentamento coerente da criminalidade. Neste Prisma, frente às expectativas de um Estado Democrático de Direito, que traz em sua coluna vertebral a garantia dos direitos fundamentais de primeira geração - isto é, aqueles ligados intimamente à Liberdade e ao respeito aos Direitos Humanos - , como se contentar com a situação atual da Persecução Penal brasileira, em que, aqueles que são submetidos a uma investigação criminal, seja em seu momento administrativo policial, seja durante o processo penal, ou no obscuro momento do cumprimento de uma possível reprimenda no submundo do cárcere, são tratados como estranhos ao Estado e relegados à situação de inimigos da sociedade? Como admitir que, baseando-se em ultrapassado discurso de política criminal de segurança pública extremada e repressiva, se desrespeite Direitos e Garantias Individuais que foram duramente conquistados ao longo da história da humanidade em doses homeopáticas, ao restringir-lhes a aplicação de Princípios sustentadores de um Estado Constitucional e Humanitário de Direito, alienando-os de sua condição humana?

No intuito de crescer e estimular o debate em torno desta problemática, e na tentativa de elucidar, em parte, as questões acima abordadas, o presente trabalho, que tem como objeto de pesquisa,

o chamado Jus Puniendi, isto é, o Poder-Dever de Punir do Estado; surge da idéia de se buscar, através de reflexões teóricas e empíricas, a utilização de um sistema de justiça penal que reúna o máximo de efetividade dos mecanismos de segurança pública, com o mínimo de danos sociais aos indivíduos, indistintamente, que fazem parte da sociedade, ao qual se insere este sistema, inclusive, o encarcerado.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal identificar e analisar quais as falhas deste sistema penal que tem como indumentária principal o Cárcere, traçando um comparativo entre os modernos movimentos de Política Criminal, que vão desde o Movimento de Lei e Ordem até o Abolicionismo Penal, verificando qual modelo melhor se adapta às expectativas constitucionais voltadas à eficácia dos Direitos Humanos e efetividade dos Direitos Fundamentais, não só dos Indivíduos (Direito Fundamental à Liberdade e à Dignidade da Pessoa Humana), bem como da coletividade (Direito Fundamental à Segurança Pública), para que, na idéia da Proibição de Excesso – não tolerância aos desrespeitos e abusos do estado - aliada a Proibição de insuficiência – eficiência na prestação de segurança e não tolerância à impunidade - o Estado, que teria a função de solucionar os conflitos sociais, não seja o propulsor do aumento da violência e da criminalidade na sociedade contemporânea.

Para se chegar ao foco principal, a investigação terá como objetivos específicos, considerados como caminhos metodológicos necessários e graduais para retiradas de conclusões que atendam ao objetivo geral da pesquisa, primeiramente, identificar quais as causas que levam ao cometimento das mais variadas formas de violência e criminalidade no tecido social, e verificar quais os mecanismos formais e informais de combate e controle destas práticas delituosas. Para, a partir daí, num segundo momento, fazendo um paralelo entre as causas que levam ao cometimento dos crimes, e as conseqüências e intervenções daí oriundas, estabelecer, quais são as mais eficientes políticas públicas, aqui denominadas mais especificamente de políticas criminais, para reestruturação do convívio harmônico em sociedade diante da ameaça e da execução das práticas criminais. Sendo assim,

pretende-se analisar de que forma, pode o poder público, através não só de um sistema penal – através de edição de leis penais, aplicação e execução de penas -, bem como de um sistema social, erradicar ou ao menos, controlar a ocorrência de crimes no seio social, sem gerar efeitos criminógenos, ou seja, para que através de uma política criminal sem garantias, ausente de preceitos ligados aos direitos humanos, contrariando os direitos e garantias fundamentais estabelecidos no ordenamento constitucional, estimule ainda mais, a incidência das práticas violentas.

Por fim, fazendo um cruzamento dos dados teóricos e empíricos até então acumulados, objetiva-se, verificar a existência de uma relação lógica entre a ausência de efetividade, não só dos Direitos Fundamentais, mas de Direitos Humanos como um todo - já que tal expressão, tem significado mais amplo, uma vez que os Direitos Fundamentais são aqueles positivados num determinado sistema jurídico, enquanto que os Direitos Humanos, são aqueles que, em qualquer nação devem ser aplicados, e exigem, para sua aplicabilidade, tão somente a condição de seres humanos – e o aumento da proliferação do fenômeno criminal, tendo como principal palco e local de investigação, nada menos que o Sistema Prisional, podendo estabelecer dali, como o sistema de justiça penal, originalmente instituído para erradicação de práticas delituosas, pode contribuir para o aumento desenfreado da violência, caso não esteja manuseado nas mãos de um Estado hábil, inteligente e humano.

1 - Panorama geral do sistema de justiça penal brasileiro: das causas do crime à resposta estatal

1.1 - Ensaio sobre as causas da criminalidade no tecido social

Não é de hoje que o Crime é motivo de atenção do meio Social. A violência e a Criminalidade sempre foram temas que despertam interesse, e, com a organização da vida em sociedade, o Estado, ente representativo da vontade dos membros sociais, tratou de criar mecanismos de repressão com intervenções drásticas às condutas desviadas ofensivas a bens jurídicos e nocivas para a convivência

humana, isto é, o Direito Penal.

No entanto, o Direito Penal é apenas uma disciplina normativa capaz de criar um aparato abstrato de normas que permite a análise posterior do fenômeno criminal, através da aplicação da lei ao caso concreto. Sendo assim, o Direito penal sozinho, não evita, nem diagnostica o fenômeno Criminal, muito menos oferece programas, diretrizes ou estratégias para nele intervir. Estas atividades e iniciativas são próprias da Criminologia, que tem como um de seus principais objetivos a prevenção do delito, buscando pesar a eficácia do controle do crime e os custos sociais para a sociedade civil (CALHAU, 2009, p. 03). Nas precisas lições de Antonio García- Pablos de Molina,

> *a Criminologia é a ciência empírica e interdisciplinar que tem por objeto o crime, o delinqüente, a vítima e o controle social do comportamento delitivo; e que aporta uma informação válida, contrastada e confiável, sobre a gênese, dinâmica e variáveis do crime – contemplado este como fenômeno individual e como problema social, comunitário -; assim como sua prevenção eficaz,as formas e estratégias de reação ao mesmo e as técnicas de intervenção positiva no infrator (MOLINA, 1999, p. 43).*

Diante destes objetos de estudos, a Criminologia é a ciência que mais aproxima diferentes áreas do conhecimento científico, e por todo isso é interdisciplinária. Ao conceituar a Criminologia, Rogério Greco preconiza

> *Interdisciplinária porque, embora sugestivo o seu título – criminologia – não somente as ciências penais se ocupam do seu estudo, sendo este, inclusive, mais aprofundado em outras áreas, a exemplo da sociologia, da psicologia, da psiquiatria, da antropologia, da medicina forense, dentre outras. (...) A pesquisa do criminólogo, esquecendo momentaneamente o ato criminoso praticado, mergulha no seio da família do delinqüente, no seu meio social, nas oportunidades sociais que lhe foram concedidas, no seu caráter; enfim, mais do que saber se a conduta praticada pelo agente era típica, ilícita e culpável, busca-se investigar todo o seu passado, que forma um elo indissociável com o seu comportamento tido como criminoso. Retrocede-se, enfim, em busca das possíveis causas do crime*

(GRECO, 2009, p. 31).

É fácil perceber com isso que o problema do crime é muito mais complexo para ser pesquisado e estudado por uma única área, devendo a criminologia, como ciência plural e interdisciplinar que é, ser a mais capacitada para trazer respostas mais amplas e profundas que forneçam subsídios científicos capazes de intervir positivamente na realidade prática da problemática social.

Assim, a Moderna Criminologia Científica se mostra como uma ciência plural, que recebe a influência e a contribuição de diversas outras ciências (Biologia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Política, Medicina Legal, Direito, Criminalística etc.) com seus respectivos métodos. Dentro das principais áreas de atuação, estão a Biologia, a psicologia e a sociologia Criminal.

A Biologia Criminal, como uma das mais importantes ramificações científicas da criminologia teve suas principais teorias ligadas aos trabalhos de Cesare Lombroso, saudoso professor de Medicina Legal na Itália, e segundo Calhau (2009, p. 57), ela procura localizar e identificar em alguma parte do corpo do homem delinqüente o fator diferencial que explique a conduta delitiva, concluindo que esta decorre de alguma patologia, disfunção ou transtorno orgânico. Molina identifica as especialidades que são oriundas da Biologia Criminal, tais como as Ciências Antropológicas, biotipológicas, endocrinológicas, genéticas, neurofísicas, bioquímicas etc (MOLINA, 1999, p. 449).

Com a ascensão da Sociologia Criminal - a qual será abordada com maiores detalhes no tópico subseqüente - ao topo do pensamento criminológico do século XX, a Biologia Criminal, que sempre gerava enorme polêmicas ao procurar localizar e identificar em alguma parte do corpo do chamado “homem delinqüente” o fator explicativo das condutas ligadas ao crime, tem sido julgada por muitos cientistas, uma ciência morta do ponto de vista de elucidação do fenômeno criminal.

Ao passo que a Sociologia Criminal procura entender o fenômeno Criminal numa visão Macro (de grandes grupos), a Psicologia Criminal se destaca pelo estudo micro (do indivíduo e de pequenos grupos). O

campo principal de trabalho do criminólogo clínico (psicólogo Criminal) é o presídio, o sistema penitenciário, pois segundo o professor Alvino Augusto de Sá

> *É ali que ele vai procurar entender e compreender os indivíduos, os grupos que se envolveram com a delinqüência, e estudar a instituição prisional, suas regras, seus profissionais, seus hábitos etc., visando desenvolver estratégias de intervenção que promovam de forma saudável a reinserção social dos presos. Para tanto, é desejável que o sistema funcione como um todo coerente em seus posicionamentos teóricos e em suas práticas (SÁ, 2007, p.18).*

Neste Prisma, na busca de respostas para o crime e recuperação do Criminoso, é interessante que estes profissionais de áreas diversas e complementares estejam aliados em suas teorias e práticas para a melhoria da qualidade do sistema de justiça Penal.

É diante deste paradigma que a Criminologia apresenta suas diferentes formas de abordar e explicar o fenômeno criminal, seja por meio de teorias individuais - teoria do delito como eleição e as teorias das predisposições agressivas - ou por meio de teorias Macrossociológicas - Teoria das Influências, Teoria da Aprendizagem da Delinqüência e Teoria do Etiquetamento.[87]

1.2 Sistemas de Combate à Criminalidade num Estado Social, Democrático e Humanitário de Direito

Diante da problemática que assola a comunidade com índices cada vez mais alarmantes de criminalidade é dever não só do estado, como também da sociedade responder aos fenômenos criminais.

Assim, a Criminologia deve surgir como a ciência capaz de responder com qualidade ao fenômeno Criminal, através do estudo integrado que contemple contribuições das Ciências Sociais (Antropologia Criminal, Política Criminal e Sociologia Criminal) aliadas às Ciências Criminais propriamente ditas (Direito Penal e Processo

87 Essa divisão segue parcialmente a estrutura proposta por Garrido, Stangeland e Redondo em Princípios de Criminologia. Valencia: Tirant lo Blanch, 2001, p. 165

Penal). Conforme os ensinamentos de Lélio Braga Calhau (2009, p. 04)

> *Essa resposta pode ser tanto da sociedade civil (informal) ou quanto do Estado (formal). As duas são muito importantes e possuem funções que não podem ser substituídas completamente pela outra. A qualidade da resposta ao crime não depende apenas da punição do infrator, mas passa pelo atendimento da expectativa dos infratores e das vítimas (de suas famílias), bem como da comunidade onde ocorreu o delito.*

Portanto, de nada adianta a resposta penal do Estado, se esta não for aliada às intervenções da e para a sociedade civil.

A palavra "pena" vem do latim poena, que na língua portuguesa significa punição, castigo, dor. Por sua vez a expressão poena origina-se do vocábulo grego, que quer dizer poiné ou ponos, com duplo sentido, correspondendo, respectivamente a: restituição oferecida como pagamento a um dano causado ou representando o sentido de dor, sofrimento, punição.

Para certos comportamentos individuais que possam por em risco bens jurídicos fundamentais de uma sociedade, o sistema punitivo estatal constitui o meio de controle social formalizado. Dessa forma, a pena caracteriza-se como um sistema de repreensão executado por intermédio de uma drástica sanção jurídica.

Apesar de o Estado contar, quando necessário, com a censura penal para tornar possível a harmonia da vida em sociedade, a sanção penal deve constituir o ultimo recurso para o ordenamento social. Uma vez que contrariamente a outras punições jurídicas, que buscam o restabelecimento do status quo, o núcleo da repreensão penal é o pagamento por um mal causado, mediante a retirada de algum bem jurídico.

Analisando as reações institucionalizadas referentes ao ilícito penal, constata-se que a mais antiga delas é a pena de morte, resquício das penas corporais, ainda que despojada das características das antigas aflições públicas. Porém, o ideal de liberdade defendido pelo movimento iluminista do século XVIII contribuiu de forma decisiva para

transformar a pena de morte em privação da liberdade ao entender que este seria o maior castigo que um ser humano poderia sofrer. Entretanto, no século XIX, a pena privativa de liberdade converteu-se em categoria básica e autônoma de pena, gerando um sentimento de que poderia trazer algum efeito positivo sobre o apenado. Na atualidade, a pena tem sido trabalhada na maioria dos países, numa perspectiva humanista, tratando o apenado não como uma "coisa" e sim como um sujeito de direitos, embora esse não seja um consenso mundial.

A pena aparece, então, como um instrumento para a sustentação saudável do convívio entre o grupo social. Contudo, antes mesmo de ser diminuída a escrito, baseada na frieza da lei, a pena encontra-se intensamente arraigada no coração de cada ser humano, como sendo algo indispensável para quem cometeu um algo injusto. Enfim, aquele que comete um delito viola o contrato social e, por conseqüência, ameaça a sobrevivência da comunidade. Assim sendo, o Estado, cujo objetivo precípuo é a efetivação do interesse público, visando preservar o direito dos demais membros da sociedade e quando as demais medidas repressivas se mostrem inócuas, intervém com o jus puniendi, com a pena, que é a forma mais agressiva de controle social.

Assim, a pena não pode ser tida exclusivamente como um "mal", como cogitam os retribucionistas, mas como uma indispensável ferramenta social. Com a evolução na estrutura estatal e, por corolário, nos fins colimados pela pena, torna-se necessário que se faça um julgamento das principais teorias acerca das funções e justificação da reprimenda, dentre as quais merecem destaque as teorias absolutas ou retributivas; teorias relativas ou preventivas e as teorias mistas ou unificadoras.

A presença do crime dentro de um contexto social é proporcional a falta de estrutura subsistencial, a desigualdade social e a ineficiência das estratégias no que dizem respeito à concretização das finalidades da Pena de Prevenção Geral e Especial. A reversão do atual quadro deve observar esses fatores conjuntamente com as instâncias Judiciária, Legislativa e Executiva, para fornecerem à dogmática Jurídico-penal,

o auxílio das ciências auxiliares, tais como a Sociologia, a criminologia e a Antropologia, visando estratégias político-criminais de redução não só da criminalidade, como das desigualdades sociais.

Silva (2003, p. 8) considera que a problemática do crime tem sido enfrentada por muitos atores, tais como: a mídia, a população ou mesmo alguns Especialistas com explicações causais, antropológicas, psicológicas e sócio-econômicas, o que na verdade contribui ainda mais para sustentar ideologias e correntes políticas. Para o autor esta análise só apontaria para discursos ideológicos polarizados, onde de um lado teríamos a extrema esquerda, defensora de opiniões, tais como: O problema do crime é a fome, a miséria, é fruto do capitalismo selvagem; o pobre precisa roubar para viver; o jovem comete o crime porque está desiludido coma humanidade; o criminoso é vítima da sociedade; É preciso humanizar as favelas; etc. Tais concepções reproduzem a idéia da chamada criminologia radical, que surge na década de 70 e tem como base a idéia de que o problema relacionado ao crime tem origem na própria sociedade capitalista, a qual tem influência direta na formação do cidadão.

Na outra extremidade, bem à direita, ouve-se que: O problema do crime é a falta de repressão; bandido tem que morrer; a polícia tem que invadir as favelas; as favelas são antro de criminosos; essa gente tem uma predisposição atávica para o crime, etc. Essas outras expressões, também do senso comum, já reproduzem a ideologia conservadora da criminologia tradicional, fundada no positivismo, a qual considera o comportamento desviante como uma patologia, para a qual devem ser proporcionados mecanismos de controle e de sua intimidação. Portanto, para Silva (2003, p. 10):

> *Uma adequada política de controle de criminalidade, de amplo espectro, não se situará nem num extremo nem noutro. O que se deve buscar é um elenco de medidas úteis, tendentes a confinar a criminalidade dentro de um patamar preestabelecido como objetivo mínimo, e que esse patamar seja considerado aceitável pelas autoridades públicas e seja suficientemente baixo para não despertar o medo generalizado no seio da população.*

E, no intuito de coibir que estes discursos extremistas se apoderem não só das políticas públicas de segurança, muito menos dos argumentos dos intérpretes e aplicadores do Direito Penal e Processual Penal é que se impõe a efetivação dos Direitos humanos Fundamentais no tratamento da questão criminal e penitenciária.

2 - Movimentos de política criminal e a busca do equilíbrio no direito de punir: o binômio entre a proibição de excesso e da proibição de insuficiência

O Princípio da proporcionalidade, por sua vez, impõe aos criadores, intérpretes e aplicadores das leis penais que atuem com base na proibição de excesso e na razoabilidade.

Desta forma, é imperioso que a pena, como manifestação do poder punitivo do Estado, seja de tal forma representada por vias que evitem tanto a insuficiência, o que desembocaria no desprestígio da Justiça criminal e predomínio do espírito de impunidade, podendo levar a existência de um Estado caracterizado pela vingança privada, bem como o excesso, o que violaria o princípio-síntese do nosso ordenamento, O princípio da Dignidade Humana, ameaçando o próprio modelo de Estado Constitucional e Democrático de Direito, podendo nos remeter novamente a um Estado Totalitário.

Nessa seara de discussão sobre a redução dos imensos danos produzidos pelas agências de punitividade, é importante mencionarmos que algumas teorias procuram defender a tese de que toda forma de punição é abuso de poder, propondo alternativas como a política abolicionista. Segundo Carvalho (2008, p.125), a maioria das doutrinas que estuda a penas baseia suas indagações críticas na pergunta por que punir? Partindo da resposta afirmativa à pergunta punir ou não punir? Para o autor ao se excluir da discussão essa questão anterior além de isolar a possibilidade de reflexão sobre alternativas exteriores ao sistema punitivo, retira do espectro de análise as teorias críticas da pena – sociológicas, antropológicas, políticas e filosóficas.

Diante desta idéia, se permite, paralelamente, à discussão sobre

os fundamentos da pena, um debate teórico sobre a negação à atividade estatal punitiva. Que seria o abolicionismo penal, que "Congrega autores partilhando da mesma crítica sociológica às agências Penais, comungam de inúmeras e diversificadas propostas para a radical contração/substituição do sistema penal por instâncias não punitivas de resolução de conflitos" (CARVALHO, 2008, p. 126).

A difícil tarefa de conciliar a efetivação dos Direitos Humanos com a concretização do Direito das instituições, quando da prática de uma infração penal é fundamental para que a pena seja suficiente para favorecer o Estado a atingir sua finalidade almejada, isto é, as funções sociais a que se destinam: Retribuição, Profilaxia e Ressocialização.

Neste sentido Beccaria (1999, p.104) concluiu que, para que não se torne um ato de violência contra o indivíduo, "a pena deve ser de modo essencial, pública, pronta, necessária, a menor das penas aplicável nas circunstâncias referidas, proporcionada ao delito e determinada pela lei".

Assim, o princípio da proporcionalidade deve ser entendido como uma criação de critérios para a legitimação constitucional das medidas que restrinjam Direitos Fundamentais - Liberdade - e também como proibição de excesso e de insuficiência, na medida em que possuem ligação direta com as idéias de necessidade e equilíbrio.

Portanto, para que se possa pensar em um Direito Penal Garantista devemos, sobretudo, repensar sobre a noção de proporcionalidade capaz de dar respostas aos conflitos penais de acordo com os princípios superiores da ordem constitucionais integrados e, somente assim, poderíamos pensar em um Estado Democrático – e proporcional - de Direito.

3 A (in) eficácia dos Direitos Humanos na ordem jurídico-penal brasileira

Os Direitos Humanos, como decorrência do pós-positivismo, chega no contexto brasileiro através da democratização, instrumentalizada pela carta magna de 1988. Contudo, temos muito

no que avançar nesta área, uma vez que a conscientização coletiva de que os direitos humanos são inerentes a toda e qualquer pessoa pela simples condição humana, esbarra na ignorância e no preconceito popular tendendo a discriminar e menosprezar certas classes.

Quando se examina a evolução do significado da pena, no que se refere ao seu fundamento e às finalidades, percebemos, no Direito Penal moderno, um consenso quanto a considerar como seu objetivo a emenda do indivíduo que pratica atos anti-sociais, e não apenas a punição de tais atos.

Segundo Goulart (1975, p. 34), embora o Direito Penal não tenha rejeitado totalmente a pena retributiva, existe uma tendência crescente em direção à emenda moral e social do delinqüente. Dentro desta perspectiva inúmeras discussões são iniciadas quanto da possibilidade real de aplicabilidade destas técnicas de readaptação do indivíduo que delinqüiu às normas de convívio em sociedade.

Sob dois pólos impeditivos se destrincha esta questão. Por um lado existem as críticas que atacam a própria ideologia de readaptação. Por outro, há todas aquelas dificuldades inerentes à possibilidade de se concretizar o ideal ressocializador dentro de uma instituição total como a prisão.

Diante destas mazelas, parece natural que se conclua pela total impossibilidade de se reabilitar o indivíduo aprisionado. Acreditou-se que um dos instrumentos mais valiosos para cumprir a duvidosa tarefa de ressocializar o delinqüente seria o tratamento mais humanitário dado à pena privativa de liberdade.

No entanto, evidencia-se que a ressocialização não se efetivou como foi planejado, sofrendo várias críticas. Os que fazem parte da Criminologia Crítica ou dialética são os principais críticos da ressocialização, afirmando até que essa teoria não passa de ilusão.

Ainda segundo a Criminologia Crítica, a sociedade capitalista tem na prisão um meio de assegurar a desigualdade sócia; o que deveria ser ressocializado é a sociedade. O que podemos observar é

que apesar da contribuição da Criminologia Crítica para os problemas da criminalidade, para os detentos do sistema carcereiro, poucas respostas têm sido dadas para os indivíduos deste Sistema.

Enquanto não surgem soluções para as unidades carcerárias, que medidas se devem tomar enquanto sociedade? Solidariedade, amor ao próximo, sensibilidade, dedicação e trabalho podem ser paliativos a serem pensados como forma concreta de sairmos das teorias e sonhos que geralmente não resolvem coisa alguma. A verdade é que fica a interrogação sobre até quando a pena de privacidade será utilizada como meio de tornar o condenado ressocializado.

Até hoje se buscam formas de se amenizar o drama do ser encarcerado; a sociedade tem participação direta neste problema, devendo ter um compromisso de ao menos contribuir com a ressocialização do preso.

Mesmo com o surgimento de leis que diminuam o problema da descarcerização, é importante a questão da reeducação dentro dos sistemas prisionais.

Para alguns especialistas seria um retrocesso querer se trabalhar para a ressocialização de delinqüentes, sancionar leis para promover descarcerização. Parece óbvio que o ideal seria que as prisões desaparecessem e em seu lugar surgissem alternativas para os conflitos criminais. Desta forma não se estaria discutindo ressocialização.

Porém, enquanto esse sonho não se realiza, o compromisso da sociedade é de promover a inserção social do preso de maneira menos problemática e de forma mais humana, principalmente no que diz respeito possibilidade de nova inserção no mercado de trabalho. A oportunidade da inserção social é uma forma de estímulo, já que até mesmo enquanto cumpridor de pena o condenado tem garantido direitos, como o contraditório e a ampla defesa, e principalmente aos princípios da humanidade, através de tratamento honesto, seguro e propício à sua reeducação.

Quando se propõe a ressocializar o delinqüente o problema da

estigmatização frente à sociedade deve ser levado em conta, visto que a credibilidade da sociedade quanto ao sistema penitenciário e suas vertentes sempre estiveram em baixa. Isso leva a não crença nos trabalhos destinados à ressocialização que a instituição carcerária se propõe ou deveria propor a fazer, cumprindo ao que determina a lei de execuções penais.

O estigma é conceituado por Gofman (1978, p. 29) como um atributo que o torna (o estranho) diferente dos outros e assim deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande. Assim, no caso do infrator, este é identificado segundo determinados atributos depreciativos e desabonadores, pelo fato de não se comportar de acordo com as normas legais. Ter-se-ia, portanto, dentro da sociedade, dois grupos contrastantes: o grupo dos normais e o dos desviantes.

Contudo, cabe considerar que os estigmatizados não são diferentes das pessoas tidas como normais, mas sim, vistas por estas como diferentes, pois segundo Lasser citado por Evangelista (1983, p. 15), “um indivíduo é diferente na medida em que é percebido como tal”.

Pode ocorrer, ainda, que o homem se perceba como diferente, se lhe imputam a marca do estigma quando ele já tem um conhecimento prévio das características dessa marca. Canepa, também citado por Evangelista (1983, p. 16), em pesquisa realizada numa penitenciária italiana concluiu que os sujeitos caracterizados por uma identidade negativa se percebem como pessoas sensivelmente diferentes das outras. Assim, fazem parte de um mundo particular, destinadas a um tipo de vida inferior, e, portanto, a uma carreira criminosa, como única alternativa que lhes permita afirmarem-se de alguma maneira.

Tomando por base este mesmo lado dos presos, Ramalho (2002, p. 187) verificou que existe uma forte ligação entre a condição de delinqüente e a pobreza. Na medida em que os próprios detentos afirmaram que os sinais de pobreza são uma forma de identificação entre eles que fizeram a “opção pelo mundo do crime”, como uma forma

de protesto e ao mesmo tempo de sobrevivência. Assim, considerando essa auto-esteriotipação dos próprios delinqüentes, agrava-se o problema da estigmatização do delinqüente frente à sociedade. Observa-se que nem mesmo eles acreditam na sua recomposição social e moral, dificultando qualquer trabalho ressocializador.

Os apontamentos de Ramalho (2002, p. 201) são extremamente interessantes para se entender como, verdadeiramente, existe um mundo paralelo formulado inconscientemente pelo sujeito que cumpre uma pena de prisão, através da qual ele organiza seu universo. E por essa estratégia obtém-se um melhor acesso às questões levantadas em torno do sistema penitenciário e da função social do crime em si.

Portanto, é de indiscutível clareza a execução de um trabalho não só voltado para conscientização da população receptora do ex-detento como do próprio individuo que retorna à sociedade, numa tarefa que deveria ultrapassar os muros da cadeia para um acompanhamento psicológico-educacional e agora sim ressocializador junto ao ex-detento. Para que este não seja simplesmente jogado à sua própria "liberdade", num mundo praticamente desconhecido. Portanto, no intuito de se evitar que este mundo seja agora palco de suas "lições" maléficas muito mais enfatizadas dentro da penitenciária do que a falsa política de instrução educacional e de trabalho dentro das linhas do presídio.

Conclusão

Diante do exposto, verificou-se a necessidade da imposição penal como meio de controle social e as características que conduzem à aplicação das penas. Antes de cometido o delito, a prevenção geral, embora eivada de críticas, torna-se indispensável na tentativa de redução dos níveis de criminalidade. O problema reside nos propósitos e métodos de execução que são dados a esse modelo preventivo, acarretando na sua ineficácia.

Cometido o delito, incumbe apenas ao Estado a tentativa de reinserir aquele transgressor do direito penal na sociedade, e, para

tanto, abordou-se a prevenção especial positiva (ressocialização), suas características e os motivos que levam ao descrédito de tal instrumento.

Esgotadas essas minúcias, destaque-se por fim a necessidade decorrente da evolução do sistema penal como um todo, e também da própria sociedade, em buscar algo que pudesse evitar a ocorrência corriqueira da pena privativa de liberdade.

O movimento de penas alternativas, nas lições de Saliba (2009, p.85) se "apresentou como opção legitimadora do sistema penal, aquele que não mais causaria dor e possibilitaria a reinserção social. A restrição ao cárcere e a adoção das penas não privativas de liberdade são os grandes pilares desse projeto."

Continuando na premissa da aplicabilidade dos denominados substitutivos penais, Mônica Azevedo pontua razões para a sua adoção:

> *o principal determinante da escolha dos substitutivos penais é seu custo comparativo inferior ao da prisão e a possibilidade de ampliação da rede de controle sobre a população, ainda que se apresente como uma proposta humanizante da política oficial do controle do crime. (AZEVEDO, 2009, p.44)*

Remete-se ao explicitado anteriormente sob o prisma de evitar ao máximo o gasto excessivo para a manutenção de um preso, impondo de forma lúdica a proposta de humanização das penas, respondendo assim as expectativas de se evitar os castigos que foram impostos no passado, e ainda, transmite-se a população a sensação de dever cumprido.

Finaliza-se o estudo pondo em pauta uma das novas perspectivas que venham a tornar a sanção pelo 'mal' praticado mais justa, condizente com a sociedade contemporânea e globalizada. Neste liame enquadra-se o Direito Interventivo, que nas lições de Baptista torna-se útil, pois:

> *O que vem ocorrendo é a assunção pelo Direito Penal moderno de encargos, para os quais não pode dar soluções satisfatórias, assumindo um caráter meramente simbólico, pelo que deve ser afastado deles. Estes encargos passariam, então, a ser regulados por um 'Direito de Intervenção', no qual se estruturaria um nível*

> *de garantias e formalidades processuais inferior ao Direito Penal, nas se adotariam menores intensidades nas sanções às pessoas. (BAPTISTA, 2007, p.193)*

É de suma relevância o entendimento do Direito Interventivo. Hassemer propriamente explica suas nuanças:

Ele substituiria o Direito Penal nas áreas em que este só poderia ser empregado ao preço de renunciar a suas condições vitais: prevenção de danos em tempo hábil em vez de reação tardia à lesão de bens jurídicos; domínio amplo sobre situações de risco em vez da punição pontual de algumas pessoas; imposição de decisões e ações a grupos, coletividades e estruturas em vez da imputação individual por atos ilícitos; acesso irrestrito a procedimentos de gênese do perigo com possibilidade de atuar sobre eles em vez do emprego da violência como reação aos danos consumados; possibilidade de influenciar atos preparatórios e de execução de condutas lesivas em vez de punição de alguns indivíduos após o feito. (HASSEMER, 2008, p.314)

Ante o aludido, destaque-se finalmente que de nada adiantará a implementação de quaisquer dos modelos alternativos a pena de prisão sem haver a efetiva presença governamental no cumprimento de tais medidas.Daí a relevância em buscarmos medidas alternativas às penas privativas de liberdade que na prática têm suas vertentes voltadas para o lado retribucionista. as quais não só restringem os apenados ao convívio social como principalmente os transforma em seres incapazes de alcançar uma vida digna quando de seu retorno à sociedade, sem que tenham que executar aquele papel que o fez ingressar nos intramuros penitenciários.

Diante deste sistema penal perverso, degradante, desumano, torpe e cruel, somado a hipocrisia do Estado em ocultar os verdadeiros fins da pena. Necessitando buscarmos alternativas para que não se prolongue o que Ramalho (2002, 187) chama de um circuito nunca é interrompido entre polícia-prisão-delinquência, onde a polícia recruta nas populações mais pobres, os indivíduos que se iniciarem na delinqüência. A prisão, o passo seguinte em que estes indivíduos

são socializados para o crime, ao se juntarem com delinqüentes já formados, e se organizam para atuarem depois da cadeia. E assim aqueles que entram na cadeia ficam definitivamente marcados como delinqüentes, sendo por eles mesmos considerados como impossíveis de uma reinserção social.

As garantias humanitárias têm a finalidade justamente de tentar proceder ao avanço dos processos ressocializadores no Brasil, de maneira a possibilitar que sejam respeitados os princípios da proporcionalidade e humanização da pena, e, sobretudo o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, o qual reflete a expressão Kantiana de que "às coisas atribuem-se valores, enquanto que à pessoa atribui-se a dignidade"

Portanto, para estudar o fenômeno da "ressocialização", diante dos parâmetros atuais que exigem uma política punitivista que responda aos anseios da sociedade no que tange a impunidade. E, quando confrontados com os conceitos de direitos humanos e respeito à dignidade da pessoa humana, faz-se necessário ter uma visão para além do momento do cumprimento da prestação punitiva imposta pelo Estado, enxergando todo o processo por que passa aquele que descumpre uma norma coercitiva passível de sanção.

Para buscarmos soluções eficazes garantidoras de um processo verdadeiramente ressocializador, não se pode deixar considerar a estigmatização daquele que passou por uma condenação penal, frente à sociedade, visto que a credibilidade desta no que se refere ao sistema penitenciário e suas vertentes, como já mencionado, sempre esteve em baixa.

Neste contexto entendemos que os processos de ressocialização e prevenção dos delitos só atingirão a eficácia ao se adequarem aos princípios que garantam que ações policiais, judiciárias e penitenciárias tenham a máxima efetividade dos Direitos Humanos, de maneira a considerar a difusão destes conceitos com mais ênfase no seio da sociedade. Para que, através do respeito ao direito à liberdade e à igualdade, configurados, mais que princípios fundamentais

constitucionais, como ideários humanos, os indivíduos possam exercer a plenitude da cidadania. Pois, do contrário as políticas públicas de segurança servirão apenas como meio de controle das massas mais pobres.

Referências

AZEVEDO, Mônica Louise de. **Penas alternativas à prisão – Os substitutivos penais no Sistema** Penal brasileiro. 3ª reimpressão. Curitiba: Juruá, 2009.

BAPTISTA, Carlos Alberto. **Crescimento da criminalidade e a atuação estatal**. Curitiba: Juruá, 2007.BECCARIA, Cesare. Dos delitos e das penas. São Paulo: RT. 1999.

CALHAU, Lélio Braga. **Resumo de Criminologia**. 4 ed. Niterói: Impetus, 2009.

CARVALHO, Salo de. **Anti Manual de Criminologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

EVANGELISTA, Maria Dora. **Prisão Aberta: a volta à sociedade**. São Paulo: Cortez, 1983.

GARRIDO, Vicente; STANGELAND, Per; REDONDO, Santiago. **Princípios de Criminologia. Valencia: Tirant lo Blanch**, 2001.

GOMES, Luiz Flávio. **Penas e Medidas Alternativas à prisão**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

GOFFMAM, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOULART, Henny. **Penologia I**. São Paulo: Brasileira de Direito, 1975.

GRECO, Rogério. **Direito Penal do Equilíbrio: uma visão minimalista do Direito Penal**. 4 ed. Niterói: Impetus, 2009.

HASSEMER, Winfried. **Direito Penal: fundamentos, estrutura, política.** Organização e revisão Carlos Eduardo de Oliveira Vasconcelos; tradução: Adriana Beckman

Meirelles...[et al.]. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed, 2008.

MOLINA, Antonio García-Pablos de. **Tratado de Criminologia**. 2 ed. Valência: Tirant lo Blanch, 1999.

RAMALHO, José Ricardo. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso**. 3. ed. São Paulo: IBCCRIM, 2002.

SÁ, Alvino Augusto de. **Criminologia Clínica e Psicologia Criminal**. São Paulo: RT, 2007.

SALIBA, Marcelo Gonçalves. **Justiça Restaurativa e Paradigma Punitivo**. Curitiba: Juruá, 2009.

SILVA, Jorge da. **Controle da Criminalidade e segurança Pública na Nova Ordem Constitucional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

4.4 *A educação em direitos humanos no âmbito das políticas públicas: contribuições ao debate sobre o projeto ético-político do Serviço Social*[88]

Jediane Freitas da Silva
Mara Rejane Ribeiro
Maria Alcina Terto Lins

Introdução

Conforme enuncia o tema, nos propomos a balizar, nos limites deste artigo, alguns elementos que contribuam minimamente para a discussão em torno da Educação em Direitos Humanos – EDH no âmbito das políticas públicas e a sua interface com o projeto ético-político do Serviço Social, enfatizando as possibilidades e limites do processo de EDH para a profissão. Nesses termos, o eixo norteador de nosso estudo parte das seguintes questões: Como se configura a EDH no âmbito das políticas públicas? E quais as mediações, possibilidades e limites interpostos na inter-relação da Educação em Direitos Humanos com o projeto ético-político do Serviço Social?

A EDH se configura no processo sistemático e multidimensional que permeia a formação dos sujeitos de direito para a cidadania (PNEDH 2004), e para a vivência dos valores radicalmente democráticos. Nesse sentido, como todo processo educativo é eivado de contradições, a EDH pode contribuir (ou não) para a potencialização e organização dos sujeitos para a luta em torno de seus direitos, na medida em que deve incluir, nos diversos processos de formação, a socialização de informações necessárias à disseminação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. Nos termos acima citados, a EDH é, aqui, entendida como o processo de ordem objetiva e subjetiva que orienta

88 Este trabalho sintetiza as reflexões presentes em: SILVA, Jediane Freitas da. Educação em Direitos Humanos no âmbito das políticas públicas: Possibilidades e limites ao projeto ético-político do Serviço Social. Maceió – AL, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso sob orientação da Profa. Dra. Mara Rejane Ribeiro (Graduação em Serviço Social) – Curso de Serviço Social – Universidade Federal de Alagoas, 2011.

a formação dos sujeitos de direito para a cidadania, numa perspectiva crítica e radicalmente democrática.

A reflexão, sobre a temática, aqui sugerida, se apresenta com a ousada proposta de transcender a discussão em torno das implicações do processo de EDH para a categoria dos assistentes sociais. Entendemos que tal discussão não se esgota no interior de uma categoria profissional, em virtude do caráter multidimensional e interdisciplinar que exige a prática pedagógica em / para os Direitos Humanos – DH.

O Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho surge na sociabilidade capitalista para intervir nas expressões da questão social. Esta profissão, dentre outros elementos que a legitimam na sociedade, possui uma dimensão educativa, o que possibilita a sua inserção no processo de organização da cultura e da hegemonia de uma determinada classe (ABREU, 2002).

A partir de 1970, a profissão redimensiona suas bases teórico-metodológicas e ético-políticas – movimento que ficou conhecido, no Brasil, como Reconceituação. É nesse contexto que começa a se desenhar o que hoje, a profissão denomina como projeto ético-político. Esse projeto vincula a categoria a valores amplamente emancipatórios e as possibilidades concretas de eversão da sociedade capitalista e construção de uma nova cultura pelas classes subalternas.
Nesses termos, são delineados os valores éticos centrais, enquanto mediações para a superação dessa sociabilidade / cultura. Dentre esses valores, destaca-se o compromisso com a defesa intransigente dos Direitos Humanos – DH.

As mediações entre o projeto ético-político do Serviço Social e a EDH são pensadas a partir da análise do caráter pedagógico da profissão e da inserção dos DH no referido projeto. Entende-se que a Educação em Direitos Humanos poderá se constituir, para o Serviço Social, enquanto uma mediação estratégica na potencialização e organização das classes subalternas para a luta em torno de seus direitos e da construção de uma nova cultura.

Para fins didáticos subdividimos este artigo em dois eixos centrais. Enquanto o primeiro traz um sinóptico relato histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil, o segundo ponto pretende dar conta da reflexão acerca das mediações, limites e possibilidades da EDH à materialização do projeto ético-político do Serviço Social.

1 - A educação em direitos humanos no horizonte sócio-histórico brasileiro

Entendemos os Direitos Humanos e a EDH enquanto construções sócio-históricas que surgiram, a partir de necessidades concretas, no bojo do processo de consolidação do sistema capitalista. Esta idéia, presente em diversos estudiosos do tema (Marshall, Bobbio, Barbalet, Boaventura, Ribeiro, etc.), reforça o pressuposto de que "os direitos são históricos, porque estão invariavelmente relacionados a certas circunstâncias e respondem a aspirações concretas do homem enquanto membro de determinada sociedade" (BUSSINGER, 1997, p.10). No dizer de Lúcia Barroco (2008, p. 57) "a história social dos direitos humanos é o resultado da luta de classes, da pressão popular, da organização dos trabalhadores e dos sujeitos políticos em face da opressão, da exploração e da desigualdade".

Nessa via, é possível conceber a Educação em Direitos Humanos[89], como um processo pedagógico, cultural e ético-político

89 Candau (2007, p. 403) aponta que a polissemia de expressões utilizadas para designar a EDH é uma problemática bastante significativa, pois, "é importante não deixar que a expressão Direitos Humanos seja substituída por outras mais ambíguas ou que restrinjam a educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político". Nesses termos entendemos que o termo politicamente mais adequado para expressar a educação dos sujeitos de direito para a cidadania (entendida como o conjunto de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais) e para a vivência concreta radical e efetiva da democracia ainda é a expressão Educação em Direitos Humanos, pois vemos, reiteradas vezes, a troca da expressão direitos humanos pela expressão Educação para a Paz. Essa concepção contribui para esvaziar o sentido político da EDH e colocar a mesma em um patamar abstrato, que não requer, necessariamente, a educação para a mudança, no sentido radical do termo, nem tampouco responsabiliza o Estado no cumprimento de políticas públicas que efetivem o conjunto dos direitos humanos, já que a expressão "paz" se transforma em um valor de responsabilidade subjetiva, que obscurece os conflitos de classe existentes na sociedade capitalista. Entendemos que é impossível falar em paz, sem que os direitos da pessoa humana sejam respeitados. Portanto, o reconhecimento dos Direitos Humanos não são um fim em si mesmo, mas uma mediação para que a dignidade humana e a democracia (como já observamos, no sentido radical do termo) venham a ser preservadas.

de formação dos sujeitos de direito para o exercício da cidadania e dos valores radicalmente democráticos. Benevides (2000), sabiamente denominou a EDH como a educação para a mudança. Para esta autora, a EDH, "é, essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana", repudiando a perspectiva tradicional de cultura e de conservação dos valores vigentes, já que enfatiza, sobretudo, a necessidade de mudança (Ibid.). Portanto, a EDH só pode ser orientada para a mudança, e não para a conservação. Nessa perspectiva de abordagem, a EDH deve atender a três premissas básicas, quais sejam: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva (Id, Ibid.).

Candau (2007, p. 404), sinaliza que existem três elementos que conferem o horizonte e o sentido da EDH. A Primeira premissa referencia os processos de formação dos sujeitos de direito, em "nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas" (CANDAU, 2007, p. 404). A segunda dimensão relaciona-se à promoção de processos de empoderamento dos sujeitos sociais que, historicamente,

> *tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos. O "empoderamento" começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem, também, uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAU, 2007, p. 404-5).*

A terceira e última dimensão diz respeito aos processos de mudança e de transformação, fundamentais para a construção de uma sociedade radicalmente democrática e humana, o que implica na assertiva de que educar em DH implica em educar para a mudança, para a transformação social. Essa assertiva requer o cuidado de pensar sobre as contradições que permeiam a prática educativa, enquanto um processo social.

Segundo Cortella (2008, p. 36) a educação "pode servir para reproduzir as desigualdades, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças, as classes dominantes a utilizam para a manutenção de seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las". O autor está enfatizando o caráter contraditório da educação, enquanto uma particularidade sócio-histórica que pode atender a interesses de classes adversas. Nos termos acima citados, entendemos que a educação, enquanto uma particularidade, inserida na totalidade histórico-social reflete a dinâmica da sociedade, em seus aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais, etc. Desse modo, a prática educativa pode ser orientada por perspectivas diversas, seja no sentido de reproduzir ou de romper com práticas sociais que reforçam as desigualdades e as relações sociais de poder e de dominação. Nesses termos, Dias (2008) ressalta que o papel social da educação é o de sistematizar e disseminar o conhecimento, historicamente produzido por determinada sociedade. Diríamos, ainda, que a práxis educativa dissemina não só o conhecimento de uma sociedade, sobretudo seus hábitos, práticas e valores, pois está inserida no âmbito da cultura, não como em uma relação causal e mecânica, mas em um processo dialético, historicamente determinante e determinado.

Entendemos a EDH como um processo de construção coletiva, constituído dos aspectos objetivo e subjetivo, visando fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos na sociedade. O aspecto objetivo está relacionado às condições concretas para a efetivação da política de EDH, uma vez que carece, fundamentalmente da ação do Estado através da alocação de recursos, bem como em ações que visem implementar programas, projetos, etc. O âmbito subjetivo é, assim, por nós concebido, pois, diz respeito a um conjunto de práticas sociais, culturais e valorativas, protagonizadas pela sociedade civil na exigibilidade dos direitos e na construção da cultura de EDH (RIBEIRO; FREITAS, 2009).

A EDH ainda é uma temática recente na sociedade brasileira. Surge no ano de 1980, no bojo do processo de democratização do país,

ancorada na “ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos” (VIOLA, 2010, p. 15). No Brasil e em diversos outros países da América latina, a EDH emerge em um contexto particular de lutas políticas em torno da democracia. Nestes países, a EDH surge vinculada às práticas de educação popular desenvolvidas por movimentos sociais organizados na sociedade civil.

Viola (Id, Ibid.) ressalta que o contexto histórico-social em que emergiu a EDH coroa um período de efervescência política no Brasil e na maioria dos países da América Latina. No caso do Brasil, temos uma “conjuntura histórica marcada pela busca de reorganização da sociedade civil e dos movimentos sociais nela organizados” (VIOLA, 2010, p. 15), evidenciando-se o protagonismo destes na luta pelos ideais democráticos e pela afirmação de direitos. Nesse contexto, a EDH nasce vinculada aos processos de educação e mobilização popular, atualizando sua abordagem a partir da inclusão de temáticas relacionadas aos Direitos Humanos.

Vale registrar que os Direitos Humanos ganham papel de destaque na sociedade brasileira a partir da segunda metade do século passado, em contraponto às práticas autoritárias do regime ditatorial.

Foi neste quadro de dor e dilaceramento da sociedade brasileira que os Direitos Humanos surgiram como possibilidade de defender a vida. Não só a vida dos oponentes da ditadura militar, embora especialmente destes, na medida em que ameaçados pela tortura, pela morte e pelo desaparecimento dos corpos, mas, também, daqueles que, despossuídos dos bens econômicos e sociais, haviam perdido o direito de organização, de participação, de voz e de voto (Id, Ibid.).

Os movimentos defensores de DH eram identificados, principalmente por parte de determinados setores da grande mídia, de segmentos conservadores e do Estado autoritário, como defensores de “bandidos” e “pessoas criminosas”. Infelizmente esse pensamento encontrou solo fértil no senso comum e ainda impregna fortemente a concepção de boa parte dos brasileiros sobre os DH.

Conforme já observamos, as lutas sociais no Brasil em torno 0dos direitos humanos tiveram como marco central, a partir da década de 1970[90], o protagonismo dos movimentos populares no processo de redemocratização. Este amplo movimento histórico trouxe à tona "novas demandas sociais" que acabaram culminando, posteriormente no reconhecimento de "novos direitos" (PNEDH, 2004). Como legado das lutas históricas dos movimentos organizados na sociedade civil, temos, nas décadas de 1980 e 1990, a consolidação formal do Estado Democrático de Direito e dos mecanismos jurídico-políticos que o legitima. Tais mecanismos conferem as bases legais para a promoção da Educação em Direitos Humanos no país.

A Constituição Federal – CF de 1988, denominada "Constituição Cidadã", instaura mudanças na forma como o Estado efetiva os direitos, pela via das políticas públicas. A Constituição, que possui traços bastante progressistas, é baseada nos instrumentos internacionais de DH. Tal instrumento jurídico incorpora as demandas societárias através do reconhecimento de vários direitos civis, políticos, sociais, culturais, econômicos, ambientais, entre outros. (PNEDH, 2004).

Nas décadas de 80 e 90, o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania ganha maior visibilidade, em virtude da herança do processo de democratização. Essas práticas pedagógicas em / para os DH se espraiam gradativamente entre as universidades e, principalmente, entre os movimentos sociais (Id, Ibid.).

Referencia um momento em que o debate sobre a temática de EDH torna-se, cada vez mais, freqüente nos eventos promovidos com a participação de educadores. A maior parte desses encontros contou com a presença de um núcleo de educadores que, em 1995, deu origem à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

São inegáveis os avanços legais de ordem ético-política pactuados nos mecanismos normativos de proteção aos DH. Entretanto, salientamos

90 É importante destacar que as principais conquistas no campo dos DH no Brasil, precedem o movimento iniciado a partir da década de 1970 em torno da redemocratização do país. Entendemos que a conquista do conjunto dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais deve-se à luta da classe trabalhadora em torno de melhores condições de vida e de trabalho.

que o reconhecimento jurídico de direitos não assegura, per se, a sua efetivação. A análise sócio-histórica da realidade brasileira nos faz defrontar com um quadro dramático de violação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, apesar dos avanços jurídico-normativos, a partir da década de 1990 ao analisarmos a realidade social, política e econômica do país observamos um fosso profundo entre o reconhecimento legal dos Direitos Humanos e a sua materialização na vida real da maioria dos cidadãos brasileiros. Entendemos que esse fato se deve à reestruturação política e econômica, enquanto estratégia de superação da crise do capital, desencadeada a partir de meados da década de 1970. Tal reestruturação impôs a retomada radical do liberalismo[91] econômico e desonerou o Estado e as classes dominantes de amplas parcelas dos "custos" com a reprodução social da classe trabalhadora. Em linhas gerais, a partir desse processo, a face perversa, destrutiva e desumana do capital se expõe mais evidente, sobretudo através da violação do direito de sobrevivência de vastas parcelas das classes subalternas. O Estado, que deveria responder às seqüelas da questão social mediante a execução de políticas públicas repassa essa tarefa para a sociedade civil, que passa a ser co-responsável pela prestação desses serviços, através das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's), das Organizações Não-Governamentais (ONG's) e outras instituições de cunho filantrópico e/ou privado. Nesses Termos o Fundo Público passa a ser investido no incremento à acumulação do capital, em detrimento das políticas públicas que respondem algumas necessidades (imediatas) da classe trabalhadora.

Nos anos 2000, o Estado mantém e aprofunda essa política de desresponsabilização com a materialização dos Direitos Humanos e sociais, obviamente, com alguns traços particulares, principalmente

91 De acordo com Anderson, (1995 apud BEHRING, 2009) a retomada radical do liberalismo econômico sob outras particularidades histórico-conjunturais, promovida pelos neoliberais a partir dos anos 1970, representa uma reação teórica e política ao Keynesianismo e ao Welfare State. A gênese do neoliberalismo deita raízes no período do pós-segunda guerra mundial, com as formulações teóricas de Friedrich Hayek. Estas idéias consistiram em uma "reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar" (ANDERSON, 1995, s.p). Nesse sentido, "trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política" (Id, Ibid).

com ênfase nos programas seletivos e compensatórios de transferência de renda.

Contraditoriamente, no tocante à EDH, nesta última década temos conquistas bastante significativas, pois, embora o Estado tenha se retraído de suas responsabilidades frente às demandas sociais, avançamos no plano normativo com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que propõe um olhar contemporâneo sobre os DH, cujo referencial é inspirado "em valores humanistas e embasado nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência" (PNEDH, 2003, p. 23 apud VIOLA, 2010, p. 25).

Em meados de 2004, após um vasto movimento histórico que agregou diversos atores sociais, foi sistematizado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, em consonância com o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH. O PNEDH é um documento que reconhece o compromisso do Estado e da sociedade com a efetivação da EDH pela via das políticas públicas. Constitui-se, ainda, como referência para a elaboração de políticas, ações e programas, comprometidos com a construção de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais do cidadão (PNEDH, 2004).

O Plano incorpora a noção de educação em direitos humanos enquanto um processo sistemát@ tridimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura de DH em todos os espaços da sociedade;formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos de promoção, de proteção e defesa dos

direitos humanos, bem como da reparação das violações (Ibid.).

A EDH, tal qual expressa no PNEDH, parte de uma perspectiva histórico-crítica acerca da educação e dos processos sociais que a compõem. Este Plano propõe diversas ações para a difusão de uma cultura de direitos humanos. Essas ações estão divididas em cinco eixos básicos, quais sejam: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia, objetivando, assim, ampliar a participação da sociedade e a responsabilidade do Estado nesse processo, na medida em que institui mecanismos de articulação e pactos de compromissos com a efetivação da EDH enquanto política pública.

Nessa perspectiva, em 2008, a constituição da Rede de Educação em Direitos Humanos (REDHBRASIL) amplia o espaço no debate teórico e prático sobre os Direitos Humanos. Trata-se de uma redh de abrangência nacional, que conta com a adesão de 15 Estados da Federação[92] e dezesseis Universidades Públicas, sob a coordenação nacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), Ministério da Educação e Cultura (MEC), e Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDHPR). Ainda, em meados deste mesmo ano, a UFAL, através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) / Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública (@EDHESP) / Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Sociojuridicos (GEPSOJUR) assume a coordenação da REDHBRASIL no Estado de Alagoas. Dentre as várias ações da REDHBRASIL na construção da cultura de EDH no Estado de Alagoas, destacamos, neste trabalho, a Capacitação de Educadores da Rede Básica de Ensino em EDH e de Lideranças Comunitárias de Alagoas, bem como a instituição do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos em sessão pública na Assembléia Legislativa do Estado.

As iniciativas acima mencionadas estão intrinsecamente

92 Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Góias, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Sergipe.

relacionadas ao processo de luta em torno da consolidação da Educação em Direitos Humanos no âmbito das políticas públicas alagoanas. Assim, partilhamos da concepção de que as políticas públicas sintetizam as formas sistematizadas sob as quais o Estado (e as classes dominantes) desenvolvem estratégias de enfrentamento à "questão social". Nesse sentido, entendemos que as políticas públicas são permeadas pela luta de classes, pois decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe trabalhadora a que o Estado responde com antecipações estratégicas (NETTO, 2007, p. 33).

A partir daí depreendemos que esse processo é atravessado por contradições, confrontos e conflitos. Essa concepção está pautada no pressuposto de que as referidas políticas representam um ganho histórico para a classe trabalhadora, pois foi somente a partir da luta travada por esta classe que o Estado passou a intervir na questão social, mediante a implementação de direitos sociais, que passaram a ser viabilizados por tais políticas. Contudo, destacamos também, que a Educação em Direitos Humanos, no âmbito das políticas públicas não está alheia a essas contradições que permeiam a sociedade.

A EDH só tem sentido quando orientada e transversalizada pelos princípios de Direitos Humanos (VIOLA, 2010). Contudo, a política de EDH no Brasil, especialmente em Alagoas, ainda se encontra em processo de construção e legitimação social, e, embora se institua neste cenário sócio-político que vivemos – permeado pelos (des) valores do capital: individualismo, competitividade, consumismo, etc. – é imprescindível que tal política se consolide, pois ela poderá se constituir num importante canal de disseminação da cultura de Direitos Humanos no Brasil, e poderá contribuir para a constituição de uma cultura emancipatória.

Essa colocação nos instiga à reflexão sobre a profissão de Serviço Social, na medida em que assumiu um compromisso ético-político com os interesses da classe trabalhadora com base na liberdade, na democracia e igualdade social, bem como na defesa

intransigente dos direitos humanos visando à garantia dos direitos civis, sociais e políticos da classe trabalhadora; ao mesmo tempo em que nos remete a conceber que esta profissão (dentre outras) possui uma função essencial no processo de consolidação da política de Educação em Direitos Humanos. Desse modo, no item que segue, analisaremos as mediações entre a EDH e o Projeto ético-político do Serviço Social.

2 - A EDH e o projeto ético-político do serviço social: quais as mediações possíveis?

Para abordar as mediações, possibilidades e limites entre a EDH e o projeto ético-político do Serviço Social, percorremos um sucinto caminho analítico que contempla a reflexão teórica sobre duas questões fundamentais. A primeira refere-se à dimensão interventiva do Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho e legitimada socialmente, através das estratégias de equacionamento da questão social; desenvolvidas pelo Estado a partir do período do capitalismo monopolista e o aspecto pedagógico da práxis profissional do assistente social, que poderá indicar possibilidades para a efetivação da EDH, bem como para a articulação dos sujeitos de direitos para a luta em torno da construção de uma nova cultura. A segunda relaciona-se às configurações atuais, assumidas pela profissão no projeto ético-político hegemônico e seu compromisso com a ampliação da democracia, cidadania e com a defesa intransigente dos direitos humanos.

2.1 - O caráter educativo da profissão

O serviço social é institucionalizado enquanto profissão, nos marcos da expansão do capitalismo monopolista, sendo acionado a intervir no rol das estratégias de enfrentamento à questão social[93]

93 Segundo Iamamoto (2001, p. 16), "a questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos". A autora ainda aponta que lá pelos idos da segunda metade do século XIX, no contexto da Revolução Industrial, temos um acirramento das desigualdades atinentes ao capitalismo. Nessa conjuntura, aumentam-se as condições de exploração do trabalho e a incorporação de capital constante em detrimento do capital variável.

desenvolvidas pelos grupos dominantes no poder. Tal profissão possui um caráter intrinsecamente interventivo nas expressões da questão social[94] a partir das contradições geradas no interior da sociedade capitalista.

Nesse contexto, situamos o Serviço Social enquanto elemento constituinte da reprodução das relações sociais capitalistas (IAMAMOTO, 1986), esta entendida como. a "reprodução da totalidade do processo social, a reprodução de determinado modo de vida que envolve o cotidiano da vida em sociedade: o modo de viver e de trabalhar, de forma socialmente determinada, dos indivíduos em sociedade" (Ibid., p. 72). Tal afirmativa implica no pressuposto de que a profissão está inserida num movimento contraditório[95] que expressa as lutas travadas pelas classes sociais para a obtenção de hegemonia.

Marina Maciel Abreu (2002) faz uma análise da função pedagógica do assistente social, a partir de sua inserção nos processos de organização da cultura. Respaldada nas formulações teóricas do

Com isso há um decréscimo na incorporação de força viva de trabalho e a exploração do trabalho torna-se cada vez mais extenuante (baixos salários, jornadas de trabalho excessivas, etc.), conseqüentemente, as condições de vida da classe trabalhadora tornam-se cada vez mais precárias, o que conflui para um aumento da miséria da referida classe e do que se convencionou chamar de pauperismo. Nesse sentido, há uma "acumulação da miséria relativa à acumulação do capital" (Id, p.15). A partir de então, temos o ingresso da classe operária no cenário político, reivindicando melhores condições de vida e de trabalho, "por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho" (Id, p.17), e o seu reconhecimento enquanto classe pelo bloco dominante no poder, especialmente pelo Estado. "Foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública, exigindo a interferência do estado para o reconhecimento e a legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos. Esse reconhecimento dá origem a uma ampla esfera de direitos sociais públicos atinentes ao trabalho – consubstanciados em serviços e políticas sociais –, o que, nos países centrais, expressou-se no Welfare State, Estado Providência ou Estado Social.

94 "O Serviço Social tem na 'questão social' a base de sua fundação enquanto especialização do trabalho. 'Questão Social' apreendida enquanto o conjunto das expressões das desigualdades na sociedade capitalista que tem uma raiz comum: a produção é cada vez mais social, enquanto a apropriação de seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade" (IAMAMOTO, 2004, p. 16).

95 Partilhamos do entendimento de que a prática do Serviço Social "reproduz interesses contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto às demandas do capital, como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro pólo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade da resposta a necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e de reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história" (IAMAMOTO, 1986, p. 75).

pensador marxista Antônio Gramsci, a autora trata a organização da cultura enquanto um processo que está inserido no movimento de conquista da hegemonia pelas classes sociais constituintes de determinada forma de organização social.

Ao considerar as particularidades do fazer profissional do assistente social no processo de construção da cultura, partilhamos do entendimento que "a prática profissional vincula-se à necessidade de organização da cultura pelas classes sociais na luta pela hegemonia, face às exigências de um padrão de produção e de trabalho" (Id, p. 22). Nesse sentido, a partir das exigências de construção da cultura pelas classes sociais, e, em sincronia com o direcionamento teórico-metodológico e ético-político assumido pela profissão em cada conjuntura histórica, a categoria irá desenvolver diferentes perfis educativos, que, necessariamente, não brotam de um processo evolutivo, mas passam a coexistir com os novos perfis. É válido salientar que a categoria profissional dos assistentes sociais não representa um bloco homogêneo e livre de contradições. Nessa perspectiva de análise, a autora destaca que o desenvolvimento da prática pedagógica do Serviço Social reflete o movimento histórico, mediatizado por elementos superestruturais que materializam "as tendências da prática profissional ante os vínculos e compromissos ético-políticos com as relações de hegemonia, em condições históricas determinadas" (ABREU, 2002, p.65).

O estudo de Abreu (2002) acerca dos contornos pedagógicos que conformam a práxis do Serviço Social no Brasil aponta para três perfis educativos, quais sejam: a "pedagogia da ajuda"; a "pedagogia da participação" e; a "perspectiva de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas". É com este último perfil que identificamos a relação entre EDH e a atuação profissional do assistente social.

No decorrer da década de 70 explode no Serviço Social brasileiro e latino-americano um movimento de crítica e questionamento das bases teórico-metodológicas e ético-políticas, que, até o momento

orientavam a profissão. Esse movimento, que ocorreu em consonância com o período de efervescência política e social[96] pelo qual passavam tais países, ofereceu as bases para a "intenção de ruptura"[97] com os perfis pedagógicos subalternizantes e com o tradicionalismo profissional, desencadeando a formação da perspectiva de vinculação do Serviço Social com o movimento de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas.

De acordo com Abreu (Id), o perfil educativo emancipatório é delineado pelas seguintes estratégias na organização da cultura: a educação popular como instrumento de prática do assistente social, nas diferentes instâncias da intervenção profissional; a construção de alianças políticas visando à alteração da correlação de forças políticas na sociedade e nos espaços de atuação, na perspectiva de ampliação do protagonismo político e social das classes subalternas; "inserção profissional nos processos de luta pela conquista e garantia com ampliação de direitos sociais fundados em princípios de democratização da gestão pública, universalização dos atendimentos e justiça social" (ABREU, 2002, P. 161).

A perspectiva de vinculação do Serviço Social com a construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas pode ser entendida enquanto um perfil educativo e compromisso ético-político com a constituição de uma nova cultura pelas referidas classes, pautada no compromisso com a construção de outra sociabilidade livre de qualquer forma de exploração e opressão, constituindo uma verdadeira emancipação humana (ABREU, 2002).

96 Referimo-nos a conjuntura histórico-social desses países, que passaram por regimes ditatoriais e protagonizaram diversas lutas sociais que visavam o combate à hegemonia capitalista. De acordo com Martinez (1976 p. 74), "os convulsionados acontecimentos de ordem política que se desencadearam na América Latina a partir da Revolução Cubana e que progressivamente irão abarcando diversos países como Chile, Bolívia, Peru, sem deixar de contar com experiências como a da Argentina, com a ilusão peronista, mostravam dois fatos significativos: a enorme crise do modelo de desenvolvimento urbano-industrial dependente e o crescimento do inconformismo popular canalizado por movimentos e partidos de esquerda, assim como por frações das próprias Forças Armadas de alguns países já citados".

97 Sobre a perspectiva de intenção de ruptura com o conservadorismo profissional, cf. Netto (2008).

2.2 - Compromisso ético político com a defesa dos DH

Já afirmamos que nas últimas décadas, o Serviço Social passa a ser sujeito da construção de uma nova moralidade profissional[98] - pautada na perspectiva marxista - que explicita o compromisso ético-político com as classes subalternas. Tal perspectiva direciona a categoria para a defesa intransigente dos direitos humanos; a efetivação de políticas sociais públicas que atendam as reais necessidades das referidas classes; e a concretização de uma "vida ontologicamente digna" (VINAGRE, 2004, p. 198). A materialização desses princípios perpassa o compromisso com a construção de uma sociedade radicalmente democrática, ancorada em valores emancipatórios como a justiça social, a liberdade e a equidade.

O direcionamento ético-político supracitado é concretizado através dos atuais instrumentos que respaldam e orientam a intervenção e a formação profissional, quais sejam: O Código de Ética de 1993, A Lei de Regulamentação da Profissão e as Diretrizes Curriculares da Graduação em Serviço Social (Ibid.). Foi no contexto de reorganização política e de lutas da sociedade civil em torno da democratização do país e da ampliação dos direitos civis, políticos e sociais que "os valores ético-políticos inscritos no projeto de ruptura adquirem materialidade, o que se evidencia na organização política da categoria, na explicitação da ruptura com o tradicionalismo profissional e o amadurecimento da reflexão de bases marxistas" (BARROCO, 2008, p. 168). O processo de redemocratização da sociedade brasileira ofereceu as bases para a sistematização das conquistas efetuadas anteriormente pela vertente de ruptura, e para o seu aprimoramento (Ibid.). Este processo culminou com a elaboração de um novo Código de Ética que articulou o projeto profissional do Serviço Social aos interesses da classe trabalhadora estabelecendo as mediações éticas necessárias à construção de uma nova cultura profissional pautada em valores emancipatórios. Foi a partir desse processo que começou a ser

98 Conforme aponta Barroco (2008), a construção do novo ethos profissional se inicia na década de 1960, com o processo de renovação profissional, donde se destaca na linha de frente desse movimento a vertente que Netto denominou de intenção de ruptura. No entanto, a primeira formulação ética ancorada em tal perspectiva data de 1986.

desenhado o que, hoje, o Serviço Social denomina de projeto ético-político[99].

A sistematização do Código de Ética de 1993 é parte do processo de renovação do serviço Social na sociedade brasileira, no contexto de redemocratização do país, após mais de vinte anos de ditadura que se instalou no país após o golpe de 1964. Tal processo remete às lutas populares em torno da democratização do país e da efetivação de direitos civis, políticos e sociais. O Serviço Social não esteve alheio a este movimento, e, em consonância com esse processo, passou a questionar o seu papel na sociedade capitalista, buscando novas alternativas teórico-metodológicas e ético-políticas, que o direcionassem para a construção de outro projeto de sociedade.

O redimensionamento, das bases teórico-metodológicas e ético-políticas da profissão, foi necessário para que a categoria entendesse, criticamente, o seu papel na sociedade capitalista e as estratégias para a sua superação, criando mecanismos ético-políticos de ampliação do protagonismo da classe trabalhadora no cenário social, político e econômico.

Nesses termos, destacamos que, a plena efetivação do compromisso ético-político do assistente social com as classes subalternas, irá depender do direcionamento teórico-político adotado pelo profissional e da formulação de estratégias para a efetivação do protagonismo histórico da classe trabalhadora, mesmo em um contexto adverso, que conflui para a restrição dos direitos historicamente conquistados.

99 O projeto ético-político do Serviço Social brasileiro é síntese de um processo coletivo em construção pela categoria profissional nas últimas três décadas, sintonizado com os processos societários que ocorreram no país nesse período histórico. Esse projeto, que coroa a perspectiva de ruptura da profissão com suas bases teórico-metodológicas e ético-políticas conservadoras, é qualificado por Netto (1999, p. 95 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 194) como um conjunto de "valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas de sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais".

O direcionamento ético-político expresso no Código de Ética de 1993 explicita para o Serviço Social alternativas de resistências ao projeto societário do capital. Nesse sentido, ressaltamos o compromisso com a efetivação dos direitos humanos, como uma forma de ampliação do acesso de grandes parcelas subalternizadas da sociedade aos bens e riquezas socialmente produzidas, constituindo, desse modo, uma estratégia de fortalecimento da cidadania e dos sujeitos de direito.

Nessa linha de pensamento, fica explícito o compromisso com a defesa intransigente dos direitos humanos nos princípios fundamentais norteadores da práxis profissional. Em tais princípios, também encontramos a menção aos seguintes valores: o reconhecimento da liberdade como valor ético central; ampliação e consolidação da cidadania; defesa e aprofundamento radical da democracia; garantia do pluralismo e da diversidade, com vistas à ruptura com todas as formas de preconceito e discriminação, etc. Esses princípios apontam para a necessidade de construção de uma nova forma de sociabilidade e de uma nova cultura, pautada em valores emancipatórios, que se contrapõem aos (des)valores presentes na sociedade capitalista, conforme já mencionamos anteriormente. E, embora compreendendo que a defesa dos direitos humanos pode não superar a ordem social burguesa, pode se constituir, no entanto, em um importante canal de resistência e de luta em torno da ampliação da dignidade social e humana, mesmo em um contexto adverso, que conflui para a não satisfação das necessidades sociais e negação da cidadania de grandes contingentes populacionais.

Nesses termos, a partir do comprometimento com tais valores, um dos desafios postos para o Serviço Social ocorre “no sentido da construção, no interior dessa mesma sociedade, de uma ética emancipatória, na qual se vislumbre que o direito a uma vida digna seja efetivado através da garantia do acesso à riqueza material e espiritual a todos” (VINAGRE, 2004, p. 200).

É nesse sentido que compreendemos a EDH, enquanto canal

estratégico de fortalecimento dos sujeitos, para a luta em torno de seus direitos, e satisfação de suas necessidades materiais e espirituais, ampliando, desse modo, o protagonismo social e político das classes expropriadas da riqueza e do conhecimento socialmente produzido e contribuindo para o fortalecimento de sua percepção enquanto sujeito detentor de direitos.

Para compreender a afirmativa supracitada, é importante, nesse momento, sinalizar algumas mediações, que impõem possibilidades e limites à atuação do Serviço Social no processo de Educação em Direitos Humanos.

2.3 Educação em direitos humanos: possibilidades e limites ao projeto ético-político do serviço social

A conjuntura social, política e econômica atual, impõe limites à consolidação do projeto ético-profissional do Serviço Social e ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica pautada em valores emancipatórios.

Se, de um lado o projeto ético-político hegemônico na profissão pauta-se em uma perspectiva emancipatória, vinculando-se à construção de uma outra sociabilidade pelas classes subalternas e pela defesa intransigente dos direitos humanos, na direção do fortalecimento do protagonismo social e político das referidas classes; em um outro pólo, totalmente oposto, temos a consagração do projeto do capital, que encontra respaldo no ideário neoliberal para deslegitimar as conquistas da classe trabalhadora, desregulamentando os direitos historicamente conquistados e praticamente aniquilando boa parte das possibilidades de luta em torno da construção de uma cultura contra-hegemônica e de outras formas de sociabilidade.

No entanto, é "no terreno do impossível" (1998, p. 141 apud VINAGRE, 2008, p.202), que o assistente social deverá construir as possibilidades de efetivação de seu projeto ético-profissional e de uma pedagogia emancipatória pela classe trabalhadora, na direção da

construção de uma nova cultura. Lúcia Barroco (2008, p. 5) aponta que para consolidar uma prática comprometida com a defesa dos direitos humanos é necessário:

> *afirmar a importância da luta de resistência em face do avanço das diversas formas de desumanização; fortalecer ações de denúncia sobre violações dos Direitos Humanos; dar visibilidade a práticas voltadas ao reconhecimento social dos Direitos Humanos; fortalecer uma cultura crítica de defesa dos Direitos Humanos, através da implementação de cursos, debates, iniciativas da mídia, ações educativas, etc.*[100]*; desvelar o discurso abstrato dos Direitos Humanos, revelando o seu significado e a sua função ideológica; contribuir para vincular as motivações éticas às ações políticas, entre outras.*

É no rol dessas estratégias que situamos a Educação em Direitos Humanos, enquanto resistência à programática neoliberal e a todas as formas de opressão e violação da dignidade humana. Nesses termos, a Educação em Direitos Humanos se constitui em um importante canal de articulação das classes subalternas na defesa de seus direitos e construção de uma nova cultura emancipatória pela classe trabalhadora.

Assim, compreendemos que o assistente social está inserido no processo de Educação em Direitos Humanos, enquanto um ator fundamental na organização, mobilização e capacitação dos sujeitos de direitos e sua articulação para a construção de uma nova cultura. A partir dos pressupostos acima citados, sustentamos a idéia de que o processo de Educação em Direitos Humanos poderá contribuir, no âmbito macro e micro-social para:

a) A ampliação da esfera pública, que poderá ser permeada, prioritariamente pelos interesses das classes subalternas, com vistas à democratização da vida social e dos bens e recursos socialmente produzidos;

b) Desmistificação / desocultação de relações autoritárias, relações de poder da sociedade capitalista e toda forma de violação

100 Grifos nossos.

dos direitos humanos;

c) Potencialização das classes subalternas para a luta em torno dos direitos, fortalecendo, desse modo a identidade das referidas classes, enquanto sujeito de direitos;

d) Formação de alianças políticas e sensibilização da sociedade em torno da construção de uma nova cultura.

Nesse sentido, o assistente social deverá pautar sua prática educativa na perspectiva de consolidação e radicalização da esfera pública, no sentido de ampliar o acesso da população aos seus direitos, estruturando mecanismos democráticos de participação de seus usuários, democratizando, desse modo os bens e riquezas socialmente produzidas. Para conseguir concretizar esses preceitos, o assistente social precisa estabelecer mediações estratégicas, quais sejam:

a) Organizar cursos e capacitações, com o objetivo de socializar informações acerca dos direitos humanos e os mecanismos de acesso aos mesmos;

b) Participar e fomentar a participação dos usuários em conselhos de direitos, com vistas à estruturar o controle social das classes subalternas sobre as políticas públicas e sobre os gastos do Estado, orientando-os para que estes atendam cada vez mais aos interesses das referidas classes (CORREIA, 2005);

c) Contribuir para a formação de redes sociais, mapear e manter estruturada a relação com entidades prestadoras de serviços sociais, que viabilizem os direitos humanos, etc;

Nesses termos, a democratização das informações, também se constitui em uma mediação importante para a construção de uma nova cultura.

O agir profissional, parametrado pelo projeto ético-político crítico, prevê necessariamente o desocultamento da realidade e, em especial, de sua aparência e do que foi socialmente construído como verdade. Então, atuar eticamente implica desvelar a opacidade das relações

sociais, desnaturalizando-as. Isso requer processos de desconstrução / reconstrução de falsas verdades, deixando a nu a teia de suas complexas interconexões e suas contradições (VINAGRE, 2008, p. 202-3).

De acordo com Faleiros (apud ABREU, 2002) o relacionamento profissional se dá em uma relação de forças em que o assistente social poderá contribuir para desmistificar ou ocultar as relações contraditórias da sociedade capitalista. É nesta perspectiva que se insere a EDH, enquanto mecanismo capaz de contribuir para desmistificar toda forma de violação dos direitos humanos, colaborando, desse modo para a disseminação de um saber crítico acerca dos referidos direitos e do processo de cidadania.

Para que a profissão possa contribuir no processo de potencialização da classe trabalhadora em torno da luta por direitos é necessário estabelecer alianças políticas com outros segmentos profissionais e com diversos movimentos organizados na sociedade civil que tenham sua luta pautada nos ideais progressistas de emancipação humana.

Para que possamos vislumbrar a construção de uma nova ordem societária, é necessária a articulação da categoria profissional com os movimentos sociais organizados na sociedade civil e com outras categorias profissionais. Embora a tarefa da transformação social não se limite somente a profissão de Serviço Social, o Assistente Social poderá participar efetivamente desse processo formulando estratégias que possam viabilizar a articulação e a mobilização da sociedade em torno da defesa dos interesses das classes subalternas.

É a partir das contradições econômicas e sociais que perpassam a profissão, que o Assistente Social pode escolher caminhos para a construção de estratégias político-profissionais, definindo os rumos da sua atuação, projetando ações que demarquem os compromissos ético-políticos assumidos junto a classe trabalhadora. Mesmo diante das adversidades (e até mesmo contra elas) é que devemos reafirmar nosso projeto ético-político, pois pautados nesses princípios

poderemos enfrentar as desigualdades decorrentes do antagonismo entre as classes fundamentais. Ainda no âmbito das estratégias de enfrentamento dessas contradições, Iamamoto reconhece que

> *é de suma importância impulsionar pesquisas e projetos que favoreçam o conhecimento do modo de vida de trabalho – e correspondentes expressões culturais dos segmentos populacionais atendidos, criando um acervo de dados sobre as expressões da questão social nos diferentes espaços ocupacionais do assistente social. O conhecimento criterioso dos processos sociais e de sua vivência pelos indivíduos sociais poderá alimentar ações inovadoras, capazes de propiciar o atendimento às efetivas necessidades sociais dos segmentos subalternizados, alvos das ações institucionais. Aquele conhecimento é pré-requisito para impulsionar uma cultura pública democrática para além das mistificações difundidas pela mídia. Isso requer, também, estratégias técnicas e políticas no campo da comunicação social – no emprego da linguagem escrita, oral e midiática -, para o desencadeamento de ações coletivas que viabilizem propostas profissionais capazes para além das demandas instituídas (2004, p. 29).*

Com esta base, entendemos que a inserção do Serviço Social na construção de uma cultura de direitos é urgente e necessária, principalmente em uma realidade como a brasileira que reproduz relações sociais autoritárias que convivem "pacificamente" com toda sorte de violação dos direitos humanos, expressas nas mais diversas formas de manifestação da questão social. No entanto, afirmamos que essa nova cultura não supera a sociabilidade burguesa, causadora principal dessas contradições, apesar de se constituir em importante canal no processo de construção de uma cultura emancipatória pelas classes subalternas, e que configura a proposta que defendemos, incansavelmente no decorrer desta exposição.

Considerações Finais

Ao finalizar, porém, sem concluir, é chegado o momento de resgatar alguns aspectos que permitam sinalizar nossas principais reflexões. Como vimos no decorrer desta exposição, o projeto ético-

político do Serviço Social brasileiro se identifica com o projeto de construção de uma nova cultura e de uma nova ordem societária pelas classes subalternas. Nos termos de Netto (1996, p. 15-6), tal projeto

> *se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração / dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional.*

Foi com essa compreensão do projeto ético-político do Serviço Social – em articulação com a dimensão educativa da práxis profissional – que nos apoiamos, ao longo deste trabalho, para tratar da relação entre a Educação em Direitos Humanos e o Serviço Social. Nesse sentido, se o Serviço Social – enquanto profissão que, dentre outras características e funcionalidades que o legitimam na sociedade burguesa, possui um caráter pedagógico essencial no processo de organização da cultura – se compromete eticamente com a defesa intransigente dos Direitos Humanos; logo, a EDH poderá se constituir num mecanismo estratégico para a profissão, principalmente, no processo de disseminação de informações entre as camadas subalternas, para que estas possam se organizar na luta em torno de seus direitos e protagonizar uma luta maior de transformação societária.

Nessa linha de raciocínio, a discussão sobre a EDH num cenário sócio-histórico adverso à implementação dos direitos e à materialização do projeto ético-político do Serviço Social é, sem dúvida, relevante; pois retoma a concepção de que não só é preciso lutar por direitos, mas, necessário e urgente, contribuir para o fortalecimento do protagonismo sócio-político da classe trabalhadora no processo de transformação social. Contudo, conforme afirmamos ao longo deste trabalho, a luta em torno da disseminação de uma cultura de direitos não ultrapassa os limites da sociedade capitalista, deve estar conectada a um projeto societário de superação do ordenamento social burguês e dos valores que o legitima. É nesse sentido que finalizamos, defendendo a assertiva de que a EDH poderá se constituir num mecanismo estratégico de

fortalecimento coletivo das camadas subalternas na luta em torno de seus direitos, e na superação dessa ordem social vigente.

Referências:

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos** (p.141-99). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Políticas Sociais: Fundamentos e História**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. PNEDH. 2004.

BUSSINGER, Vanda Valadão. **Fundamentos dos Direitos Humanos. Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XXVIII, n. 53, março de 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: desafios atuais**. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária: 2007.

CFESS. **Código de Ética dos Assistentes Sociais**. 1993.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária: 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **A Questão Social no Capitalismo. In: Temporalis, Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social** – ABEPSS. Ano 2, n. 3, Brasília: ABEPSS, Grafline, 2001.

_____. **As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo**. In: Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho

Profissional. 2004. Disponível em: < www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-2.pdf> Acesso em: 07 ago. 2010.

NETTO, José Paulo. **Transformações Societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil**. Revista Serviço Social e Sociedade. N. 50, ano XVII, abr. 1996.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Capacitação em direitos humanos e cidadania: fundamentos teórico-metodológicos**. Recife, 2001.

RIBEIRO, Getúlio Couto; FREITAS, Jediane; RIBEIRO, Mara Rejane. **Políticas públicas e direitos humanos: Sistematização de uma proposta democrática de Educação em Direitos Humanos nos Estados de Alagoas e Bahia**. João Pessoa. Congresso Internacional de Direitos Humanos – UFPB, 2009.

VINAGRE, MS. **Ética, Direitos Humanos e o projeto ético-político do Serviço Social**. Revista Praia Vermelha. n. 11, segundo semestre 2004.

VIOLA, Sólon Eduardo Annes. **Políticas de Educação em Direitos Humanos**. In: SILVA, Aida Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

4.5 *A concepção dos profissionais que atuam no sistema penitenciário de alagoas sobre as políticas de reinserção face às violações de direitos do egresso*[103]

Rosana Gomes da Silva Barros

1 - A função da pena no estado de direito

As formas de punições típicas do Antigo Regime se caracterizavam por práticas desumanas e degradantes, pois buscavam atingir o corpo do delinqüente em nome do restabelecimento da ordem universal infringida pelo mesmo. Infringir as leis consideradas religiosas e civis ao mesmo tempo, significava romper essa ordem sagrada, e para a satisfação dos deuses (TOSI; SILVA, 2002) pela ofensa praticada, os delinqüentes mereciam castigos graves como tortura e morte. Além disso, os condenados eram obrigados a cumprir algumas imposições tais como: passear pelas ruas da cidade com um cartaz pendurado nas costas ou no peito para que todos pudessem ver sua sentença, confessar publicamente, na porta das igrejas, seu crime, como forma de reconhecer perante todos e, principalmente, Deus, o delito cometido, entre outras. Ou seja, além do delinqüente ser submetido a toda sorte de sofrimento, era submetido antes à grande humilhação em público, como uma forma de ter seu "pecado" purificado, pois, a punição era vista como uma penitência, utilizada para expiar a culpa ou pecado daqueles que delinqüiram.

As atrocidades cometidas nesse período passaram a ser veementemente criticadas pelos iluministas, sobretudo, aqueles marcaram a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Para eles, a pena devia abandonar seu objetivo de restaurar a ordem infringida pelo pecador, e no lugar deste, o

101 Este texto é resultado de monografia aprovada por uma banca de doutores da FSSO e do Direito/UFAL sob orientação da prof. Dra. Mara Rejane Ribeiro para obtenção do título de Bel. Em Serviço Social

delinqüente, precisava ser isolado para neutralizar sua periculosidade, reeducado, e depois devolvido a sociedade.

No contexto da nova sociedade que se desenvolvia e do Estado de Direito, a forma, o método e a intensidade dos castigos, e aos poucos, a repressão penal passa a ser combatida no moderno Estado de Direito, que pautado nas Declarações de Direitos decorrentes das revoluções passam a castigar os transgressores com punições cada vez menos físicas e mais sutis. “O corpo esquartejado, alvo principal de punição do Antigo Regime, com o tempo vai desaparecendo, se antes a punição era vista como uma cena, um cerimonial, nesse momento transforma-se num ato administrativo, típico de um Estado de direito” (FOUCAULT, 2008, p. 12).

No Estado de Direito, as penas desumanas foram dando lugar a penas mais humanizadas, cuja finalidade não era mais submeter o transgressor a um sofrimento físico, degradante, pois a pena vai aos poucos perdendo o caráter punitivo e assume um caráter corretivo, tendo a finalidade de recuperar o delinqüente. Nesse contexto, as penas corporais passam a ser substituídas pelas privativas de liberdade, as quais persistem até os dias atuais.

Foucault (2008) diz que se inicia nesse contexto um processo de suavização das penas, isto é, o desenvolvimento da sociedade capitalista e o estatuto de cidadão que todos os homens adquirem no Estado de Direito, trouxe mudanças significativas no campo penal, pois mudam os princípios e definem-se novas estratégias de punição. Surgem então, as teorias da pena, ou opiniões científicas que indicam as principais formas como Estado e sociedade devem reagir ao delito. Tosi e Silva (2002) definem em três as teorias das penas: **absoluta, relativa e mista.**

A **teoria absoluta** defende a tese de retribuir o mal pelo mal. A pena deveria ser aplicada na mesma proporção que o delito cometido, ou seja; “olho por olho e dente por dente” (idem, p. 251). Essa teoria pode ser entendida como a racionalização da antiga Lei de Talião, que se caracterizava pela vingança coletiva ao delinqüente, onde o grupo

fazia justiça com seus próprios métodos e leis, como uma forma de vingar o mal que este causara a um dos seus membros.

A **teoria relativa** da pena se caracteriza pela função preventiva, que se subdivide em "prevenção geral" e "prevenção especial" (Ibid). A **prevenção geral** concebe a pena como uma coerção psicológica dirigida a todos os cidadãos, como forma de intimidá-los para não cometerem crimes. Essa coerção ocorre em dois níveis: no primeiro, os cidadãos são alertados que todos estão sujeitos a uma pena, caso cometa algum delito; e o segundo, se refere ao sofrimento que se inflige ao indivíduo quando este comete o delito. Já a **prevenção especial** concebe a pena como forma de afastar o delinqüente de novos crimes mediante sua correção e educação, mantendo-o em custódia até que se recupere. Esta prevenção está direcionada ao condenado, e "compreende a intimidação e a neutralização da prática do delito, mas também a ressocialização do preso" (idem, p. 252).

Por fim, a **teoria mista** defende uma postura intermediária. Ou seja, parte do princípio da retribuição somado aos fins preventivos gerais e especiais, os quais se complementam em cada fase da pena, no momento da **ameaça, aplicação e execução.**

No momento da ameaça = aplica-se à prevenção geral, no momento da aplicação = a retribuição, e no momento da execução = prevenção especial, ou o princípio da reeducação.

De todas as teorias das quais falamos até agora, a mais adequada para indicar como o sistema penal deveria atuar, é a **teoria mista.** No entanto, o sistema penal brasileiro demonstra-se falho nos três momentos explicitados por esta teoria.

> *No momento da ameaça da pena, porque as condições de grande desigualdade e injustiça social fazem que os mecanismos de prevenção geral já não funcionem como mecanismos de inibição psicológica do crime para uma grande parte da população marginalizada e excluída da sociedade; no momento da aplicação da pena, porque os aparelhos de segurança estão despreparados, impotentes ou mal direcionados para conter o crescimento da violência, sobretudo*

> *nas grandes áreas metropolitanas. A Justiça, por sua vez, atua de forma seletiva, elitista, morosa e ineficiente, criando, assim, um clima de impunidade generalizada que faz alimentar, por sua vez, a criminalidade num círculo vicioso; no momento da execução da pena, em que se nota, de forma mais clara, o fracasso do sistema penitenciário e de segurança do País, devido às péssimas condições em que os presos são detidos, inviabilizando qualquer tentativa de ressocialização. Os motins nas prisões e delegacias quase semanais são o índice mais claro do colapso do sistema penitenciário: se há algo parecido com o inferno de Dante nesta terra, são as prisões brasileiras (TOSI; SILVA, 2002, p. 253-4).*

Como vemos, os problemas que afetam a segurança pública no Brasil são muito complexos e difíceis de solucionar com ações paliativas, pois, sua resolução implica ir até a raiz do crime, à base social, cultural, econômica e educacional que o individuo infrator teve na sociedade. Implica em tomar novas atitudes de contraposição às violações sistemáticas dos direitos humanos e tratar, de modo mais efetivo, de implementar políticas públicas para garantir o respeito aos direitos humanos e monitorar os órgãos garantidores desses direitos, pois o problema dos direitos do homem hoje não é tanto o de justificá-los, mas de protegê-los (BOBBIO, 2004).

2 - O Welfare State chega ao cárcere

As políticas públicas que preconizam a ressocialização do indivíduo passaram a ser implementadas a partir da década de 1980, quando é reformada a parte geral do Código Penal e promulgada uma lei específica para execução da pena: a Lei de Execuções Penais - LEP em 1984. Significa dizer que, antes desse período, não havia um Estado cuja proteção se estendia a população carcerária, no sentido de ressocializar, mas, um Estado Penal, apenas punitivo. Nos anos de 1930 até 1970, o Estado brasileiro passava por um vasto processo de relações autoritárias, de cerceamento de direitos civis e políticos e foi sob estas condições que foi criado o primeiro Código Penal de 1940. Segundo Madeira (2008) esse Código sofreu influências do Código Italiano de 1930, o famoso Código Rocco e manteve a mesma

marca autoritária do período: rigoroso, rígido e autoritário no seu cunho ideológico.

No final dos anos 70 são realizadas algumas tentativas de mudança da legislação penal, as quais só obterem êxito em 1984, resultando em um novo Código Penal mais adequado ao um país que começava a se democratizar. Em 1981, é publicado o anteprojeto de possíveis reformas no código penal para receber sugestões, sendo posteriormente aprovado no Congresso, e a Lei Nº7. 209 de 11/07/1984 promulgada alterou substancialmente a parte geral do Código Penal. Com a reforma do código, foi promulgada uma lei específica para regular a execução das penas e medidas de segurança, a Lei de Execuções Penais - LEP (nº 7.210 de 11 de julho de 1984). Essa legislação visava incorporar as regras internacionais de proteção aos direitos humanos, sobretudo, as Regras Mínimas de Tratamento dos Reclusos editadas em 1957 e 1977 pela Organização das Nações Unidas – ONU. São regras que repudiam a prática da tortura, dos castigos cruéis, desumanos e degradantes aos reclusos, sob a justificativa de que, apesar do crime que estes cometeram na execução de sua pena algo devia ser observado, sua dignidade.

A LEP trouxe uma série de novidades no tocante à execução da pena e ao indivíduo que delinqüiu, como a ressocialização do indivíduo e sua reinserção social. Logo em seu artigo 1º diz que o objetivo da pena, é oferecer condições necessárias para a harmônica integração social do condenado ou internado, não por meio de práticas cruéis, mas, por meio de um processo de ressocialização que viabilize a reinserção dos detentos na sociedade. Seu fundamento está de um lado na repressão e prevenção aos delitos, e do outro na viabilização de meios para que os apenados e os que estão sob medidas de segurança voltem a participar da sociedade. Assim, visando prevenir o crime e orientar os presos ao retorno à convivência social, a LEP dispõe de um rol de direitos destinados aos detentos, tais como: social, à assistência social, jurídica, á saúde, sendo a educação e o trabalho primordiais, tendo em vista, a função produtiva e educativa de ambos, tais direitos são de competência estatal, devendo, portanto, serem realizados pelos

próprios estabelecimentos prisionais.

É nesse contexto que surge o Egresso, conceito antes inexistente e que se refere a uma condição jurídica adquirida pelo condenado ao sair definitivamente ou condicionalmente da prisão. Considera–se egresso o "liberado definitivo pelo prazo de um ano, a contar da saída do estabelecimento penal e o liberado condicional, durante o período de prova" (Artigo 26 da LEP). Sobre o liberado e definitivo considerado pela LEP, Mirabete diz,

> *que o liberado definitivo, é aquele que cumpriu a pena privativa de liberdade integralmente ou foi beneficiado por alguma causa extintiva da punibilidade após ter cumprido parte da sanção imposta [...] Também é considerado egresso o liberado condicional enquanto durar o período de prova, que poderá ser inferior, igual ou a um ano, dependendo evidentemente, das condições particulares do beneficiário (MIRABETE apud MARTINS, 2008, p. 21).*

De acordo com a LEP, o egresso pode contar com o apoio pós-penitenciário pelo período de um ano, passado esse prazo, o condenado perde essa condição de egresso, e é nesse momento, que o mesmo enfrenta seus maiores desafios em sua luta para se reinserir na sociedade. Isto acontece primeiro, porque as condições do cárcere não são suficientes para promover sua ressocialização e depois, o estigma de ex-presidiário gera preconceitos da sociedade, a qual fecha as portas, anulando assim, algumas possíveis possibilidades de reinserção social.

Para a autora, a LEP surgiu como uma tentativa de humanização do sistema penitenciário, pois, vários relatórios realizados denunciavam os graves problemas do sistema penitenciário brasileiro, decorrentes de superlotação, dos maus-tratos, das violações de direitos e etc.. Entre a década de 70 e 80, esse quadro somado aos altos índices de criminalidade e de reincidência, colocou em xeque o sistema carcerário, visto que a prisão estava longe de ser um ambiente propício para a ressocialização; ao contrário, representava um espaço de construção de verdadeiras carreiras criminais, praticamente, uma pós-graduação

para o crime (idem). Nesse contexto, surgem as Penas e Medidas Alternativas/PMAs como uma possível solução para amenizar os problemas.

Segundo o Ministério da Justiça-MJ, as PMAs aparecem como forma eficaz de reagir ao crime e a violência, uma vez que restringe menos a liberdade do condenado, permitindo a este o cumprimento de sua pena junto à sociedade, já que as prisões continuam sendo uma das maiores fontes de violência. Geralmente, as PMAs, são penas de curta duração, duram até quatro anos e podem ser implementadas para pessoas que cometeram "crimes sem violência, nem grave ameaça, como uso de drogas, acidentes no trânsito, violência doméstica, abuso de autoridade, desacato à autoridade, lesão corporal leve, furto simples, estelionato, ameaça, injúria, calúnia, difamação, dentre outros previstos na legislação atual brasileira" (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA). Atualmente, as PMAs vêm se constituindo na melhor forma de ressocializar o indivíduo e promover sua reinserção social, pois dados do MJ demonstram que os reeducandos, que cumpriram sua pena, privados completamente de sua liberdade, os índices de reincidência variam de 70% a 85%, já os ex-cumpridores das PMAs variam de 2% a12%.

A partir de 1990, a sociedade civil é chamada a participar da política criminal brasileira. Entram em cena novos atores na execução da pena, como as universidades, prefeituras, fundações, ONGs, entre outras, que passam a criar programas de reinserção social junto ao Estado com vistas, a conter o problema da violência e dos altos índices de reincidência. De acordo com Madeira (2008) são essas iniciativas em âmbito estadual e municipal que mais tarde darão origem, a formulação de documentos, decretos e leis que incentivem a criação de programas de reinserção social dos egressos, provindos do âmbito federal. Deste modo, para a realização das atividades voltadas à inclusão do egresso na sociedade, são criadas "redes de parceiros, de conveniados e através de órgãos públicos encaminham egressos para escolarização formal, profissionalização e vagas de trabalho" (MADEIRA, 2008, p. 148).

Os programas de apoio aos egressos aparecem como uma forma de construir novas perspectivas de vida, de conquista da cidadania e inclusão social, se constituindo assim, em única alternativa de sobrevivência dessa população. Entretanto, o apoio que esses programas oferecem aos egressos é temporário, visto que, legalmente, esse apoio é de um ano, e terminado o prazo, o egresso nem sempre consegue se ocupar em outras atividades voltadas a profissionalização e mercado de trabalho. Além disso, o problema da insuficiência de vagas é um agravante, visto que, a população carcerária vive em constante crescimento, o que resultará em um déficit cada vez maior de programas que possam atingir uma quantidade satisfatória de egressos.

ALEP foi uma grande conquista da Política Penitenciária Brasileira. Entretanto, é ainda considerada por grande parte da sociedade como uma demasiada proteção aos delinqüentes. Para estes, o preso deixa de ser um indivíduo dotado de direitos, devendo ser tratados como coisa, sem ter direito algum, pois ao privar o cidadão de sua liberdade, este deixa der visto como cidadão dotado de dignidade. Por outro lado, críticos da LEP, temem que esta possa desestruturar ainda mais a sociedade, ao tentar reinserir aqueles que não foram ressocializados, criminosos de alta periculosidade, que por erro técnico são devolvidos e voltam a cometer bárbaros delitos.

3 - A concepção dos profissionais do sistema penitenciário de Alagoas-spal sobre as reais possibilidades de ressocialização e reinserção dos egressos

O planejamento da pesquisa iniciou no ano de 2009, a partir de uma proposta investigativa que visava conhecer a concepção dos profissionais de diversas áreas de atuação no Sistema Penitenciário sobre as políticas públicas em prol da ressocialização e reinserção, e ao mesmo tempo, conhecer as condições físicas, financeiras e materiais de trabalho sobre as quais estes profissionais vêm desenvolvendo sua prática.

Para validar a proposta, o projeto foi submetido ao Comitê de

Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – CEP/UFAL para subseqüente execução. No final de 2009, procedemos a uma revisão geral do projeto de pesquisa, ampliando a leitura na construção teórica sobre temas específicos referentes ao nosso estudo, obtendo sua aprovação no início de 2010.

Após aprovação do Comitê, formalizamos uma chamada para alunos de Serviço Social e Direito que tivessem experiência em pesquisa, estimando um nº. de 30 pesquisadores, visto que, nossa pretensão era entrevistar os profissionais de todas as unidades penitenciárias.

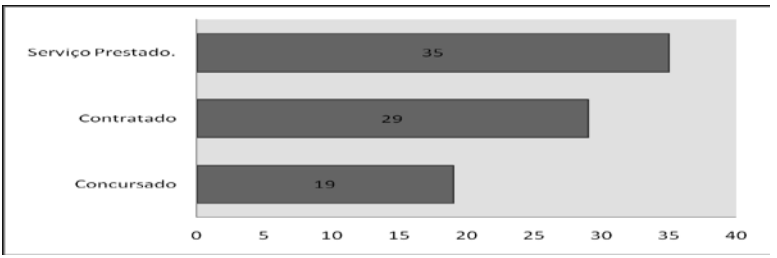
A pesquisa foi executada durante os meses de maio e junho de 2010 nas seguintes Unidades Prisionais: Penitenciária Masculina Baldomero Cavalcante de Oliveira; Presídio de Segurança Média Professor Cyiridião Durval e Silva; Estabelecimento Prisional Feminino Santa Luzia; Presídio de Segurança Média Desembargador Luis de Oliveira Sousa; Centro Psiquiátrico Judiciário Pedro Marinho Suruagy-CPJ; Casa de Detenção de Maceió; Colônia Agroindustrial São Leonardo; e mais dois setores, a Gerência de Saúde-GESAU e Psicossocial.

Valemo-nos da técnica da entrevista semi-estruturada para aplicar o instrumento de pesquisa, constituído por questões que buscavam conhecer a concepção dos profissionais de diversas áreas de atuação no Sistema Penitenciário sobre as políticas de ressocialização e reinserção do egresso no Estado de Alagoas, e, ao mesmo tempo, conhecer as condições físicas, financeiras e materiais de trabalho sobre as quais estes profissionais vêm desenvolvendo sua prática. Foram entrevistados 83 profissionais, correspondente às áreas de atuação do Direito, Serviço Social, Enfermagem, Odontologia, Psicologia, Psiquiatria, Medicina, Educação e Farmácia, além dos gerentes gerais e de segurança das Unidades.

A sistematização dos dados foi realizada em duas etapas, quais sejam: 1ª= cada dupla inseriu os dados coletados em um instrumento criado pela coordenação da pesquisa; 2ª= os dados das treze duplas foram colocados em um só instrumento, para leitura e análise dos

mesmos. Entre os resultados obtidos, discorremos sobre a situação de trabalho dos profissionais e suas concepções acerca dos direitos humanos, programas e projetos implementados no SPAL; a participação dos profissionais no processo de formulação e execução das políticas públicas, bem como sobre as penas e medidas alternativas.

Gráfico 01: vínculo empregatício dos profissionais

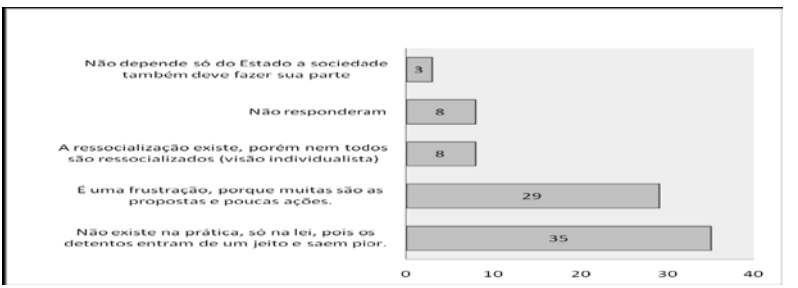


De acordo com o gráfico 1, apenas 19 profissionais são concursados, sendo estes 10 diretores, os quais são também agentes penitenciárias; 1 agente penitenciário e apenas 8 profissionais das outras áreas de atuação; os demais são 29 contratados e 35 prestadores de serviço, podendo sair a qualquer momento. Segundo os profissionais concursados só foi realizado um concurso público para admissão de outros profissionais, além de agentes penitenciários, resultando na indignação que muitos profissionais demonstraram com essa situação. Além disso, os salários mal pagos, a falta de segurança, de recursos e de autonomia dos profissionais para trabalhar, interferem no cotidiano, gerando sentimentos de desânimo e desestímulo.

O processo de fragilização dos direitos trabalhistas faz parte das mudanças contemporâneas no mercado de trabalho, demandada pela reestruturação produtiva do capital, que traz consigo novas aquisições como a flexibilização da força de trabalho que passa a se instaurar a partir da década de 1970, período histórico que marca a "política de diminuição dos gastos sociais, na trilha da diminuição do Estado" (TRINDADE, 1999, p. 1). Assim, de acordo com a autora, essas mudanças vão impor limites à prática no setor público, pois, é verificável, além da redução

de profissionais, “um processo de fragilização dos instrumentos de ação profissional, marcado pela precarização da estrutura institucional - recursos humanos e recursos materiais e financeiros” (Idem, p. 1-2). incidindo, sobre a condição assalariada, visto que, surgem nesse contexto as práticas de contratação e terceirização da força de trabalho tanto nas instituições públicas quanto privadas, precarizando assim, as relações e restrições de direitos trabalhistas e sociais.

Gráfico 02: projetos e programas conhecidos pelos profissionais



Conforme o gráfico 02, vemos que 21 profissionais conhecem os projetos voltados à profissionalização e inserção no mercado de trabalho, como a Fábrica de Esperança, que é um projeto em nível estadual e se constituía até o momento, como o principal meio dessa profissionalização, pois através dela a população carcerária aprendem vários ofícios, tais como: corte e costura, serigrafia, mecânica, artesanato, carpintaria, fabricar bolas, e outros. Além disso, os reeducandos que trabalham nas dependências das Unidades são remunerados, cujo valor não pode ser inferior a ¾ de um salário mínimo (artigo 29 da LEP), que corresponde a R$ 382,00, valor que é pago a família dos reeducandos que executam algum trabalho no Sistema pelo cartão magnético que foi criado a partir de um convênio da IGESP com a Caixa Federal de Alagoas em 2010.

A Fábrica de Esperança apresenta-se como uma oportunidade para os reeducandos irem aos poucos recuperando sua cidadania, pois segundo os profissionais, os reeducandos têm a chance de serem até mesmo contratados pela a IGESP após o cumprimento da pena para

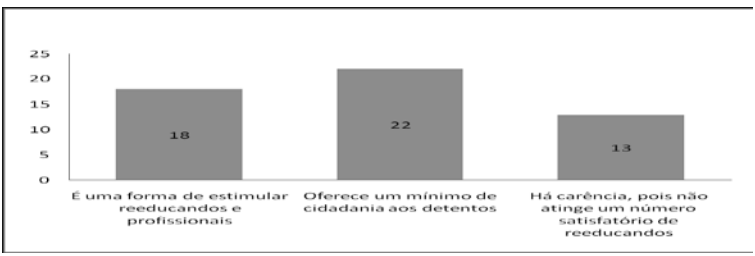
atuarem como instrutores. Contudo, o projeto contempla um número pequeno de reeducandos, aproximadamente 100 a 150, deixando de fora uma grande quantidade de reeducandos.

Ainda sobre a inserção no mercado de trabalho, o semi-aberto São Leonardo, mantém três convênios com instituições que empregam reeducandos cumprindo sua pena em liberdade. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL emprega 22 reeducandos, a Companhia de Saneamento de Alagoas - CASAL emprega 44 e Universidade Federal de Alagoas que emprega 40 reeducandos. Se a unidade estivesse ativa, esses reeducandos trabalhariam durante o dia e tinham que se recolher na unidade durante a noite, mas mesmo assim desativada, a Unidade dispõe de uma psicóloga e uma assistente social que acompanha esses egressos. Segundo depoimentos de alguns profissionais, há possibilidades de se instalar futuramente no complexo penitenciário uma indústria que viabilize os reeducandos e egressos sua inserção no mercado de trabalho, pois Alagoas firmou um convênio com o Conselho Nacional de Justiça - CNJ para a promoção de programas e projetos de reinserção social, como o Projeto Começar de Novo. De acordo com o plano do projeto, trata-se de um "conjunto de ações voltadas à sensibilização de órgãos públicos e da sociedade civil com o propósito de coordenar, em âmbito nacional, as propostas de trabalho e de cursos de capacitação profissional para presos e egressos do sistema carcerário, de modo a concretizar ações de cidadania e promover redução da reincidência" (p. 1).

Podemos, ainda, observar que onze (11) profissionais conhecem projetos e/ou programas voltados para: à saúde do reeducando como prevenção as DST"S/AIDS, tuberculose, redução de danos, imunização; para a capacitação profissional em diversas áreas de atuação; 6 profissionais conheciam projetos com vistas à documentação dos reeducandos; 6 profissionais afirmaram conhecer programas e/ou projetos para agilização de processos; 4 disseram conhecer projetos de alfabetização dos reeducandos e somente 1 profissional falou conhecer um projeto voltado à família dos reeducandos.

Além dos programas e projetos que buscamos conhecer, procuramos ao mesmo tempo saber como os profissionais avaliavam os mesmos, ou seja, avaliar significa ver os efeitos, impactos que esses programas e projetos causam na vida dos reeducandos e profissionais. Então, 30 profissionais que disseram não conhecer nem programas nem projetos, não avaliaram, pois não tem como avaliar aquilo que não se conhece; 26 profissionais avaliaram como ótimos; 25 disseram ser bons e somente 2 afirmaram ser péssimos. As respostas dos que avaliaram os programas e projetos encontram-se no gráfico a seguir.

Gráfico 03: concepção dos profissionais sobre programas e projetos



De acordo com o gráfico 03, grande parte dos profissionais 22 disse que esses programas e projetos proporcionam um mínimo de cidadania aos reeducandos, possibilitando o aprendizado de um determinado ofício, educação e profissionalização; 18 profissionais dizem que tal implementação é uma forma de estimular profissionais e reeducandos, e 13 profissionais disseram haver muita carência desses projetos, já que o sistema penitenciário é considerado um depósito humano, onde são depositados aqueles que ameaçam a ordem social e, portanto, não há interesse dos gestores em investir e proporcionar melhoras no sistema penitenciário.

Verificamos que, por meio dos programas e projetos, os reeducandos vão aos poucos reconquistando sua cidadania, pois, o acesso a documentos, a qualificação profissional, a escolarização e inserção no mercado de trabalho, durante o cumprimento da pena ou após, se apresenta para estes como novas perspectivas de vida e

inclusão. Entretanto, como a população carcerária vive em constante crescimento, os programas e projetos certamente serão insuficientes atender tão grande demanda. Em Alagoas por exemplo, a população carcerária, é formada aproximadamente por 1328 presos provisórios, 765 condenados e 43 sob medidas de segurança, isto significa que, os programas e projetos que existem não conseguem atender uma quantidade de reeducandos satisfatória.

A discussão, no campo penal, sobre a implementação de Políticas Públicas/PP, que visam à recuperação do preso e seu retorno à liberdade, está relacionada à responsabilidade do Estado com as pessoas oriundas do cárcere e, por sua vez, com a promulgação da LEP em 1984. Em Alagoas, a participação dos profissionais no processo de formulação é de apenas 5% em relação a 18% na execução e 13% no monitoramento dessas políticas (conforme dados de pesquisa científica).

Observamos que 38% dos profissionais não participam de nenhuma dessas etapas das políticas públicas, ou seja, desempenham apenas suas funções enquanto profissionais, mas sem quaisquer envolvimentos com as PP; restando um índice muito pequeno de profissionais que acompanham o processo como um todo. Apesar dos profissionais lidarem cotidianamente com os problemas do cárcere, os dados demonstram uma relação estreita entre o envolvimento com o processo de planejamento das políticas públicas e o processo decisório, que fica nas mãos de poucos que detém o poder. Nesses termos, não há, inclusive, a participação da sociedade em geral, aspectos típicos do padrão brasileiro de intervenção estatal, pois este é configurado pela

> *centralização decisória e financeira na área federal; fragmentação institucional; condução das políticas sociais segundo lógicas clientelistas; atuação setorial; penetração da estrutura estatal por interesses privados; padrão verticalizado na tomada de decisões; exclusão da sociedade civil dos processos decisórios; impermeabilidade das políticas e das agências estatais aos cidadãos e usuários e ausência de controle e avaliação (FARAH, apud ALEXANDRO, 2008, p. 4-5).*

O termo ressocializar denota reeducar, tornar o condenado em um ser sociável, capaz de viver pacificamente com seus semelhantes. Entretanto, "como, no entanto ressocializa quem já era excluído, pela falta de condições econômicas, pela falta de moradia, pela falta de educação, etc." (LIMA; SOUZA, 2010, p. 5), ou seja, pela falta de políticas públicas de previnam o crime.

Diante do exposto, o sistema carcerário tende a cada dia ficar pior, um verdadeiro caos, pois o mesmo não dispõe de uma estrutura física que separe reeducandos dos provisórios, primários e reincidentes, pessoas que cometeram crimes mais graves daqueles que cometeram crimes mais brandos, e tudo isso faz com que o indivíduo saia da prisão em situação pior que entrou, ou seja, o descaso do Estado se dá antes da reclusão do indivíduo, durante e após, devido à falta de investimentos em políticas de prevenção ao crime, na educação, geração de renda entre outras. Dessa forma, a falta de intervenção em Políticas Públicas acentua ainda mais a exclusão social das classes subalternas, uma vez que estas classes ficam cada dia mais desprotegidas, ou seja, se compreendermos estas políticas como expressão concreta dos direitos sociais do cidadão (IAMAMOTTO; CARVALHO,1987)

Logo, a não efetivação das PP distancia o ser humano de sua condição de cidadão, violando assim, os Direitos Humanos. Por fim, registramos as concepções dos profissionais acerca do processo de ressocialização, ou seja, 35 profissionais não acreditam que a ressocialização exista na prática, só na lei, pois os detentos entram de um jeito e saem pior; 29 disseram que a ressocialização é uma frustração, por que muitas são as propostas, mas poucas as ações; 08 profissionais acreditam nesta proposta com meta parcial e, finalmente, 03 concordam que ressocializar o indivíduo sob estigma de delinqüente não depende só do Estado, mas, também, da sociedade, e 08 profissionais preferiram não responder.

Considerações Finais

No decorrer da pesquisa realizada no SPAL, constatamos que

a realidade prisional de Alagoas não se diferencia do restante do Brasil, pois nos deparamos com um contexto penal difícil de gestar; um sistema punitivo que, infelizmente, não consegue atingir seu objetivo de ressocializar os presos e, conseqüentemente, quando devolvidos à sociedade, não conseguem se reinserir, voltando em seguida, a delinqüir. Observamos que estão sendo implementadas algumas ações que objetivam a ressocialização e a reintegração do egresso, porém, são iniciativas que infelizmente atingem um pequeno percentual de reeducandos e egressos, ficando de fora um contingente bastante significativo.

Assim, os resultados demonstram uma grande desresponsabilização estatal em vários aspectos: no tocante às políticas públicas voltadas à ressocialização, em decorrência da insuficiência de vagas nos programas e projetos de caráter educativo e produtivo; quanto à admissão de profissionais qualificados para desenvolver ações que objetivem a reinserção social do egresso, visto que, a quantidade de profissionais não é suficiente para atender toda demanda carcerária, situação que incide nos atendimentos aos reeducandos, uma vez que os serviços tendem a chegar tardiamente para os mesmos; no que se refere às condições salariais em relação à sobrecarga de trabalho desses profissionais; quanto ao fato da instituição não dispor dos recursos necessários para o avanço de seus trabalhos, levando os funcionários a providenciar parte desses recursos por conta própria.

Nos últimos anos, as Penas e Medidas Alternativas de Prisão vêm se constituindo em estratégia para tratar dos inúmeros problemas que afetam o sistema carcerário brasileiro, pois, ao restringir menos a liberdade do condenado, o mesmo cumpre sua pena sem ser retirado do convívio da sociedade, evitando dessa forma, os altos índices de reincidência e as prisões superlotadas, dentre outros problemas. Apesar das vantagens que essas penas podem oferecer para o reeducando e para a sociedade, são pouco implementadas em algumas regiões, inclusive, no Estado de Alagoas, onde continua a resistência dos órgãos responsáveis pela execução da pena, em decorrência de um forte apego a política de aprisionamento predominante, embora seja

um método de punição falido, que, além de não ressocializar ninguém, não preserva a integridade física nem moral dos reeducandos.

Quanto aos programas e projetos desenvolvidos no Sistema, observamos que são aqueles voltados à profissionalização, educação, geração de renda. Tais projetos aparecem para os egressos como únicas possibilidades de recomeçar, de reconquista da cidadania, uma vez que, a efetivação destes programas poderia reprimir os egressos em novos atos inflacionários, pois, de volta à sociedade, deixariam de cometer novos delitos, uma vez que, os ofícios adquiridos no sistema poderiam ajudá-los a dispor de condições para manterem a si e sua família. Entretanto, a realidade é bastante diferente desta, pois o estigma de ex-presidiário, da ficha não limpa, e o preconceito que a sociedade passa a ter desses egressos, fazem com que, as portas fora da prisão se fechem, e na maioria das vezes, esses egressos voltam a delinqüir, por não conseguirem mais se reinserir na sociedade.

Por fim, entendemos que reverter o quadro crítico atual do Sistema Penitenciário é necessário que o Estado disponibilize verbas periodicamente em políticas que previnam o crime e recuperem as penitenciárias existentes, e se for preciso, construir novas para que seja possível separar os reeducandos conforme orientação da LEP; ampliar o quadro de profissionais de modo a viabilizar a participação dos reeducandos em programas que visem sua recuperação e, posteriormente, sua reintegração social, porém, sabemos que, na conjuntura atual, isso se torna bastante difícil de acontecer, sobretudo, em tempos em que, a política social vive atrelada aos ditames do neoliberalismo, e sua política de diminuição estatal nos gastos sociais.

Referências

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**; trad. De Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Dispõe s**obre a Lei de Execução** Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil/leis/L7210.htm> Acesso em: 26 de julho 2010.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel

Ramalhete. 35 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IAMAMOTO, M. V. & CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LIMA, Alexandro Rodrigo Rosinski. **Políticas Públicas Prisionais de Desenvolvimento Humano**. Disponível em: http://www.fae.edu/seminario_sustentabilidade/gestao_social /Alexsandro%20Lima.pdf> Acesso em: 10/07/2010.

LIMA, Suzann Flávia Cordeiro de; SOUZA, Flávio, Antônio Miranda de. A (I) **Legalidade do Espaço Penitenciário X Direito à Cidade como Política Urbana**. Disponivel: <http://portal.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJ57DC54E2PTBRNN.htm> Acesso em: 12 de julho 2010.

MADEIRA, Lígia Mori. **Trajetórias de homens infames: políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MARTINS, MARIMÉLIA. **Sistema ressocializador brasileiro a percepção de alunos formandos dos cursos de direito e serviço social**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina - USSC, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, 2008. Disponível em: < portal2.unisul.br/.../cursos/cursos.../Direito.../Marim_lia_Martins.pdf> Acesso em: 12/07/ 2010.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJC4D50EDBPTBRIE.htm> Acesso em: 13/07/ 2010.

RIBEIRO, Mara Rejane. **Relatório Final da REDHBRASIL**. Brasília: MEC, 2009.

RIBEIRO, Mara Rejane. Et all. **REDHBRASIL na construção de uma cultura de direitos humanos no Estado de Alagoas. Maceió**: Congresso Acadêmico – UFAL, 2009.

RIBEIRO, Getúlio Couto; FREITAS, Jediane; RIBEIRO, Mara Rejane. **Políticas públicas e direitos humanos: Sistematização de uma proposta democrática de Educação em Direitos Humanos nos Estados de Alagoas e Bahia.** João Pessoa: **V Seminário Internacional de Direitos Humanos** – UFPB, 2009.

SILVA, Marlene Helena Oliveira; TOSI, Giuseppe. **Por que punir? Qual punição? Que segurança Pública?** In: FREITAS, Fábio. F. B; Rique, Célia D. G; NEVES, Paulo Sérgio

da Costa. Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos. Recife: Bagaço, 2002.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prédes. T**endências do mercado de trabalho e profissões do Serviço Social na Contemporaneidade**. Maceió: Edufal, 2000.

5 *Relações interculturais na diversidade*

📖 **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL:** apropriação dos conceitos de sexualidade e diversidade cultural. Compreensão das categorias identidade de gênero e orientação sexual. Discutindo saúde, sexualidade e reprodução no cotidiano escolar; dignidade sexual e diversidade humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT).

📖 **EDUCAÇÃO E COMBATE A HOMOFOBIA:** Enfrentamento da discriminação e da homofobia. cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT).

📖 **EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS:** problematização das noções de raça, racismo e etnicidade. Análise da relação entre as classificações raciais e as formas de racismo.

📖 **CULTURA INDÍGENA:** desigualdade racial, dos estereótipos, do preconceito e da discriminação racial.

5.1 *Os direitos humanos das mulheres – análise dos instrumentos internacionais de proteção*

Stela Valéria Cavalcanti

Considerações introdutórias

O objetivo deste artigo é propor uma reflexão crítica a respeito dos direitos humanos das mulheres e seus desafios, na ordem internacional contemporânea.

A violência contra as mulheres é um fenômeno social que atinge mulheres adultas, crianças, adolescentes e idosos em todo o mundo. Apesar de ser um problema antigo, que se encontra presente em grande parte da sociedade, apenas recentemente, após a publicação da Lei no. 11.340/06 passou a interessar os operadores do Direito no país. Decorre, principalmente, da desigualdade nas relações de poder entre homens e mulheres, bem como da discriminação de gênero[102] ainda presente tanto na sociedade como na família.

Embora os direitos fundamentais possuam um caráter universal, as mulheres ainda são um grupo vulnerável a todas as formas de violência. Os meios de comunicação e as estatísticas denunciam diariamente agressões físicas e verbais, ameaças e assassinatos praticados no ambiente familiar, bem como inúmeros tipos de violência praticados contra as mulheres nas relações domésticas e no trabalho, tendo como principais motivos o preconceito e a discriminação.

---

102 Dentro da teoria feminista a terminologia para as questões de gênero desenvolveu-se por volta da década de 70. Na edição de 1974 do livro Masculine/Feminine or Human? de Janet S. Chafetz, a autora usa "gênero inato" e "papéis sexuais aprendidos", mas na edição de 1978, o uso de sexo e gênero é invertido. Na década de 1980, a maioria dos escritos feministas passaram a concordar no uso de gênero apenas para aspectos socioculturais adaptados. Nos estudos de gênero o termo gênero é usado para se referir às construções sociais e culturais de masculinidades e feminilidades. Neste contexto, gênero explicitamente exclui referências para as diferenças biológicas e foca nas diferenças culturais. Fonte: Wikipédia Disponível em: www.http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nero_%28sociedade%29. Acesso em 12.01.2011

Por essa razão, os constitucionalistas têm tratado o direito das mulheres como uma especialização dos direitos humanos fundamentais. Tal postura se justifica pela constatação empírica de que as mulheres encontram-se em situação de hipossuficiência nas relações sociais, domésticas e políticas.

Desde meados da década de 70, o movimento feminista tem lutado em defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres, dos ideais de direitos humanos e pela eliminação de todas as formas de discriminação, tanto nas leis como nas práticas sociais. A ação social organizada do movimento feminista foi decisiva para a especialização e supraestatalização dos direitos humanos das mulheres.

Nesse contexto, várias convenções e pactos de direitos humanos foram editados pelas Nações Unidas e Organização dos Estados Americanos com o objetivo de compelir os países signatários a tomar medidas legislativas e administrativas de promoção da igualdade de gênero e combate à violência contra a mulher. Como exemplo, temos a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (ratificada pelo Brasil em 1984); a Recomendação Geral nº. 19 da referida Convenção (CEDAW); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, "Convenção de Belém do Pará" (inserida no ordenamento jurídico brasileiro em 1995 e a Declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher ratificada pelo Brasil em 1995).

O Direito Constitucional vem dando grande contribuição para o combate à violência contra a mulher. O primeiro passo foi a supra-estatalização dos direitos humanos das mulheres, que representa um grande salto evolutivo para a concretização da dignidade humana e a diminuição das desigualdades que permeiam as relações de gênero. Em seguida, a constitucionalização da igualdade entre homens e mulheres no Brasil fundamenta a concepção de leis e políticas públicas de cunho afirmativo, capazes de reduzir as desigualdades, a intolerância e todas as formas de violações aos direitos das mulheres. Também é fonte e justificativa para a promoção da discriminação positiva em favor das

mulheres, a fim de equilibrar as relações sociais e promover a igualdade material.

No Brasil, o sistema de repressão e prevenção à violência doméstica é recente. Teve início em 1988, quando a Constituição Federal proclamou a igualdade entre homens e mulheres ao estabelecer, no art. 5º., inciso I, que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição". A preocupação do constituinte brasileiro com a violência no âmbito das relações familiares evidencia-se no parágrafo 8º, do art. 226 que impõe ao Estado o dever de coibir a violência doméstica, in verbis "o Estado assegurará assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações". Tais normas constitucionais foram ponto de partida para que o legislador ordinário ampliasse a proteção dos direitos das mulheres contra a discriminação e a violência.

Entretanto, essas medidas não têm sido capazes de diminuir as desigualdades de gênero e os índices das agressões contra as mulheres, especialmente a violência doméstica. Pesquisas realizadas por organizações nacionais e internacionais apontam altos índices da violência doméstica no país. De cada 100 mulheres brasileiras assassinadas, 70% são no âmbito das relações domésticas (Human Rights Watch). A Violência Doméstica é a principal causa de lesões em mulheres entre 15 e 44 anos (ONU). Outra pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo em 2001 mostra que, no Brasil, uma mulher é vítima da violência doméstica a cada 15 segundos. Vários fatores contribuem para isso: a ineficiência do atendimento prestado às vítimas nas delegacias de polícia; o fato de o crime ter sido considerado até bem pouco tempo atrás de menor potencial ofensivo; a existência de falhas no procedimento adotado pela Lei nº. 9.099/95; a insuficiência das políticas públicas de proteção e assistência às vítimas; e a de programas sociais voltados ao tratamento dos agressores.

O processo de violação dos direitos humanos alcança prioritariamente os grupos sociais vulneráveis, como as mulheres,

as crianças, os deficientes e a população afro-descedentes (daí os fenômenos da "feminização" e "etnicização" da pobreza). Se no mundo hoje há 1 bilhão de analfabetos adultos, 2/3 são mulheres[103].

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade destes direitos, acrescidas do valor da diversidade.

O grande desafio que se coloca é como atuar para que o reconhecimento dos direitos humanos seja capaz de gerar políticas públicas e ações eficazes que concretamente contribuam para a plena fruição desses direitos por parte das mulheres, proporcionando-lhes uma vida livre da violência.

O Brasil vive uma verdadeira crise de efetividade dos direitos fundamentais, uma vez que a Constituição Federal de 1988 foi bastante pródiga na proteção de direitos, garantias e liberdades. Também existem inúmeras leis ordinárias com a mesma finalidade no País. Porém, verificamos que o gozo e fruição dos direitos humanos fundamentais são negados a milhares de cidadãos pelas várias formas de violência praticadas na sociedade. No tocante às mulheres essa realidade é ainda mais dramática, em virtude dos altos índices da violência doméstica e familiar.

Este artigo tem a pretensão de apresentar, de forma didática e de fácil compreensão, um resumo dos principais instrumentos de proteção dos direitos humanos das mulheres, criados a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, bem como demonstrar que o Brasil está caminhando no sentido de contribuir para a luta contra a discriminação, o preconceito e a violência praticados contra as mulheres., cumprindo, assim, com os Tratados de Direitos Humanos já ratificados e em vigência no nosso país, notadamente após o advento da Lei Maria da Penha, n. 11.340/2006.

103 Fonte: Human Rights Watch.

1 - Os direitos humanos fundamentais

O Direito Internacional dos Direitos Humanos é recente na história contemporânea. Surgiu no Pós-Guerra como resposta às atrocidades cometidas durante o nazismo. É naquele cenário que se desenvolve o esforço de reconstrução dos direitos humanos como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea.

O sistema internacional de proteção dos direitos humanos constitui o legado maior da chamada "Era dos Direitos", que tem permitido a internacionalização dos direitos humanos e a humanização dos Direito Internacional contemporâneo, como atenta Thomas Buergenthal[104].

Uma das principais preocupações desse movimento foi converter os direitos humanos em tema de legítimo interesse da comunidade internacional. Diante da crescente consolidação do positivismo concernente aos direitos humanos, podemos afirmar que os tratados internacionais de proteção aos direitos humanos invocam, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que celebram o consenso internacional acerca de temas centrais à dignidade humana.

O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção destes direitos, fundado no valor da primazia da pessoa humana, esse sistema interage com o sistema nacional de proteção, a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e proteção de direitos fundamentais.

Este sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais aos direitos humanos, na busca da salvaguarda de parâmetros protetivos mínimos - do "mínimo ético irredutível". Para Hannah Arendt, os direitos humanos não são um dado,

104 Thomas Buergenthal, prólogo do livro de Antônio Augusto Cançado Trindade. **A Proteção Internacional dos Direitos Humanos: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos.** São Paulo, Saraiva, 19991, p.XXXI.

mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução[105].

A constitucionalização dos direitos fundamentais não significou mera enunciação formal de princípios, mas a plena positivação de direitos, a partir dos quais qualquer indivíduo poderá exigir sua tutela perante o Estado para a concretização da democracia. O estudo dos Direitos Fundamentais pressupõe a existência de duas ordens jurídicas: uma supraestatal e outra estatal. A primeira é representada pelo direito internacional e a segunda pelo direito nacional.

A Constituição de 1988 conferiu dignidade e proteção especiais aos direitos fundamentais, sendo considerada um verdadeiro marco histórico nesta seara. As normas definidoras dos direitos e garantais fundamentais têm aplicação imediata (art. 5º, §1º), permitindo inclusive a conclusão de que os direitos fundamentais estão protegidos não apenas diante do legislador ordinário, mas também contra o poder constituinte reformador, por integrarem o rol das denominadas cláusulas de irredutibilidade ou mínimas (art. 60).

O art. 5º, § 2º, estabelece que os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ele adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. Essa norma possibilita que outros direitos, ainda não expressamente previstos na Constituição, sejam considerados direitos fundamentais.

Importante ressaltar a inclusão, pela Emenda nº. 45, dos § 3º. e 4º. ao art. 5º da Constituição Federal Brasileira, que dispõe, respectivamente, o seguinte: (a) "Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais".

105 ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo, trad.** Roberto Raposo, Rio de Janeiro, 1979. A respeito, ver também Celso Lafer, A Reconstrução dos Direitos Humanos: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt, Cia das Letras, São Paulo, 1988, p.134.

Esta modificação foi bastante salutar por possibilitar que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, após aprovação por quorum qualificado do Congresso Nacional, sejam considerados normas constitucionais, a quem as leis ordinárias e complementares deverão total obediência, além de dar uma maior credibilidade e força à observância dos tratados de direitos humanos pelos operadores do direito no Brasil; (b) "O Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão".

Assim, os direitos humanos fundamentais podem ser entendidos como o conjunto de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana.

Analisada a construção e evolução dos direitos humanos fundamentais na ordem jurídica internacional, indicaremos os mecanismos supra-estatais de proteção desses direitos, em razão da necessidade de distinguir o sistema americano (geral), do sistema interamericano (especial) de proteção.

2 - Os mecanismos supra-estatais de proteção dos direitos humanos: o sistema americano e interamericano

O grande marco para os direitos fundamentais no século XX foi, sem sombra de dúvida, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, elaborada após a 2ª Guerra mundial, sob o reflexo da indignação da comunidade internacional com as atrocidades praticadas contra judeus, ciganos e homossexuais.

Foi a primeira vez em que as Nações se uniram para discutir e elaborar uma norma de proteção dos direitos humanos, comum a todos. O Brasil é signatário desta declaração e de várias outras convenções e pactos de direitos humanos, o que constituiu grande avanço para a democracia e para a legislação brasileira, como se verá mais adiante.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), marco absoluto da democracia moderna, não é coercitiva. Mas os países

signatários aderem a um direito costumeiro e abdicam de uma parcela de sua soberania reconhecendo o direito da comunidade internacional de observar suas ações e opinar sobre seu comportamento interno. É o documento pré-constitucional que vincula os Estados à obrigação de positivar em suas Constituições um conjunto de direitos fundamentais proclamados pelas Nações Unidas. Em termos de direitos políticos para as mulheres, foi o primeiro instrumento legal internacional que reconheceu e protegeu estes direitos em qualquer parte do mundo.

Estabeleceu-se o direito ao voto, à candidatura e à possibilidade de ocupar qualquer cargo ou função de caráter público, de acordo com as leis de cada Estado. Apesar de a Declaração ter sido aprovada sem nenhum voto contra, 40 Estados propuseram reservas no processo de ratificação. A visível oposição de alguns Estados em considerar a igualdade das mulheres fez com que a Comissão intensificasse os trabalhos em nível educacional e de desenvolvimento civil. Em 1951, a OIT (Organização Internacional de Trabalho), respondendo a recomendações da Comissão, aprova a Convenção sobre a igualdade de remuneração. a elaboração da Declaração Universal de 1948, começa a se desenvolver o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção de direitos fundamentais.

Forma-se o sistema normativo global de proteção dos direitos humanos, no âmbito das Nações Unidas. Esse sistema normativo, por sua vez, é integrado por instrumentos de alcance geral (como os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966) e por instrumentos de alcance específicos como as Convenções internacionais que buscam proteger a determinadas grupos de pessoas mais vulneráveis a violações de direitos humanos, como os negros, as mulheres e as crianças.

Neste cenário, fortalece-se a idéia de que a proteção dos direitos humanos não deve se reduzir ao domínio reservado do Estado, isto é, não deve se restringir à competência nacional ou à jurisdição doméstica exclusiva, porque revela tema de legítimo interesse internacional. Por

sua vez, esta concepção inovadora aponta para duas importantes conseqüências: (a) A revisão da noção tradicional de soberania absoluta do Estado, que passa a sofrer um processo de relativização, na medida em que são admitidas intervenções no plano nacional, em prol da proteção dos direitos humanos; isto é, permitem-se formas de monitoramento e responsabilização internacional, quando os direitos humanos forem violados; (b) A cristalização da idéia de que o indivíduo deve ter direitos protegidos na esfera internacional, na condição de sujeito de Direito.

Ressalte-se que a Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993, reitera a concepção da Declaração de 1948, quando, em seu parágrafo 5o, afirma: "Todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e eqüitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase".A Declaração de Viena afirma ainda a interdependência entre os valores dos Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento.

Atualmente, coexistem dois sistemas internacionais de proteção dos direitos humanos, o sistema universal, de que fazem parte os Estados integrantes das Nações Unidas – ONU e o sistema regional que são associados vários países. São eles: o sistema europeu (no Conselho da Europa), o sistema americano (na Organização dos Estados Americanos – OEA), o sistema africano (na Organização para a Unidade Africana) e o sistema árabe (na Liga dos Estados Árabes). Somente os países asiáticos encontram-se desprovidos de uma convenção regional de direitos humanos. Tais sistemas agrupam países que se relacionam entre si política, econômica e culturalmente ou que compartilham uma mesma declaração de princípios. Cada sistema é autônomo em relação aos demais, embora se estruturem, com base nos princípios instituídos pela Declaração Universal e pelos Pactos Internacionais das Nações Unidas.

Para o nosso estudo interessa apenas a análise dos mais importantes tratados editados no século XX pelo sistema universal

(da ONU) e americano (da OEA) de proteção dos direitos humanos fundamentais das mulheres, o que faremos na próxima seção.

3 - Principais instrumentos internacionais 3de proteção dos direitos humanos das mulheres

A partir da Declaração Universal de 1948, começa a se desenvolver o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção dos direitos e liberdades fundamentais. Forma-se o sistema normativo global de proteção dos direitos humanos fundamentais, no âmbito das Nações Unidas.

Esse sistema normativo é integrado por instrumentos de alcance geral (como os pactos internacionais de direitos civis e políticos) e por instrumentos de alcance específico, como as Convenções internacionais que buscam responder a determinadas violações de direitos humanos (como a tortura, a discriminação contra a mulher e em razão da raça, contra as crianças, dentre outras). Instituiu-se, assim, no âmbito do sistema global, a coexistência dos sistemas geral e especial de proteção dos direitos dos seres humanos, como sistemas de proteção complementares.

Esse sistema especial de proteção dos direitos humanos realça o processo de especificação do sujeito de direito, no qual este passa a ser visto em todas suas peculiaridades. Nessa ótica, determinados indivíduos ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta mais específica. Já o sistema geral de proteção tem por finalidade a salvaguarda dos direitos de toda e qualquer pessoa, concebida em sua abstração e generalidades.

Constatadas empiricamente a situação de hipossuficiência e discriminação sofrida pelas mulheres em várias partes do globo terrestre, foi necessário elaborar um sistema especial de proteção dos seus direitos humanos, por meio de convenções e pactos internacionais. Em seqüência, serão apresentadas e discutidas a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher; a

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher "Convenção de Belém do Pará"; a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher "Beijing", que constituem alguns dos mais relevantes instrumentos voltados à proteção dos direitos humanos da mulher na ordem jurídica internacional.

3.1 Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher

Em 1975, foi realizada, no México, a I Conferência Mundial sobre a Mulher que teve como resultado a elaboração da Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. Esta Convenção – (CEDAW – Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women) foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas através da Resolução 34/180, em 18 de dezembro de 1979[106].

Qual o perfil da CEDAW e quais os seus objetivos principais? Esta Convenção foi elaborada com um duplo fundamento: (a) a obrigação de promover a igualdade formal e material entre os gêneros e (b) fomentar a não discriminação contra a mulher. Foi o primeiro instrumento internacional de direitos humanos, especificamente voltado para a proteção das mulheres. Dentre suas previsões, a Convenção propõe a erradicação todas as formas de discriminação contra as mulheres, com a finalidade de garantir o pleno exercício de seus direitos civis e políticos, como também de seus direitos sociais, econômicos e culturais. A exemplo da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, esta Convenção também

106 Foi o primeiro tratado ratificado pelo Brasil, já em 1984. Promulgado pelo Decreto nº. 4.377, de 13 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/DA377.htm>. Acesso em: 19 de jul. de 2006. Instrumentos Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos. Os direitos das mulheres são direitos humanos. Rio de Janeiro, v. 1, Cepia, 2001, p. 39. Foi assinada pelo Brasil, com reservas na parte relativa à família, em 31 de março de 1981, e ratificada com a manutenção das reservas, em 1º. de fevereiro de 1984, entrou em vigor em 02.03.1984. Em 22 de junho de 1994, tendo em vista o reconhecimento pela Constituição Federal brasileira de 1988 da igualdade entre homens e mulheres na vida pública e privada, em particular na relação conjugal, o governo brasileiro retirou as reservas, ratificando plenamente toda a Convenção. No Brasil, essa Convenção tem força de lei ordinária, conforme o disposto no § 2.º do artigo 5.º da Constituição Federal vigente.

prevê a adoção de medidas especiais temporárias (ações afirmativas), com vistas a promover a eqüidade entre os gêneros. Desse modo, a Convenção objetiva erradicar a discriminação contra a mulher e suas causas, bem como estimular estratégias de promoção da igualdade.

A Convenção define a expressão "discriminação contra a mulher" como:

> *[...] toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer campo.*

Depreendemos desse conceito que a discriminação significa toda distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo.

Por esse instrumento legal, a Assembléia Geral das Nações Unidas reconheceu que a discriminação contra a mulher viola os princípios da igualdade de direitos e do respeito à dignidade humana, constituindo-se obstáculo ao aumento do bem-estar da sociedade e da família, além de dificultar o desenvolvimento das potencialidades da mulher.

Em 12 de março de 1999, a 43ª. Sessão da Comissão do Status da Mulher da ONU adotou o Protocolo Facultativo à Convenção. O Protocolo institui dois mecanismos de monitoramento: (a) o mecanismo de petição para encaminhamento de denúncias e (b) um procedimento investigativo que habilita o Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher a investigar a existência de grave violação aos direitos humanos das mulheres[107].

107 O Protocolo Facultativo é um documento aprovado pela Assembléia das Nações Unidas

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres apresenta, no entanto, uma lacuna: não explicitou em seu texto uma referência à violência doméstica e sexual contra as mulheres. Por isso, esse importante instrumento de promoção dos direitos humanos precisa ser complementado, incorporando a Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra a Mulher, de 1993 e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e erradicar a Violência contra a Mulher, "Convenção de Belém do Pará", de 1994.

Nesse sentido, já existe uma expressiva atuação do movimento internacional de mulheres junto ao Comitê das Nações Unidas sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher para que um Protocolo Opcional à Convenção seja adotado, preenchendo o vazio existente sobre a violência de contra a mulher[108].

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida em 1993, proclamou que os direitos da mulher e da menina são parte inalienável, integrante e indivisível dos direitos humanos universais. Constatou uma das faces mais cruéis do desrespeito aos direitos humanos das mulheres são a violência física, psicológica e sexual ocorrida no ambiente familiar. Essa Conferência ensejou a elaboração, em dezembro desse mesmo ano, da Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra a Mulher. Em 1994, a Organização dos Estados Americanos – OEA ampliou a proteção aos direitos humanos das mulheres com a edição da Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar A Violência Contra a Mulher, "Convenção de Belém do Pará".

3.2 Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – "Convenção de Belém do Pará"

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar

---

que reforça a Convenção, ampliando os compromissos assumidos pelos Estados Membros. Os Estados Membros podem aderir ou não a este Protocolo, que, por isso, é considerado opcional. O governo brasileiro assinou este protocolo em 2001.

108 Este Comitê está previsto na Parte V, artigos 17 a 22, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres. O Comitê também é denominado CEDAW, sigla em inglês da Convenção.

a Violência contra a Mulherfoi outro grande avanço na proteção internacional dos direitos humanos das mulheres, aprovada pela Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos – OEA, em 06 de junho de 1995[109].

Essa importante Convenção ratificou e ampliou a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, e representa o esforço do movimento feminista internacional para dar visibilidade à existência da violência contra a mulher e exigir seu repúdio pelos Estados-membros da OEA.

A partir da Convenção de Belém do Pará surgem valiosas estratégias para a proteção internacional dos direitos humanos das mulheres, merecendo destaque o mecanismo das petições à Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Esta Convenção é o primeiro tratado internacional de proteção dos direitos humanos a reconhecer, de forma enfática, a violência contra a mulher como um fenômeno generalizado, que alcança, sem distinção de raça, classe, religião, idade ou qualquer outra condição, um elevado número de mulheres em todo o mundo. Define em nível regional a violência contra a mulher como:

> *[…] qualquer ato de violência baseado no gênero que resulte, ou possa resultar, em dano físico, sexual ou psicológico ou em sofrimento para a mulher, inclusive as ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária da liberdade, podendo ocorrer na esfera pública ou na esfera privada[110].*

Disciplina os tipos de violência contra a mulher da seguinte forma: (a) ocorrida no âmbito da família ou unidade doméstica ou em qualquer relação interpessoal, que o agressor compartilhe, tenha compartilhado ou a sua residência, incluindo-se, entre outras formas, o estupro, maustratos e abuso sexual; (b) ocorrida na comunidade

109 PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2003, p. 214. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 1.973 de 1º. de agosto de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm>. Acesso em: 19 de jul. de 2006.

110 PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos.** São Paulo: Max Limonad, 1988, p. 214.

e cometida por qualquer pessoa, incluindo, entre outras formas, o estupro, abuso sexual, tortura, tráfico de mulheres, prostituição forçada, seqüestro e assédio sexual no local de trabalho, bem como em instituições educacionais, serviços de saúde ou qualquer outro local, e (c) perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra. "Toda mulher tem direito a uma vida livre de violência, tanto na esfera pública como na esfera privada" (Artigo 3) e a que todos os seus direitos e liberdades fundamentais sejam protegidos e respeitados (Artigos 4, 5).

É importante mencionar que o direito de toda mulher a uma vida livre de violência inclui o direito "de ser livre de todas as formas de discriminação" e "a ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade ou subordinação" (Artigo 6).

A Convenção declara que a violência contra a mulher constitui grave violação aos direitos humanos fundamentais e ofensa à dignidade humana, sendo manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens, limitando total ou parcialmente à mulher o reconhecimento, gozo e exercício de direitos e liberdades.

Os Estados-Partes da Convenção de Belém do Pará convieram em adotar, "sem demora", políticas destinadas a prevenir e erradicar a violência contra a mulher (art. 7). Isto significa que as Partes estão obrigadas a assegurar que os agentes do Estado respeitem o direito da mulher a uma vida livre de violência e a agir com o devido zelo "para prevenir, investigar e punir a violência contra a mulher (tanto na esfera pública como na privada), e que todas as vítimas da violência tenham acesso a procedimentos jurídicos justos e eficazes. Além de que as leis ou práticas jurídicas que "respaldem a persistência e a tolerância da violência contra a mulher" devem ser abolidas[111].

Nos termos do art. 12 da Convenção, qualquer pessoa, ou grupo de pessoas, ou entidade não governamental pode apresentar à

111 HENKIN, Louis et alii. **International law: cases and materials**. 3. ed. Minnesota: West Publishing, 1993, p. 101.

Comissão Interamericana de Direitos Humanos petições que contenham denúncias de violência perpetrada contra a mulher[112].

A simples possibilidade de submeter casos de violações de direitos das mulheres ao conhecimento da comunidade internacional já impõe ao Estado violador uma condenação política e moral. A visibilidade e a publicidade das violações trazem o risco de constrangimento político e moral do Estado violador, que será compelido a apresentar justificativas de sua prática no fórum da opinião internacional. Além do constrangimento do Estado, a Comissão Interamericana poderá condená-lo pela afronta a direitos fundamentais assegurados às mulheres, determinando a adoção de medidas cabíveis, como por exemplo, a investigação e punição dos agentes perpetradores da violência, a fixação de indenização aos familiares da vítima etc[113].

A Comissão Interamericana, contudo, não é órgão judicial. Suas decisões não apresentam natureza jurídica normativa. A Corte Interamericana de Direitos Humanos é que constitui o órgão jurisdicional no plano da OEA, tendo suas decisões força normativa obrigatória e vinculante.

O catálogo internacional dos direitos humanos das mulheres foi reforçado em 1994, pela Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo e em 1995, pela IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing, China, em que as Nações

112 Existem, todavia, determinados requisitos de admissibilidade das petições. O principal deles é o chamado "esgotamento prévio dos recursos internos". Isto é, para recorrer à Comissão é necessário ter esgotado todas as vias nacionais existentes, comprovando a ineficácia desses recursos. Os instrumentos internacionais têm caráter subsidiário, já que só podem ser utilizados quando as instituições nacionais se mostrarem falhas ou omissas no dever de proteger os direitos fundamentais. Nesse caso, a comunidade internacional buscará responsabilizar o Estado, de forma a adotar medidas que restaurem ou reparem os direitos violados. PIOVESAN, Flávia. Temas de Direitos Humanos. Op. cit. p. 216.

113 Em novembro de 1998 a CEJIL-Brasil (Centro para a Justiça e o Direito Internacional) e CLADEM Brasil (Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher) submeteram à apreciação da Comissão Interamericana da OEA o caso de Maria da Penha. Em 1983 ela foi vítima de uma tentativa de homicídio por seu marido que atirou em suas costas, deixando-a paraplégica. Apesar de ter sido condenado pelos tribunais nacionais, ele nunca foi preso em razão dos sucessivos recursos de apelação contra as decisões do Tribunal do Júri. Após 18 anos da prática do crime, a comissão condenou o Estado brasileiro por negligência e omissão em relação à violação doméstica e recomendou, dentre outras medidas, o pagamento de uma indenização à vítima. PIOVESAN, Flávia. Op. cit. p. 217.

Unidas reafirmaram seu compromisso com os direitos humanos das mulheres, já explicitado, em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, como veremos a seguir.

3.3 Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento "Cairo" e Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher "Beijing"

A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento convocada sob os auspícios das Nações Unidas, foi realizada no Cairo, Egito, de 5 a 13 de setembro de 1994. Reuniu representantes de mais de 180 governos e 1.254 organizações não-governamentais. Esta conferência afirmou a existência de quatro plataformas para qualquer programa de população e desenvolvimento: (a) igualdade entre os sexos; (b) empoderamento da mulher; (c) proteção dos direitos sexuais e reprodutivos e (d) eliminação de toda violência contra a mulher. O seu programa de ação declarou que o empoderamento da mulher e o investimento na melhoria da sua qualidade de vida são fins importantes e essenciais para que o desenvolvimento sustentável obtenha o êxito desejado.

Para lograr esses fins, a conferência fez três recomendações básicas aos Estados participantes: (a) que se estabeleçam mecanismos para que a mulher tenha igual participação e representação em todos os níveis do processo político e da vida pública; (b) que sejam envidados esforços para promover a educação, o trabalho e a capacitação da mulher e (c) que seja eliminada toda prática discriminatória, incluindo aquelas que ocorrem no local do trabalho, afetam seu acesso ao crédito, ao controle da propriedade e à seguridade social.

Esta Conferência foi importantíssima uma vez que, pela primeira vez, a saúde reprodutiva e sexual e os direitos da mulher tornaram-se o elemento central de um acordo internacional sobre população e desenvolvimento[114].

114 Em 1998, o Brasil reconhecer a jurisdição dessa Corte, o que ampliou extraordinariamente as instâncias de defesa da cidadania. PIOVESAN, Flávia. Op. cit., p. 218. Disponível em: <http// www.portugues.iwhc.org/ politicaglobal/nacoesunidas/conferencias/cipd.cfm>.Acesso em: 16

A IV Conferência Mundial da Mulher, realizada pelas Nações Unidas, em Beijing, China, em 1995, aprovou uma Declaração e uma Plataforma de Ação com a finalidade de fazer avançar os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz para todas as mulheres. A Declaração e Plataforma de Ação de Beijing é acima de tudo, relativa à questão da violência doméstica, prevendo que são necessárias, além das medidas punitivas, ações que estejam voltadas para a prevenção, e, ainda medidas de apoio que permitam, por um lado, à vítima e à sua família ter assistência social, psicológica e jurídica necessárias à recomposição após a violência sofrida e, por outro, que proporcionem a possibilidade de reabilitação dos agressores.

Última Conferência Mundial do século XX, sua realização foi precedida pelas Conferências Mundiais da Mulher realizadas em 1975 e em 1985, respectivamente no México e em Nairóbi. Passados cinco anos da Conferência de Beijing, a Assembléia Geral das Nações Unidas convocou um período extraordinário de sessões sobre "A mulher no ano 2000: igualdade entre gêneros, desenvolvimento e paz para o século XXI, chamadas "Beijing +5", realizadas em New York, em junho de 2000, permitindo renovar os compromissos sobre a igualdade entre os gêneros e servindo como fórum de discussão sobre as experiências e medidas positivas obtidas nos últimos cinco anos.

Com esses dois documentos a comunidade internacional consolidou sua adesão a um programa comum de desenvolvimento em que a igualdade formal e material, entre os gêneros, é um princípio básico.

A elaboração de todo esse catálogo de direitos fundamentais de proteção às mulheres constituiu grande avanço tanto por fomentar a discussão dos problemas existentes em todo o mundo relacionados às mulheres, como por cobrar dos países signatários medidas de promoção da eqüidade entre os gêneros e de proteção dos direitos humanos das mulheres, contudo, apesar de existirem todos esses tratados, convenções e pactos de direitos humanos das mulheres, diariamente

jul. 2006.

são praticados em todo o planeta violações a esses direitos, por meio, principalmente, das várias formas de violência contra a mulher, notadamente a violência doméstica. Nesse contexto o sistema jurídico de prevenção e repressão à violência doméstica constitui importante ferramenta de proteção dos direitos humanos das mulheres.

Cumpre salientar que a OEA ainda não editou uma convenção interamericana de proteção das mulheres contra a violência doméstica. Como vimos, na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher fez-se menção à violência doméstica, porém ainda não houve a elaboração, pelo sistema regional de proteção dos direitos humanos das mulheres, um documento específico sobre o tema. Apenas a ONU, por meio da Conferência de Beijing possui mecanismos internacionais visando à erradicação da violência doméstica nos Estados-Parte. Outrossim, é imprescindível que o sistema interamericano de proteção dos direitos humanos fundamentais elabore documento com essa finalidade a fim de suprir a lacuna existente, tendo em vista a importância e atualidade do tema da violência doméstica para todos os Estados americanos. Verificaremos, adiante, aspectos relevantes sobre o catálogo de direitos fundamentais constantes na Constituição brasileira, oportunidade em que relacionaremos algumas normas específicas de promoção da igualdade entre os gêneros.

3.4 A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Esta Convenção foi o primeiro tratado internacional com status constitucional da História do Brasil. Construída com a participação de organizações de deficientes de todo o mundo, a Convenção é a primeira do século XXI e obteve a ratificação pelo Congresso Nacional. A ratificação da convenção, que tramitou no Congresso na forma de projeto de decreto legislativo (PDS 90/08), tem força de emenda constitucional e, após a aprovação na Comissão de Relações Exteriores (CRE), foi votada em Plenário, com quórum qualificado, sendo necessários três

quintos dos votos dos senadores para sua aprovação – 49 votos[115].

Desde 10 de dezembro de 1948, os governos reconhecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda e qualquer pessoa é detentora de direitos humanos, sem distinção. As mulheres com deficiência são titulares do conjunto de direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em igualdade com todas as outras pessoas.

A discriminação e exclusão social das pessoas com deficiência também são práticas historicamente cristalizadas, interpretadas com naturalidade e aceitas socialmente. Em todas as partes do mundo, as pessoas com deficiência estão entre os mais pobres dos pobres. A elas são negados o acesso à educação, informação, independência, oportunidades de trabalho e o controle sobre a própria vida.

Quando a deficiência se agrega à condição feminina, como mais um fator de discriminação, as situações de exclusão, segregação e violência se potencializam. Do ocidente ao oriente, as mulheres com deficiência têm sido sistematicamente expostas à violação de seus direitos mais básicos. A discriminação e a violência contra a mulher com deficiência também acontecem no âmbito institucional, ou seja, quando os serviços públicos são prestados em condições inadequadas, provocando danos físicos e psicológicos para a mulher, como longas esperas para receber atendimento médico, maus tratos verbais, intimidação, ameaças e falta de medicamentos.

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência teve como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena

115 Disponível em: http://www.senado.gov.br/agencia/ verNoticia.aspx?codNoticia=76072. Acesso em: 20 set. 2008

e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Os princípios da presente Convenção são (artigo 3): a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

No tocante às mulheres com deficiência estabelece a Convenção que os Estados Partes reconhecem que as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação e, portanto, tomarão medidas para assegurar-lhes o pleno e igual exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

A mulher com deficiência, que sempre lutou pela igualdade, por vezes no anonimato, hoje conta com um novo e importante instrumento internacional para fazer valer seus direitos. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os Estados reconhecem que mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação e, a este respeito, se comprometem a adotar medidas para assegurar-lhes o pleno e igual desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Os Estados Partes se comprometem a tomar todas as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, o avanço e o empoderamento das mulheres, a fim de garantir-lhes o exercício e o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidos em seu texto.

Este instrumento, ao lado da Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, significa

o reconhecimento da necessidade de que se promovam medidas de proteção a este grupo que vive em um contexto singular de discriminação e desvantagem no que se refere ao exercício de seus direitos fundamentais.

Desta forma, o artigo 6 da Convenção que explicita a vulnerabilidade da mulher com deficiência e prevê a adoção de medidas que assegurem sua proteção, pode e deve ser trabalhado como uma referência positiva nas estratégias de inclusão das pessoas com deficiência que vierem a ser construídas daqui por diante, reforçando a necessidade de atendimento das demandas específicas das mulheres com deficiência no planejamento, desenvolvimento e monitoramento das políticas públicas nas esferas locais, regionais, nacionais e internacionais[116].

Vale ressaltar que este é mais um importante mecanismo de proteção aos direitos humanos que deve ser aplicado em benefício das mulheres brasileiras portadoras de deficiência e que, como afirmamos, possui status de Lei Constitucional em virtude da sua ratificação pelo Congresso Nacional.

4 - A Constituição Federal de 1988 e os direitos fundamentais

No que se refere à posição do Brasil em relação ao sistema internacional de proteção aos direitos humanos, observa-se que somente a partir do processo de democratização do país é que o Estado brasileiro passou a ratificar relevantes tratados internacionais de direitos humanos. O primeiro passo no processo de incorporação de tratados internacionais de direitos humanos pelo Direito brasileiro foi a ratificação, em 1984, da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. A partir desta ratificação, inúmeros outros importantes instrumentos internacionais de proteção aos direitos fundamentais foram também incorporados pelo Direito

116 CINTRA, Flávia. Artigo 6 – **Mulheres Com Deficiência.** In: RESENDE, Ana Paula & PAIVA, Flavia Maria de. (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência Comentada. Brasília:Secretaria Especial dos Direitos Humanos.** Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008, p.38-40.

brasileiro, sob a égide da Constituição Federal de 1988.

No Brasil as concepções de Estado Democrático de Direito, governo do povo e limitação do poder político estão indissoluvelmente ligadas. Ao escolher seus representantes, o povo delega poderes para agirem como mandatários e decidirem os destinos do país. Porém, o poder delegado pelo povo não é absoluto. Encontra limitações na Constituição, inclusive com a previsão de direitos e garantias individuais e coletivos do cidadão contra atos dos demais cidadãos e do próprio Estado.

Rompendo com a ordem jurídica anterior, marcada pelo autoritarismo advindo do regime militar, que perdurou no Brasil de 1964 a 1985, a Constituição Brasileira de 1988, no propósito de instaurar a democracia no País e de institucionalizar os direitos humanos, faz uma verdadeira revolução na ordem jurídica nacional, passando a ser o marco fundamental da abertura do Estado brasileiro ao regime democrático e à normatividade internacional de proteção dos direitos humanos.

Como marco fundamental do processo de institucionalização dos direitos humanos no Brasil, a Carta de 1988, logo em seu primeiro artigo, erigiu a dignidade humana a princípio fundamental (art. 1º, III), instituindo, com este princípio, um Instrumentos de proteção dos direitos fundamentais das mulheres novo valor que confere suporte axiológico a todo o sistema jurídico e que deve ser sempre levado em conta quando se trata de interpretar qualquer das normas constantes do ordenamento nacional.

Os Instrumentos Internacionais de direitos humanos (declarações, pactos e convenções) constituem um conjunto de recursos para a proteção dos direitos humanos. Eles são o marco referencial normativo e os acordos construídos em cada momento histórico pela comunidade das nações, sob a coordenação das Nações Unidas (ONU), em nível global, e da Organização dos Estados Americanos (OEA), em nível regional. Expressam o reconhecimento dos direitos humanos pelos Estados-partes e constituem a base do sistema internacional de

garantias que gera condições de monitoramento e exigibilidade.

Cada Estado que acolher a um desses sistemas de proteção passa a aceitar o monitoramento internacional no que se refere ao modo pelos quais os direitos fundamentais são respeitados em seu território. O Estado passa a consentir no controle e na fiscalização da comunidade internacional quando, em casos de violação a esses direitos fundamentais, a resposta das instituições nacionais se mostra falha ou omissa.

Estes instrumentos ganham força jurídica em nível nacional através de sua ratificação, que significa sua incorporação ao ordenamento jurídico do país. O Brasil incorporou a maior parte dos instrumentos internacionais, estando, por isso, comprometido a responder à comunidade internacional sobre o seu cumprimento.

A nova Constituição, além disso, seguindo a tendência do constitucionalismo contemporâneo, deu um grande passo rumo à abertura do sistema jurídico brasileiro ao sistema internacional de proteção de direitos, quando, no § 2º do seu art. 5º, deixou estatuído que "os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte".

Assim, as normas de direitos humanos constantes nos tratados ratificados pelo Brasil têm atualmente status de lei federal e devem ser respeitados e aplicados em sua integralidade pelo Estado brasileiro. Com a publicação da Emenda Constitucional nº. 45/2004, possibilitou-se a inclusão dos tratados e convenções de direitos humanos no texto constitucional por meio da aprovação por quorum qualificado, atribuindo a esses tratados aprovados o status de emenda constitucional (hierarquia constitucional). Este ato merece aplausos, já que denota a grande preocupação do Estado brasileiro com a proteção dos direitos humanos fundamentais, bem como ressalta a sua adesão ao catálogo internacional.

É com esse espírito que a igualdade elencada no art. 5º caput da Constituição Federal ganha um novo vigor, ultrapassando a barreira meramente formal e adquirindo um caráter substancial, ligado à idéia de igualdade de oportunidades. A ingerência do Estado torna-se de suma relevância nesse processo porque a aplicação estática do princípio da igualdade, à luz da ótica liberal oitocentista, não conseguiu reverter na prática as desigualdades oriundas dos processos históricos.

A concepção de uma igualdade puramente formal assente no princípio geral da igualdade perante a lei começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros ao mesmo nível de partida. Em vez de igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições.

Além disso, o artigo 3º da Constituição Federal define que constituem objetivos fundamentais da República "construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

A Constituição Federal de 1988 incluiu em seu texto (§8º, do artigo 226), o repúdio claro à violência contra a mulher praticada nas relações familiares, incentivando o Estado a atuar nessa esfera.

Todos esses dispositivos constitucionais revelam a intenção do constituinte brasileiro de 1988 de proteger os direitos fundamentais, a fim de garantir a todos os indivíduos a plena fruição dos direitos humanos.

Considerações Finais

A violência contra a mulher destaca-se no panorama mundial como um dos maiores obstáculos à efetivação dos direitos humanos.

Dela decorrem as seguintes espécies: violência física, psicológica, sexual, moral, patrimonial, espiritual, institucional, de gênero ou raça, doméstica e familiar, entre outras.

Até poucas décadas, a sociedade e o poder público não tinham grande preocupação em prevenir e reprimir a violência doméstica. O assunto era tratado como um problema privado, que dispensava a intervenção do Estado. A partir da Constituição de 1988 houve uma grande mudança de paradigma, pois o Estado saiu da condição de mero espectador para assumir o dever de promover ações preventivas e repressivas destinadas a combater a violência doméstica.

O movimento feminista teve participação marcante na conquista dos direitos civis e políticos. Os direitos das mulheres surgem como uma especialização dos direitos humanos fundamentais na ordem jurídica internacional e nas constituições contemporâneas.

A partir da década de 70, os direitos humanos das mulheres passaram a ser supraestatalizados pela edição de diversos tratados internacionais. Em nível planetário, os países associados às Nações Unidas assumiram solenemente o compromisso de realizar reformas legislativas e promover políticas públicas destinadas à promoção da igualdade de gênero, ao combate à discriminação e violência contra a mulher. O mesmo caminho foi trilhado no plano regional, pelos países pertencentes à Organização dos Estados Americanos, à Comunidade Européia, Organização para a Unidade Africana e Liga dos Estados Árabes.

A existência de um instrumental internacional de proteção dos direitos humanos fundamentais das mulheres, por si só, revela um grande avanço. As Convenções analisadas traduzem o consenso da comunidade internacional acerca da urgência em se eliminar a discriminação e a violência contra a mulher e, ao mesmo tempo, promover a igualdade material e substantiva. Esse consenso mundial transcende a complexa diversidade cultural dos povos, que passam a compartilhar de uma mesma gramática quando o tema é a discriminação e a violência contra a mulher.

Por meio do catálogo especial de direitos humanos consagrados às mulheres, protege-se o valor da igualdade, baseado no respeito à diferença. Consagra-se a idéia de que a diversidade deve ser vivida como equivalência e não como superioridade ou inferioridade. É contra as relações desiguais que se impõem os direitos humanos das mulheres.

Embora o Brasil seja signatário desses tratados internacionais, só iniciou o processo de constitucionalização dos direitos humanos fundamentais mais tarde que a maioria dos países latino-americanos. Somente com a deflagração do processo de democratização é que o país começa a ratificar os tratados mais relevantes em matéria de direitos humanos. O primeiro tratado ratificado, já em 1984, foi a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. A partir daí, outros importantes instrumentos internacionais de proteção aos direitos fundamentais passaram pelo mesmo processo.

A dignidade humana foi erigida pela Constituição Federal de 1988 a uma norma-princípio, dotada de cogência e força vinculante em relação ao poder público e aos particulares. Por esse motivo a ordem jurídica, o Estado e os particulares devem respeitá-la e garanti-la. Especificamente no tocante às mulheres, vários tratados de direitos humanos, a exemplo da Convenção de Viena e da Convenção de Belém do Pará afirmam os direitos das mulheres como uma especialização dos direitos humanos, bem como ser a violência contra a mulher grave ofensa à dignidade humana. O constituinte não se preocupou apenas com a positivação deste "valor fonte" do pensamento ocidental. Buscou acima de tudo estruturar a dignidade humana de forma a lhe atribuir plena normatividade, projetando-a por todo o sistema político, jurídico e social instituído.

As normas definidoras dos direitos e garantais fundamentais têm aplicação imediata (art. 5º., §1º). A partir da Constituição, dignidade humana, o princípio da igualdade e os direitos fundamentais constituem premissas constitucionais que incorporam as exigências de justiça e dos valores éticos, conferindo suporte axiológico a todo o sistema jurídico

brasileiro. Estão protegidos não apenas diante do legislador ordinário, mas também contra o poder constituinte reformador, por integrarem o rol das denominadas cláusulas pétreas (art. 60).

Importante ressaltar a inclusão, pela Emenda Constitucional nº. 45 dos parágrafos §§ 3º. e 4º. ao art. 5º. da CF, estabelecendo, respectivamente, o seguinte: § 3º. que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. Esta modificação foi bastante salutar por possibilitar que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, após aprovação por quorum qualificado do Congresso Nacional, sejam considerados normas constitucionais, a quem as leis ordinárias e complementares deverão total obediência, além de dar uma maior credibilidade e força à observância dos tratados de direitos humanos pelos operadores do direito no Brasil; § 4º.

O Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão. Assim, na medida em que o Brasil ratificou a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, entre outras, todas passaram a integrar o ordenamento jurídico brasileiro, com status de lei ordinária, devendo o Estado brasileiro seguir suas orientações.

Apesar das conquistas em setores como educação, trabalho e política, as desigualdades sócio-econômicas ainda são gritantes. As mulheres brasileiras, principalmente as negras, ainda sofrem com várias formas de discriminação. Há um longo caminho a ser trilhado no nosso País para a efetivação dos direitos humanos fundamentais das mulheres. As políticas de cunho afirmativo são uma importante ferramenta para a construção de uma sociedade verdadeiramente livre, justa, igualitária e solidária.

A concepção de igualdade puramente formal assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada

com a constatação de que a igualdade de direitos não era, por si só, instrumento eficaz para garantir igualdade de pontos de partida (material). É com esse espírito que a igualdade estatuída no art. 5º, caput, da CF ultrapassa a barreira meramente formal e adquire caráter substancial, ligada à idéia de igualdade de oportunidades. A intervenção do Estado torna-se de suma relevância para o equilíbrio das relações de gênero criando reais condições de fruição dos direitos fundamentais por homens e mulheres, sem qualquer distinção.

Apesar de haver ampla proteção aos direitos humanos no Brasil, as estatísticas demonstram que aqui a perspectiva universalista de igualdade de direitos não tem se mostrado suficiente para assegurar a eqüidade desejada entre homens, mulheres, brancos, índios e negros. O problema está na desigualdade social e econômica cujas conseqüências levam a inúmeras violações aos direitos fundamentais. A desigualdade está estampada nos dados sócio-econômicos da sociedade brasileira e, quando considerados à luz de indicadores como raça, etnia e gênero, essas diferenças se alargam, chegando a patamares alarmantes.

Segundo informações do Centro regional de informação das Nações Unidas em Bruxelas – UNRIC, as mulheres devem estar na linha de frente dos esforços da comunidade internacional, bem como dos países, por constituírem a maioria dos 1,3 milhão de pessoas que vivem na pobreza extrema. A feminização da pobreza traduz-se em diferenças em termos de rendimentos, saúde e educação, um problema que exige uma resposta mais enérgica dos governantes e da sociedade civil, tanto em nível nacional como internacional.

As políticas públicas são os meios necessários para a efetivação dos direitos fundamentais, uma vez que pouco vale o mero reconhecimento formal de direitos se ele não vem acompanhado de instrumentos para efetivá-los. As políticas de combate à pobreza e discriminação devem ser prioridade no Brasil. Elas incluem revisão da política econômica que tem gerado recessão, desemprego e informalidade no mercado de trabalho.As mulheres são a maioria entre

as pessoas desempregadas, no setor informal, entre a população com os menores salários e piores ocupações. Além disso, o Estado deve adotar estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais.

Os programas governamentais destinados a prevenir, punir e erradicar violações aos direitos humanos das mulheres têm se mostrado frágeis, por sua insuficiência, desqualificação, desarticulação, fragmentação e descontinuidade. A necessidade de compromisso do Estado com a efetivação de políticas públicas sob a ótica de gênero torna-se cada vez maior, frente aos prejuízos ao desenvolvimento pessoal e social que atingem as mulheres em situação de discriminação e violência.

Frente a este quadro de desigualdades justifica-se, como um imperativo de democracia e cidadania, a adoção, cada vez maior, de programas que promovam medidas afirmativas necessárias para a correção dessas distorções. Não menos importante é a implantação de mecanismos institucionais responsáveis pela formulação e monitoramento de políticas e iniciativas de promoção da igualdade.

Políticas públicas eficientes e leis específicas e pensadas na perspectiva e gênero podem contribuir para o empoderamento das mulheres e para minimizar os problemas advindos das situações de violência. As políticas públicas concebidas sob a ótica de gênero efetivam e tendem a universalizar os direitos das mulheres já legalmente instituídos, mas vivenciados ainda por uma minoria de mulheres (brancas, urbanas, de classe média alta e maior grau de instrução). As políticas públicas voltadas à eqüidade entre os sexos não realizam todo o projeto de transformação da sociedade, mas constituem grande instrumento no combate às desigualdades, contribuindo efetivamente para a garantia dos direitos fundamentais a todos.

Diante dessas constatações e em cumprimento aos Tratados Internacionais ratificados pelo Brasil sobre os direitos humanos das mulheres, a violência contra a mulher recebeu roupagem típica própria no Código Penal Brasileiro com a Lei nº. 10.886/ 04. Foram retirados

do Código Penal os crimes de adultério e sedução, com a publicação, em 2005, da Lei nº. 11.106/05. Mais recentemente, a Lei nº. 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, veio satisfazer às expectativas das entidades de defesa dos direitos das mulheres, criando mecanismos eficientes para coibir a violência contra a mulher e dispondo sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar, alterando o Código Processual Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal.

A Lei Maria da Penha[117] nos apresenta eficazes mecanismos de prevenção, proteção e repressão da prática da violência doméstica, como: a criação das medidas protetivas de urgência; a organização de juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher nos Estados; a contratação de equipes multidisciplinares para atendimento às vítimas e seus familiares; ampliou as possibilidades de prisão em flagrante e preventiva do agressor doméstico, entre outras importantes inovações no combate a esse fenômeno perverso, que, apesar dos avanços, ainda faz diariamente vítimas no Brasil.

O tratamento legal diferenciado em favor da mulher em situação de violência doméstica está em consonância com os objetivos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal, como a cidadania e dignidade da pessoa humana, impondo a intervenção do Estado, voltada para erradicar a violência de gênero e promover a igualdade material entre os homens e mulheres.

Não é somente a integridade física da mulher que é protegida, mas a sua própria dignidade. Nesta situação específica de violência contra a mulher, a lei especial é necessária, bem como é legítima a atuação do Estado.

Não há dúvidas que a Lei Maria da Penha trouxe instrumentos importantes para uma postura pró-ativa do Estado perante o problema da violência contra a mulher, dando-lhe instrumentos de atuação mais eficientes para a realização da justiça em seu significado mais

117 Pesquisas recentes já demonstram a sua efetividade e apontam que 68% da população brasileira conhece a lei Maria da Penha, dos quais 83% reconhecem sua eficácia no enfrentamento à violência doméstica e proteção das mulheres e da família. Fonte: Instituto Patrícia Galvão Disponível em: http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/

profundo, não apenas como a aplicação fria e cega de regras, mas como um instrumento de mudança social em prol da emancipação do ser humano em sua completude.

Propostas de atividades:

1. Apresente um esquema didático sobre o contexto histórico da criação dos Direitos Humanos, utilizando matérias jornalísticas, fotos, livros, sites na internet, sobre a 2a. Guerra Mundial, a fim de demonstrar a sua grande importância para a humanidade. Pesquise em jornais e revistas notícias sobre violações a direitos humanos das mulheres no mundo atual.

1. Questione o que a turma entende sobre violência contra as mulheres e quais as formas mais frequentes de violações?

2. Solicite uma pesquisa de matérias jornalísticas e dados estatísticos: Quem são as maiores vítimas da violência doméstica, quem são os agressores, quais as suas causas e consequências para a sociedade?

3. Verifique o que a turma conhece sobre a Lei Maria da Penha, n. 11.340/06 e quais os mecanismos de proteção criados pela Lei em benefício das mulheres em situação de violência?

4. Aponte algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos governos para efetivar os direitos humanos das mulheres e solicite à turma proposições de como as políticas públicas e as leis podem assegurar às mulheres uma vida livre da violência? Inicie um Debate.

Referências

ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo, trad**. Roberto Raposo, Rio de Janeiro, 1979. A respeito, ver também Celso Lafer, A Reconstrução dos Direitos Humanos: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt, Cia das Letras, São Paulo, 1988, p.134.

CINTRA, Flávia. Artigo 6 – **Mulheres Com Deficiência**. In: RESENDE, Ana Paula & PAIVA, Flavia Maria de. (Coord.). A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional

para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008, p.38-40.Disponível em: www.http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nero_%28sociedade%29. Acesso em 12.01.2011

Fonte: Human Rights Watch.

HENKIN, Louis et alii. **International law: cases and materials.** 3. ed. Minnesota: West Publishing, 1993, p. 101.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/DA377.htm

http//www.portugues.iwhc.org/ politicaglobal/nacoesunidas/conferencias/cipd.cfm.

http://www.senado.gov.br/agencia/ verNoticia.aspx?codNoticia=76072.

PIOVESAN, Flávia. T**emas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1988, p. 214.

Thomas Buergenthal, prólogo do livro de Antônio Augusto Cançado Trindade. **A Proteção Internacional dos Direitos Humanos: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos.** São Paulo: Saraiva, 19991, p.XXXI.

5.2 *Uma introdução a categoria genero: construção, desconstrução, reconstrução e (des) reconstrução*

Andréa Pacheco de Mesquita

Introdução

Este texto pretende fazer um breve percurso teórico acerca da categoria gênero, discutindo o seu processo de construção que se inicia com as bases para a sua formulação até a crítica hoje feita por muitas/os atoras/es feministas. A perspectiva é entender o movimento deste conceito que tem muita relevância teórica e prática, tanto para o movimento feminista e de mulheres quanto para a academia. Contudo, na atual dinâmica da realidade se faz necessário problematizá-lo e repensá-lo. Não para negá-lo, mas para deixar mais claro os seus objetivos teóricos e políticos e assim reconstruí-lo dentro do movimento da realidade e do movimento das epistemologias. Assim, algumas teóricas feministas propõem o "retorno as mulheres" (COSTA, 1998; SADENBERG, 2007; SCOTT, 2001), ou seja, uma (des) reconstrução dos conceitos que no movimento da sociedade também se movimentam e conseqüentemente precisam ser repensados, reavaliados e ressignificados.

Ao longo da história da sociedade brasileira os mecanismos sociais e ideológicos produziram idéias e valores para reproduzir e justificar as desigualdades sociais e políticas. Os aparelhos ideológicos do Estado[118] (Igreja, Família, Escola, Meios de Comunicação, Leis, etc.) são a base dessa reprodução. São eles que possibilitam a aceitação de que homens e mulheres são essencialmente desiguais reforçando e sendo reforçado pela ordem patriarcal de gênero (SAFFIOTI, 2004) a qual transforma as diferenças biológicas em desigualdades sociais e que define os papéis sociais/sexuais na nossa sociedade produzindo

118 Sobre essa categoria ver Althusser, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 2001, 8ª edição.

relações hierárquicas e assimétricas: o homem é identificado como o "senhor do mundo do trabalho", o "senhor" do espaço público, da vida política, nascido para ocupar cargos de mando, para assumir lugares de destaque; enquanto que as mulheres são o "sexo frágil", as figuras "doces", "delicadas", "sensível" "que precisa ser protegida", destinada à vida familiar, à maternidade, ao cuidado dos filhos (as) e atuar no máximo em profissões que sejam a extensão do trabalho doméstico, do cuidar. Sendo assim, a idéia de que a diferença entre o homem e a mulher é de cunho natural ou biológico é o que define e alicerça as relações sociais e transforma-se em "ordem natural das coisas", obscurecendo a dimensão histórica e social destas construções que constituem e são constituídas a partir das hierarquias de gênero.

É como pensar que existe uma idéia de um destino natural e inevitável do qual as mulheres não podem fugir, como diz Chauí:

> *Se, por exemplo, nasci negra, mulher, numa família pobre, numa sociedade racista, machista e classista, que me discrimina racial, sexual e socialmente, que me impede o acesso à escola e a um trabalho bem remunerado, que me proíbe a entrada em certos lugares, que me interdita de amar quem não for da mesma 'raça' e classe social, como dizer que sou livre para viver, sentir, pensar e agir de uma maneira que não escolhi, mas foi-me imposta. (1995, p. 358)*

É essa ordem de cunho preconceituoso, machista, classista, racista que foi produzido historicamente e mantida até os nossos dias atuais que justifica as desigualdades de gênero. Como diz Marx,

> *(…) na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, dár-se ao mesmo tempo a distribuição e, com efeito, a distribuição desigual, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos: ou seja, a propriedade, que já tem seu núcleo, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família, embora ainda tosca e latente, é a primeira propriedade (…) (1977, p. 46)*

No Brasil, em especial no Nordeste esta cultura patriarcal é extremamente viva, (nas famílias de baixa renda é bastante visível

enquanto que nas famílias ricas essas formas de dominação e opressão se mostram de forma velada) a qual a regra básica é a submissão da mulher ao homem, do/a filho/a diante do pai e/ou mãe e dos mais novos frente aos mais velhos. Outra dimensão desta cultura é o fato dela referendar tudo que é relacionado ao mundo da casa como feminino, e consequentemente deve ser assumido pela mulher, enquanto que por outro lado tudo o que pertence à rua ou é de fora, é masculino e, portanto deve ser assumido pelo homem. Resumindo, essa perspectiva binária, essencializante e de complementaridade atribui papéis sociais definindo que o homem deverá ser o provedor e a mulher a dona de casa. Contudo, vale ressaltar no jogo das relações entre o homem e a mulher, mesmo a autoridade doméstica da esposa (dona de casa), é subordinada aos mandos e desmandos do marido (chefe de família). Ou seja, o poder o qual a mulher exerce é sempre subordinado e desigual em relação ao homem o que promove a legitima as diversas formas de violência contra a mulher.

Neste sentido, entendemos que as relações de gênero são produzidas socialmente, sendo introduzido e institucionalizado cotidianamente na vida das mulheres e homens e repassados de geração em geração. Contudo, não podemos cair no equívoco teórico de simplificar a análise e compreender que essas relações da ordem patriarcal de gênero se efetivam da mesma forma em qualquer sociedade ou tempo histórico. Temos que historicizar essas relações, ou seja, entender que elas se estruturam de forma diferenciada dependendo das condições objetivas (econômicas, políticas, sociais, culturais e geográficos) de cada sociedade e das condições subjetivas dos sujeitos históricos.

A nossa história foi e é contada a partir do ponto de vista masculino e consequentemente estruturada também sobre esse determinante. Como nos fala Sarda (1987) é a presença do “arquétipo viril” que conduz as nossas análises históricas do passado e limita a construção do futuro numa perspectiva androcêntrica baseada no binarismo e na complementaridade entre os sexos que mascara as hierarquias e reproduz a naturalização da dominação masculina e a

subordinação e opressão da mulher. Desta forma, a constituição de um sujeito universal da história identificado como o homem branco ocidental (do sexo masculino, branco, rico e heterossexual) silenciou e silencia ainda hoje os diversos sujeitos da história (mulheres, negros/as, índios/as, pobres etc.).

Sendo assim, a categoria gênero é fundamental para compreender como essas relações sociais hierárquicas se estruturam ao longo da história. Para tanto precisamos situar como ela irá se constituir como um valioso instrumento teórico e prático de análise e intervenção na realidade, mas também como ela foi utilizada equivocadamente para minar a força política do feminismo.

1 - "Os caminhos por onde andei": as feministas e as bases para o surgimento da categoria Gênero

"Ninguém nasce mulher, torna-se mulher"
Simone de Beauvoir

Falar sobre o conceito de gênero nos remete a um passeio histórico pelo percurso de diversas mulheres que vivenciaram várias situações de opressão e exploração. Mulheres que ousaram não ocupar apenas o local socialmente destinado a elas, mulheres que ousaram discordar da idéia do natural, do biológico como prisão de seus corpos e almas, mulheres que invadiram a cena pública ocupando lugares que lhes foram negados ao longo da história da humanidade, mulheres que queimaram sutiãs, mulheres que estudaram, mulheres que entraram na política, mulheres que se profissionalizaram, mulheres que ousaram deixar de ser a "outra" e se auto-identificaram como a própria referência sem precisar da figura masculina. Mulheres que amaram, sonharam, viveram e morreram lutando pela igualdade entre mulheres e homens.

Sendo considerada a "outra", a mulher não tinha identidade própria, não tinha vida própria, nem tão pouco desejos próprios. Ela considerada como a "outra" em relação ao homem que era o referente, tinha sua vida delimitada ao espaço privado condenada a ser mãe,

esposa e dona-de-casa. E a igreja (um exemplo fiel da importância dos aparelhos de produção e reprodução ideológica) desde os primórdios reforçava e era reforçada por essa ideologia androcêntrica colocando a mulher (Eva) como sendo feita a partir da costela do homem (Adão), ou seja, "Deus criou o homem a sua imagem" (Gn 1 27-28) e depois "O Senhor Deus disse: 'Não é bom que o homem esteja sozinho. Vou fazer-lhe uma auxiliar que lhe seja semelhante'. Depois, da costela que tinha tirado do homem, o Senhor Deus modelou uma mulher"[119] (Gn 2, 18.21-23).

Durante séculos, anos as mulheres pagaram um preço muito alto por essa costela, ou seja, por essa ideologia de dominação do sexo masculino sobre o sexo feminino. E até hoje ainda se paga cotidianamente. É só olhar os dados da violência contra a mulher[120], das diferenças salariais entre os sexos[121], dos privilégios masculinos, da história androcêntrica, do arquétipo viril presente na nossa sociedade, que apesar das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, carregam com grande força a lógica patriarcal de dominação e opressão das mulheres.

Quando Simone de Beauvoir há 61 anos falou que "não se nasce mulher, torna-se mulher" ela propôs transpor a barreira do natural, ir de encontro ao fato de que ser mulher não podia limitá-la da vida pública ou excluí-la do direito de viver e participar da sociedade. Simone queria falar para as mulheres e para a sociedade em geral que as mulheres poderiam ter outros destinos além de cuidar da casa, filhos/as e marido.

Sendo assim, Simone inaugura uma "nova era", implanta na sociedade a semente que mais tarde irá se configurar como feminismo(s). Ela propõe romper com o problema sem nome que Betty Friedan irá falar 14 anos depois em seu livro "mística feminina". Neste livro é retratado o problema sem nome que ela diz que ficou intacto

119 Grifos nossos.

120 No Brasil, a cada 7 segundos uma mulher é agredida em seu próprio lar (Fundação Perseu Abramo);

121 A diferença entre os sexos tem diminuído. Em 1992, os homens ganhavam 50% mais que as mulheres e em 2002 essa diferença havia caído para 30%.
http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u105632.shtml

durante muitos anos. Diz ela,

> *[…] cada dona de casa lutava sozinha com ele, enquanto arrumava camas, fazia as compras, escolhia tecido para forrar o sofá, comia com os filhos sanduíche de amendoim, levava os garotos para as reuniões de lobinhos e fadinhas e deitava-se ao lado do marido, à noite, temendo fazer a si mesma a silenciosa pergunta: <<É só isto?>> (1963, 17)*

O livro de Friedan assim como "o segundo sexo" de Simone questionava o fato de que todos afirmavam que o papel da mulher era realizar-se como esposa e mãe. Mas é Margareth Mead que irá colocar em cheque essa naturalização e essencialização do ser mulher, do papel feminino na sociedade. Através de estudos antropológicos sobre as diferenças sexuais em três tribos (Arapesh, Mundugumor e Tchambuli) situadas dentro de uma área de cem milhas ela irá mostrar como os papéis sociais se constroem de forma diferente dependendo do processo de socialização. Ela adentra numa abordagem relativista, culturalista em que o sujeito não é visto como uma unidade fixa, imóvel, determinado pela biologia e/ou pela natureza, mas sim como sujeitos históricos e culturais. Afirma a autora,

> *[…] qualquer discussão acerca da posição da mulher, do seu caráter e do temperamento, da sua escravidão ou emancipação, obscurece a questão básica; o reconhecimento de que a trama cultural por trás das relações humanas é o modo como os papéis dos dois sexos são concebidos e de que o menino em crescimento é formado para uma ênfase local e especial tão inexoravelmente como o é a menina em crescimento. (1950, p. 23)*

O estudo sobre essas três culturas demonstra que os papéis não são inerentes ao biológico, ao sexo. Mas que são construídos e fixados culturalmente através dos processos de socialização.

> *[…] Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição de acalentar crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e na outra ser prescrita para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, não nos resta mais a menor base para*

> *considerar tais aspectos de comportamento como ligadas ao sexo. (idem, p. 268)*

Mead rompe com a perspectiva do essencialismo, do determinismo biológico como o fator definidor dos papéis que os homens e as mulheres devem exercer dentro de qualquer sociedade. Diz então,

> *O material sugere afirmar que muitos, senão todos, traços de personalidade que chamamos de masculinos e femininos apresentam-se ligeiramente vinculada ao sexo quanto às vestimentas, às maneiras e a forma do penteado que uma sociedade em determinados períodos, atribui a um ou a outro sexo. (ibdem, p. 268)*

Ela evidencia através de seus estudos a força do condicionamento social, de como um comportamento considerado feminino numa tribo pode ser realizado em outra tribo como atributo masculino desconstruindo a idéia do natural ou biológico como dado.

> *Tal sistema seria um desperdício dos dotes de muitas mulheres que poderiam exercer bem melhor outras funções do que a habilidade de ter filhos num mundo já superpovoado. Seria um desperdício do talento de muitos homens que poderiam exercer seus dotes especiais de personalidade bem melhor em casa do que no mercado. (ibdem, p. 295)*

A autora já falava da perspectiva relacional que Scott vai desenvolver apenas no final dos anos 1970 em seus estudos de gênero[122]. Diz Mead,

> *O desperdício, se ocorrer, não será apenas de muitas mulheres, mas igualmente de muitos homens, pois a arregimentação de um sexo da traz consigo, em maior ou menor grau, também de arregimentação do outro. Toda ordem parental que define como feminina uma forma de sentar, uma resposta a uma censura ou ameaça, um jogo, ou uma tentativa de desenhar,* cantar, dançar ou pintar, está moldando não só a personalidade

122 Sobre esse aspecto relacional do conceito de gênero Scott fala: "[…] este uso insiste na idéia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo" (1991, p.4)

> *do irmão de cada menina, como também a da irmã. Não pode haver sociedade que insista em que a mulher siga um padrão especial de personalidade, definido como feminino, que não viole também a individualidade de muitos homens. (ibdem, p. 295)*

Assim, Mead, Beauvoir, Friedan entre outras mulheres que questionaram a ordem social androcêntrica em que define a mulher como essencialmente frágil, delicada, sensível e conseqüentemente inferior ao homem lançam as bases para as discussões de gênero que acontece somente no final da década de 1970. Elas apesar de não questionarem a ordem social do poder masculino apontam a necessidade da inserção da mulher em alguns espaços públicos como a educação, a política e alguns direitos sociais. Elas já apontavam esse sistema de gênero em que impõe papéis sociais a partir do sexo, aprisionando mulheres e homens a viver de acordo com a ordem social de poder masculino baseada numa essência feminina e numa essência masculina.

Ainda hoje essa lógica patriarcal de reprodução e produção da sociedade ainda se pauta na perspectiva androcêntrica de supervalorização masculina e desvalorização feminina. Antes de nascermos, com toda a evolução da ciência, a ultra-sonografia já consegue mostrar os órgãos sexuais da criança ainda na formação fetal no interior da barriga da mãe. É neste momento que começa a se delinear a "ultra-sonografia social", ou seja, é a partir do momento que se ver o órgão genital do bebê começa a se desenhar o papel social que aquele feto dependendo do sexo irá desempenhar na nossa sociedade. Sendo assim, projetamos os sentimentos que cada um (bebê) irá ter: se for menina irá ser delicada, doce, pura e se for menino será forte, rude e garanhão. Projetamos também as cores de suas vidas ligadas aos sentimentos é claro, a mulher tudo será rosa (símbolo da fragilidade) e o homem tudo será azul (cor forte). Projetamos os sonhos: a mulher irá conseguir um "bom partido" para fazer um "bom casamento" e ser "feliz" como mulher e mãe, o homem terá sucesso no âmbito profissional, de trabalho e das relações públicas. Projetamos e

demarcamos os territórios permitidos a cada sexo: à mulher o espaço privado – a casa, ao homem o espaço público – a rua. Projetamos a vida profissional: a mulher profissões ditas femininas, ou seja, ligadas ao cuidado, à família, à casa, o homem profissões consideradas como o "verdadeiro" trabalho (ou seja, no âmbito público).

Esta "ultra-sonografia social", ou seja, a leitura dos corpos que realizamos com os bebês (e que perpassa todas as fases de sua vida) definindo o seu sexo social, as hierarquias de poder existente dentro da sociedade de acordo com o sexo. É o que Joan Scott nos anos 1980 irá definir como gênero. Para ela, "o gênero é a organização social da diferença, ou seja, é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. E estes variam de acordo com as culturas, grupos sociais e o tempo."

Este saber não se refere apenas a idéias, mas a instituições e estruturas sociais, práticas cotidianas e rituais específicos, uma vez que todos constituem relações sociais. Seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação são construídos. A organização da nossa sociedade não deriva da diferença sexual, mas é explicada por ela. Neste sentido, "as diferenças entre os sexos constituem uma aspecto primário da organização social, e que essas diferenças são fundamentalmente culturais."

Essa "naturalização das diferenças sexuais como diferenças sociais" desenha em nossa história todo um papel secundário das mulheres enquanto sujeito social e político. Marca e demarca as fronteiras da dominação e da opressão masculina e da subordinação, exploração e submissão feminina.

2 - Discutindo o conceito de gênero

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,

pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertolt Brecht)

Até os meados dos anos de 1970 os estudos e discussões giravam em torno da mulher (no singular), deslocado a partir de 1975 para as mulheres. É no final dos anos 1970 e inicio dos anos 1980 que o conceito de "gênero será elaborado, conceituado como a construção social das identidades sexuais e como objeto dos estudos feministas" (SADENBERG, 2002, p.4) e trará inúmeros avanços no campo epistemológico, teórico e político. Diz ela,

> *Para mim, este foi o grande avanço nos estudos feministas, um grande salto, pois gênero permite-nos abarcar tanto certas tendências universais em relação ao masculino e feminino, como as especificidades históricas, culturais. Permite-nos pensar "a mulher", e mulheres e homens como construções históricas. (idem, p.4/5)*

Gayle Rubin (1975) teoriza sobre o conceito do sistema sexo/gênero fazendo uma análise a partir da perspectiva feminista. Ela propõe uma separação do sexo (como biológico) do gênero (como social), esta separação é fundamental para romper com a perspectiva do determinismo biológico em que naturalizava a dominação masculina e subordinação/opressão feminina. Separar o biológico do natural é imprescindível para a desnaturalização do feminino e do masculino. Assim, a autora significa um marco, um avanço nas discussões sobre a mulher, trazendo a categoria gênero para explicar como as desigualdades físicas são transformadas em desigualdades sociais. A expressão sistema sexo/gênero segundo ela é: "o conjunto de acordos sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos de atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas" (1975, p. 159). Nesta perspectiva, Rubin aponta o biológico como a base sobre o qual se constrói os significados culturais, o sexo é o lugar de onde se constrói o social (gênero).

Este conceito traz inúmeros avanços às teorias feministas,

contudo ele ainda está limitado à relação direta entre sexo e gênero definindo o primeiro como natural, biológico e o segundo como social, construído.

Mas é somente no final da década de 1970 e inicio de 1980, que Scott (1991) uma das primeiras feministas a problematizar de forma sistemática o conceito de gênero afirma que "o gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as 'construções sociais' – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres" (p. 4). É a rejeição às justificativas biológicas das desigualdades entre os homens e as mulheres, traz para a arena social as hierarquias construídas socialmente ao dizer que: "É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres" (p.4), ou seja, "O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado" (p. 4). Neste sentido, a categoria gênero "[...] coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade" (p.5)

Assim Scott ao tratar o conceito de gênero aliado às correntes estruturalistas e pós-estruturalistas traz um grande avanço ao negar epistemologicamente qualquer noção de essência feminina, ao retirar o conceito de sexo do puramente biológico, do natural, mas ao colocá-lo também como construído, como uma leitura social dos corpos. Para ela,

> *Gênero é a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens; mais propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para as diferenças corporais. (...) Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos. (1983, p. 2)*

Neste sentido, gênero e sexo estão interligados construindo e sendo construído um pelo outro. É o que Nicholson chama de "porta-

casacos" da identidade.

> *O corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a personalidade e comportamento. […] quando se pensa o corpo como um "cabide" no qual são "jogados" certos aspectos da personalidade e comportamento, pode-se pensar no relacionamento entre os dados do "cabide" e aquilo que nele é jogado como algo mais fraco do que determinista, porém mais forte que acidental. (2000, p. 12)*

Esta analogia nos dar a leitura perfeita de como compreender a relação sexo e gênero, sem cair numa visão binária do natural versus o social. Uma vez que, o sexo também é construído, ou seja, a leitura que temos sobre o corpo, o sexo está impregnada de gênero, de construções hierárquicas de poder. Esta perspectiva avança trazendo outra lógica de análise, rompendo com o determinismo biológico[123], com o construcionismo social[124] e também com o fundacionalismo biológico[125] e se pautando na idéia de que as relações de gênero estrutura e é estruturante das relações sociais. Sobre este aspecto Nicholson afirma,

> *[…] precisamos entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas a diferenças que vão "até o fundo" – aquelas diferenças ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas associamos ao "gênero" (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo. (idem, p. 14)*

Assim, o conceito de gênero precisa ser utilizado com muito cuidado para que ele não reforce ou traga à tona a perspectiva em que sapara sexo e gênero, colocando o sexo como natural e reforçando o determinismo biológico. Neste sentido, muitas autoras chamam a

123 Para essa corrente de pensamento as explicações baseiam-se na biologia, no natural como fator determinante. A genética é quem define os comportamentos e personalidades dos indivíduos.

124 Nesta perspectiva o social é quem determina os comportamentos e personalidades.

125 O fundacionalismo biológico rompe com o determinismo biológico porque inclui elementos do construcionismo social, mas limita-se ao colocar o biológico como modus operanti de pensar o mundo.

atenção ao fato de que gênero não pode ser mais considerado como uma categoria útil de análise, para Scott (em seu texto 'Millenium Fantasies: The Future of "Gender" in the 21st Century') isso se dá não porque o inimigo prevaleceu, mas sim porque essa categoria não tem mais o poder político de fazer o trabalho que é necessário agora. Ou seja, argumenta a autora, a fraqueza do termo se dá pelo que um dia já foi considerado a sua virtude, a distinção sexo (categorias biológicas e naturais) e gênero (categorias sociais e culturais). A separação sexo/gênero (utilizados pelas feministas que foi inicialmente apontada por Robert Stoller e posteriormente aprofundado por Rubin reforçou a idéia de que os papéis sexuais eram invenções humanas, naturalizados através da referência aos corpos físicos, mas que não determinados por eles. A perspectiva era insistir nos modos pelos quais a "construção social" acontecia – o gênero. Esta análise mostrava as variedades e mutabilidades, demonstrando como as relações sociais e consequentemente os papéis sociais eram embutidos de um sistema de poder, e de normas sociais baseadas na perspectiva androcêntrica. Apesar deste papel importantíssimo no decorrer da história em separar sexo e gênero não podemos mais caminhar nesta direção porque reforça a idéia de uma naturalização dos corpos a partir de uma perspectiva heteronormativa construída socialmente mas historicamente imposta como natural. A autora propõe a quebra do binarismo e fala da interdependência dos dois termos, uma vez que nem o sexo é exclusivamente natural/biológico, nem o gênero é só construção social.

Assim, as relações de gênero na nossa sociedade foram resultado de fixações culturalmente criadas a partir de hierarquias de poder a qual tem de um lado a valorização do masculino e de outro a opressão e dominação das mulheres. Ao passo que foram socialmente construídas são, portanto sujeitos à mudança. E este é um ponto fulcral do projeto feminista emancipatório: transformar as relações de gênero assegurando a igualdade entre homens e mulheres.

Considerações Finais

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos".

Fernando Pessoa

A categoria gênero foi de fundamental importância na história e nas ciências sociais, porque despertou para o que poderia ser chamado de estudos sociais de diferença sexual. Ele possibilitava compreender como e em que condições os diferentes papéis e as diferentes funções dentro da sociedade haviam sido definida para cada sexo; ele foi fundamental para analisar como normas reguladoras do comportamento sexual foram criadas, obrigadas e reproduzidas, como as questões de poder e de direitos influenciaram e ainda hoje influenciam as definições de masculinidade e feminilidade, como as estruturas simbólicas afetaram e afetam as vidas e as práticas cotidianas de pessoas comuns, como as identidades sexuais foram forjadas com e contra as prescrições sociais.

Contudo, apesar de desempenhar todas essas funções na análise das relações sociais e sexuais o gênero absorveu uma irresistível neutralidade científica social. A categoria gênero foi adotada e utilizada indiscriminadamente, perdendo sua radicalidade e servindo para se contrapor em muitos casos ao projeto político do feminismo. Como diz Costa (1998) o gênero enquanto categoria de análise possibilitou certa despolitização dos estudos feministas na academia latino-americana. Feminismo estava associado a radical, a posturas pouco sérias. Argumenta a autora,

> *Falar de gênero em vez de mulher (concebida como essência ontológica) também dava mais status [...] Desta forma, podia-se estudar a opressão da mulher e as relações desiguais de poder*

> *entre mulheres e homens sem necessariamente assumir um projeto político feminista. (p.131).*

Para a autora esse mal-entendido trouxe conseqüências muito complicadas para o feminismo - perda de sua radicalidade e a invisibilidade dos interesses das mulheres. Sadenberg (2007) nos alerta para o fato de que o termo gênero é usado agora pelas feministas de todas as classes sociais, pelas não-feministas e também pelas anti-feminista o que demonstra a natureza escorregadia do termo.

Para Costa apud Sademberg (op cit) é possível identificar pelo menos cinco abordagem diferentes de gênero: gênero como variável binária, gênero como papéis dicotomizados, gênero como variável psicológica, gênero como um dos sistemas de tradução cultural, gênero como uma categoria relacional. No Brasil, esta última abordagem é que ganhou maior força assumindo contornos mistificados. Para Costa (1998, p.132), "[…] Não fosse suficiente a mulher ter virado gênero nos anos 80, vejo o gênero virando masculinidade no final dos anos 90. Temo que tenhamos voltado ao ponto de partida".

Diante desta realidade a "volta as mulheres" é fundamental para a afirmação de um projeto emancipatório feminista. Mas não é a volta a essencialização da mulher, mas uma perspectiva em que constrói e des-constrói continuamente a categoria mulher compreendendo-a como um projeto político.

> *Assim sendo, a mulher, como Teresa de Lauretis nos lembra, é mais um projeto político que a descrição de uma realidade. Dito de outra forma, é uma identidade politicamente assumida, a qual está invariavelmente ligada aos lugares social, cultural, geográfico, econômico, racial, sexual, libidinal, etc. que ocupamos e a partir do qual lemos e interpretamos o mundo. (idem, p.133)*

Desta forma, reconhecemos o papel fundamental exercido pelo conceito de gênero como desconstrutor de homens e mulheres como categorias essencialistas e categorizando-os como relações de gênero, ou seja, como seres históricos, inseridos em relações sociais historicamente situadas. O movimento que nós feministas propomos

é de (des) reconstrução do conceito de gênero para que possamos retroalimentar um processo contínuo de construção de uma sociedade que rompa com o androcentrismo, o racismo, a heteronormatividade e constitua-se a partir de uma equidade e igualdade entre mulheres e homens. Sendo assim, reafirmo a perspectiva de (des) resconstrução presente no feminismo e declamada na poesia de Cecília Meireles: "Quanto mais me despedaço, mais fico inteira e serena".

Referências

BÍBLIA SAGRADA.

COSTA, Claudia Lima. "**O tráfico do gênero**". Cadernos Pagu, v. 11, p. 127-140, 1998.

DE BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Livro I e II)

ENGELS, Frederick. **Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Prefácios (de 1884 e 1891), Introdução e Caps. I, II e III.

FRIEDAN, Betty. **A Mística Feminina**. Tradução de Áurea B. Weissenberg. Petrópolis: Vozes, 1971. (Publicado originalmente em 1963).

MARX, Karl. Ideologia Alemã. 1977.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. Tradução de Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 1979, 2a. ed. (Há também uma tradução de Margarida Maria Moura, publicada pela Vozes, 1971.)

NICHOLSON, Linda. "**Interpretando o gênero**". Revista Estudos Feministas, Vol. 8, No.2, 2000, p. 9-41.

RUBIN, Gayle. "**The Traffic in Women: Notes on the `political economy' of sex**." In: R. Reiter (ed.), Toward an Anthropology of Women, New York: Monthly Review Press, 1975, p.157-210. [Traduzido para o português e publicado por SOS Corpo e Cidadania]

SARDENBERG, Cecília M.B. "**Back to Women? Translations, Re-significations, and Myths of Gender in Development Planning and Policy in Brazil**". IN: A. CORNWALL, A. WHITEHEAD & E. HARRISON (eds.), Feminisms in Development. Contradictions, Contestations & Challenges. London: ZED Books, 2007, p. 48-64.

SCOTT, Joan Wallach. '**Millenium Fantasies: The Future of "Gender" in the 21st Century**', in C. Honegger and C. Ani (Hg.). Gender - die Tuchken einer Kategorie, pp.19-37, Zurich: Chronos, 2001.

____. "**Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**." Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul-dez.,1990, p. 5-22.

SAFFIOTI, Heleieth, "**Rearticulando Gênero e Classe**." In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). Uma Questão de Gênero, RJ: Rosa dos Tempos; SP: Fund. Carlos Chagas, 1992, p. 183-215.

5.3 *Educação e Diversidade Sexual: em busca de uma escola não homofóbica*

José Baptista de Mello Neto
Michelle Barbosa Agnoleti

A Educação em e para os Direitos Humanos

A Educação está em constante movimento e, conseqüentemente, é um processo que transforma o individuo e é transformado por ele, em uma mudança rápida e nem sempre democrática. Através da Educação a sociedade transmite os seus valores, suas crenças, como também sua cultura. Não se deve reduzir o conceito de Educação ao termo escolar, pois ela é feita em todos os ambientes: na escola, na família, na igreja, na rua, enfim, todo e qualquer lugar que exista uma relação entre pessoas e também com o meio e a natureza. A Educação faz parte de toda a existência humana, dentro e fora da sala de aula.

Compreender a Educação e a sua contribuição para a construção da cidadania, como instrumento de empoderamento[126] das pessoas, é perceber a real necessidade de adotarmos políticas públicas e práticas individuais e coletivas que busquem a cidadania plena.

O que entendemos por cidadania não é a simples capacidade de votar e ser votado; nossa compreensão pressupõe o pleno exercício não apenas dos direitos políticos, mas também dos demais Direitos Humanos. Entendemos que a cidadania plena é aquela na qual o cidadão é efetivamente o senhor do Estado, e só será definitivamente conquistada a partir do instante em que os cidadãos, conscientes dos seus direitos, possam assenhorar-se dos desígnios do Estado.

A importância da educação em e para os direitos humanos – EDH - é inquestionável. O desconhecimento do que (e de quais) são esses

126 Do inglês "empowerment", empoderamento diz respeito à potencialização das capacidades, competências e possibilidades do ser humano, tanto na dimensão pessoal, através do fortalecimento da auto-estima e da crença em si, bem como na dimensão social, através dos mecanismos de articulação e participação política.

direitos, aliado à quase total inexistência de uma formação básica dos nossos cidadãos, tem levado pessoas a padecerem permanentemente de violações dos seus direitos fundamentais.

Merece destaque a afirmação de *Cristovam Buarque, então Ministro da Educação, e Nilmário Miranda, à época Secretário Especial dos Direitos Humanos*, logo na apresentação da primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2007, p. 05), no sentido de que:

> *Neste governo, é prioridade e eixo fundamental das políticas públicas a educação em direitos humanos. Acreditamos que o quadro de graves violações somente será alterado se conseguirmos formar cidadãos mais conscientes de seus direitos, dos meios para a sua proteção e voltados para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e da cultura de paz.*

Sacavino (2007, p. 464), concordando que o PNEDH represente a adoção de uma política pública, afirma que:

> *O PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não formal, nas esferas pública e privada. Reflete as ações que estão sendo desenvolvidas no país, envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO sobre a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004).*

O PNEDH entende os Direitos Humanos no seu sentido amplo, decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, entre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural.

Além da compreensão conceitual expressa nos documentos que tratam dos Direitos humanos – PNEDH e o Programa Nacional de Direitos Humanos, este na sua 3ª versão – PNDH-3 -, a Educação

em e para os Direitos Humanos – EDH, deve ter como objeto central a capacitação dos cidadãos para o exercício desses direitos, como indica Silveira (2007, p. 246):

> *a educação em Direitos Humanos comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura.*

Levando em consideração, ainda em harmonia com Silveira (2007, p. 270): "uma educação que socialize a Cultura em/para os Direitos Humanos requer, primeiramente, uma visão abrangente sobre a trajetória dessa cultura, problematizando o presente histórico". Entendemos ser imperioso que as políticas públicas voltadas para a EDH, partindo da premissa de Silveira, busque, a partir do referencial histórico, possibilitar a ascensão da cidadania em toda a sua plenitude.

Assim devemos buscar mudanças significativas na estrutura social do Brasil, sobremodo naquilo que Candau (2007, p. 411), conclui no sentido de:

> *A educação em Direitos Humanos já tem caminho construído no Brasil e em todo o continente latino-americano. No momento atual, o desafio fundamental é avançar em sintonia com sua paixão fundante: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nesta busca. Estas opções constituíram - e acreditamos que continuam sendo - a fonte de sua energia ética e política.*

Importa destacar que as ações voltadas para a EDH devem ser pensadas levando em consideração todos os saberes envolvidos em sua consecução:

> *Necessariamente, a educação para os direitos humanos, na esteira do pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo. E nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro. (DIAS, 2007, p. 453).*

Quem faz EDH deve conceber um diálogo recíproco, levando em conta todo o conhecimento adquirido, e estando aberto para uma troca simultânea de saberes, pois o homem faz e refaz, e torna a fazer, a cada novo conhecimento adquirido:

> *Educar para os direitos humanos é, antes de tudo, assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes. (DIAS: 2007, p. 453).*

A EDH, exige que a formação humana capacite @s sujeitos para as mudanças ocorridas no espaço e no tempo, e assim, a crítica, criação e reinvenção do que já está posto, necessita ser exercitadas no dia-a-dia e constantemente em direção do aprimoramento da democracia, porque, como assinala Dias,

> *tal noção de educação para os direitos humanos guarda íntima conexão com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, tão caros aos que militam pelos direitos humanos no nosso país, uma vez que incorpora a compreensão de uma cidadania democrática, ativa e planetária, embasada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade e na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos (DIAS, 2007, p. 464).*

Importa destacar que a Educação em Direitos Humanos parte, na construção de Benevides (2007, p. 01), de três pontos essenciais, quais sejam:

> *primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.*

Ressaltando, a referida autora, ser a EDH:

> *É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar*

> *e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2007, p. 01)*

Com base nas concepções de Educação em e para os Direitos Humanos, entende-se que esta se constitui em um poderoso instrumental para a efetividade da cidadania, que ponha em relevo as noções de democracia, cidadania, justiça social e paz.

Em tempos de intolerância e face às graves violações de direitos que vimos assistindo na atualidade, a Educação em Direitos Humanos se torna o meio mais importante para a construção de uma outra forma de convivência humana, pautada no respeito à diversidade, na convivência entre diferentes, na solidariedade entre desiguais, na mediação de conflitos e na busca da paz.

Aqui é preciso destacar que, ao falarmos em intolerância estamos querendo significar a ausência de disposição para ouvir e aceitar opiniões contrárias e não, no sentido de falta condescendência ou indulgência para com aquilo que não se quer ou não se pode impedir, como, com precisão, nos falam Felipe e Bello (2009, p. 152):

> *Gostaríamos de enfatizar o quanto a idéia de tolerância para com os chamados "diferentes" é perigosa e escorregadia, pois quando simplesmente toleramos o outro, exercemos o poder de suportá-los com suas práticas. É como se disséssemos: no fundo, não entendo, não aceito, apenas tolero, permito que o outro seja assim, dessa maneira. Em resumo, a tolerância não significa necessariamente aceitação Pelo contrário, ela pode disfarçar a não-aceitação, especialmente em tempos de diversidade, quando as pessoas começam a se sentir impelidas a se dar conta do que é e do que não é "politicamente correto" dizer ou fazer.*

Não há o que se falar em cidadania se não falarmos e agirmos concretamente na educação, aqui compreendida não apenas na Educação em e para os Direitos Humanos, pois se uma educação plena não haverá cidadania. E esta educação plena só será efetivada quando as pessoas que atuam nas instituições de ensino tenham consciência

de que educar é necessariamente educar para a diversidade: é buscar dar eficácia a dignidade humana.

Educar para as Transformações

A sociedade vive permanentes e profundas transformações que não podem deixar de ser consideradas por nenhuma instituição democrática. Cresce nessa sociedade a consciência do papel da educação enquanto via de enfrentamento de práticas de exclusão a partir, dentre outras, de questões de gênero, identidade de gênero e identidade sexual, objetivando a promoção de práticas inclusivas e de ações afirmativas garantidoras da promoção da igualdade independentemente de qualquer diferença e/ou diversidade, assegurando assim a plena participação d@s diversos atores sociais.

Neste contexto a educação, e em particular as instituições de ensino, desde o fundamental até o superior, são convocadas a apresentarem suas contribuições para que a mudança se estenda a tod@s, a partir do enfrentamento de pensamentos, posturas e práticas que tornam difícil, quando não impedem a participação dos setores socialmente excluídos deste País, pondo fim à reprodução do aparelho repressor que permite, ou, na maioria das vezes incentiva a desigualdade.

É nesse momento que, em algumas das nossas instituições de ensino, vemos crescer a participação propositiva de profissionais da educação a partir do enfrentamento sa heternormatividade, do preconceito e da discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos – LGBTTI, disseminam uma cultura não homofóbica, por meio da construção coletiva de uma consciência crítica e baseada no respeito à diversidade e aos direitos humanos. O texto ora apresentado pretende contribuir com essa construção coletiva, na busca de alcançar uma escola democrática, porque entende a importância do incentivo a promoção e a adoção de uma cultura cidadã, fundada na inclusão d@s outr@: na dignidade da pessoa humana, como o fim da educação em e para os direitos humanos.

Abordar a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar não é das tarefas mais fáceis; requer boa vontade, coragem, e, muitas vezes, um esforço individual (e, por que não dizer, solitário) para a busca do conhecimento a ser partilhado, de modo que @s educador@s possam fornecer informações seguras, confiáveis, não discriminatórias e com uma base científica consistente para promover um debate esclarecedor e mitigador do preconceito e da segregação. Para tanto, é necessário que promovam um árduo trabalho de desconstrução de mitos, não só junto a estudantes, mas também por seus/suas responsáveis, e que tenham o apoio de gestor@s comprometid@s com a promoção da cidadania e respeito para todos, independentemente da orientação sexual que apresentem, uma vez que a escola:

> *em sua função protetora, precisa configurar-se cada vez mais como uma instância de educação para os valores da modernidade, combatendo por todos os meios educativos ao seu alcance e caminhando pari passu com a família e responsáveis pelas crianças, adolescentes e jovens, todas a formas de discriminação que podem comprometer não apenas a qualidade da formação e da educação oferecida, como pode colocar em risco o futuro itinerário do aluno.Como bem observou Émile Durkheim, há mais de cem anos, a vida escolar consiste em um momento decisivo, único, insubstituível, no qual podemos formar a criança, dado que nessa fase de vida, a sociedade ainda não alterou profundamente sua natureza, ainda não despertou nela sentimentos que a tornam parcialmente refratária à vida em comum. Esse clássico da literatura educacional insistia ainda no papel de mediação da escola. Se ela for deixada de lado, não temos nenhum outro ambiente intermediário entre a família e a sociedade.Na escola pode se desenvolver, dependendo de sua qualidade como instituição educadora, as aprendizagens fundamentais aos cenários de cidadania pelos quais lutamos e que se resume em assegurar aos educandos as oportunidades de se enriquecerem culturalmente, fazendo uso ético dos conhecimentos adquiridos, de forma que crianças, adolescentes e jovens tenham na instituição escolar um ponto de referência para projetarem uma vida digna que valorize e respeite a diferença e a diversidade. (CUNHA, 2009, p. 12).*

Não é possível definir a sexualidade humana sem deixar escapar algumas possibilidades de construções identitárias plurais e densas – afinal, parafraseando Rotterdam (2007, p. 14), definir é limitar. Há uma ampla variedade de práticas, condutas e procedimentos, tão vasta quanto as pulsões humanas. A vivência da diversidade se inicia na mente, exterioriza-se no corpo, expressando desejos, condicionando comportamentos e relações sociais (BENEDETTI, 2005, p. 55).

A definição da identidade da pessoa humana, sob o prisma do presente trabalho, se dá a partir de dois aspectos diferenciados, a saber, identidade de gênero e identidade sexual. É a partir da identidade sexual que se forma a orientação sexual.

Para Rios (2002, p. 95), a identidade sexual é aquela atribuída a alguém em virtude da direção de seu desejo e/ou condutas sexuais seja para outra pessoa do mesmo sexo (homossexualidade), do sexo oposto (heterossexualidade), ou de ambos os sexos (bissexualidade). Segundo Costa (1994: s/n):

> *A sexualidade é o aspecto mais conflituoso, controverso e desconhecido do ser humano. A nossa cultura lida mal com esse importante aspecto da vida e, para agravar, cria modelos estanques nos quais pretende encaixar e classificar as pessoas. Esses moldes, muitos dos quais baseados apenas no preconceito e na falta de informação, não nos permitem que sejamos exatamente aquilo que somos ou que poderíamos ser.*

Parece claro que sexualidade, ou identidade sexual, não pode ser definida apenas por meio dos órgãos sexuais, sejam os externos, sejam os internos, pois as pesquisas sobre a sexualidade humana têm comprovado que:

> *[...] ao redor dos nossos corpos estão os modos como percebemos, sentimos, definimos, entendemos e, acima de tudo, praticamos o sexo, isso significa que a sexualidade humana vai muito além dos fatores meramente fisiológicos, pois é transpassada por concepções, valores e regras que determinam, em cada sociedade, em cada grupo social e em cada momento da história aquilo que é tido com certo ou errado, apropriado ou impróprio, digno ou indecente.*

(http://erazen.blogspot.com/2008/03/diversidade-sexual-porque-isso-me.html)

A identidade é construída não apenas a partir do reconhecimento individual e coletivo do sujeito, mas também por meio de atribuições sociais de papéis e funções. Em se tratando de travestis, isso implica não apenas suas práticas sexuais, mas suas performances de gênero, transgressão de valores hegemônicos, a descoberta e a idealização do corpo, as expectativas sociais sobre a produtividade[127] desse mesmo corpo, formas peculiares de opressão, demanda por direitos, bem como a recorrente incapacidade de muitas instituições de lidarem com suas especificidades (PRADO e MACHADO, 2008, p.17).

O gênero é uma construção erigida sobre crenças, normas, hábitos, valores, práticas e atitudes, onde a diferença biológica entre homens e mulheres é hierarquizada, sendo-lhe atribuído um significado cultural. Por vezes, ele se revela dissonante daquele convencionalmente atribuído ao sexo biológico, e aponta a direção das transformações corporais. A identificação física com o sexo oposto é buscada a partir de artifícios que acentuam as características que lhe são culturalmente atribuídas. Esse gênero subversivo, trânsfugo dos determinismos naturais, de fatalismos biológicos reducionistas e essencializadores, se manifesta, então, na percepção de si e na afirmação perante os outros. Conforme Silva (2007, p.161), a identidade construída se concretiza em uma direção social. Portanto, se constrói para se demonstrar, para aparecer, para pleitear existência plena. De acordo com Scott (1992, pp. 15-16):

> *O gênero implica (...) conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e, tipicamente, tomam a forma de uma oposição binária que afirma, de modo categórico e inequívoco, o sentido de homem e mulher, de masculino e feminino. De fato, essas afirmações normativas dependem da* rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas

127 Aqui compreendida como capacidade procriativa.

> *e, às vezes, ocorrem confrontações abertas a seu respeito (...). A posição que emerge como dominante é, apesar de tudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito.*

O conceito de gênero representou uma grande revolução nos estudos sobre o feminismo, ao alargar as possibilidades relacionais entre homens e mulheres, e questionar as atribuições sociais a eles conferidas. Cuida da construção social, cultural e histórica de crenças, normas, hábitos, valores, práticas e atitudes sobre as diferenças corporais ligadas às expectativas reprodutivas sobre os corpos. Nesse contexto, mesmo o sexo perde seu caráter essencial, apresentando-se ele próprio como um constructo social naturalizado para justificar hierarquizações, relações desiguais de poder. O desejo permanece desde sempre imbricado em uma esfera de forte controle social, exercido sob os auspícios das mais diversas instituições e por elas legitimado ou não, respaldado nas teorias e políticas por elas elaboradas, alinhando-se a elas. No entanto, é preciso entender que:

> *Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. Ainda que se reconheça tudo isso, a atitude mais freqüente é a desatenção ou a conformação. A heteronormatividade só vem a ser reconhecida como um processo social, ou seja, como algo que é fabricado, produzido, reiterado, e somente passa a ser problematizada a partir da ação de intelectuais ligados*

> *aos estudos de sexualidade, especialmente aos estudos gays e lésbicos e à teoria queer. (Louro 2009, p. 90 – grifos no original)*

Para os padrões comuns, nascer com um pênis ou com uma vulva é estar definitivamente condicionado a ser homem ou mulher – sempre na dicotomia "macho vs. fêmea". E, tendo por base a genitália externa, são impostos padrões comportamentais pré-estabelecidos socialmente, sem que se leve em consideração os aspectos psíquicos e as interações com o meio externo que influenciam, direta e indiretamente, a orientação sexual.

Quando existente, a desarmonia do gênero ao sexo é sentida, em geral, antes da percepção das diferenças sexuais e, portanto, precede o exercício pleno da sexualidade. Não se pode estabelecer uma relação de causa e efeito entre gênero e orientação sexual. A identidade sexual dá as pistas do erotismo, que nem sempre se encaminha na direção do gênero ou do sexo biológico – as pessoas podem ser bi, hetero ou homorientadas, seja em suas práticas, negociações ou trocas afetivas, independentemente de como se afirmem socialmente.

Discorrendo sobre a questão de gênero a partir da heteronormatividade, Bento (2006, pp. 85/6) afirma que:

> *A visão que define gênero como algo que as sociedades criam para significar as diferenças dos corpos sexualizados assenta-se em uma dicotomia entre sexos (natureza) versus gênero (cultura). Segundo essa visão, cada cultura moldaria, imprimiria suas marcas nesse corpo inerte e diferenciado sexualmente pela natureza. Ao contrário, segundo Butler, podemos analisar gênero como uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, lingüísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres. Uma das formas de se reproduzir a heterossexualidade consiste em cultivar os corpos em sexos diferentes, como aparências "naturais" e disposições heterossexuais naturais. A heterossexualidade constitui-se em uma matriz que conferirá sentido às diferenças entre os sexos.*

O fator preponderante na definição da identidade de gênero não é o desejo, mas as transformações que as pessoas inscrevem em

suas imagens, a eventual fluidez entre os gêneros, que pode buscar a projeção em figuras idealizadas do sexo oposto ao biológico, pautando nessa orientação suas relações sociais. Ao processo de (des)(re) construção e ressignificação de gêneros e desejos, é cotidianamente negado legitimidade, em uma perspectiva binária e dicotômica dos sexos (BUTLER, 2003). O desajuste da lógica heteronormativa de coerência entre gênero, sexo e desejo, então, serve de pretexto para a exclusão, a intolerância e a violência.

Quando a identidade de gênero começa a se esboçar divergente do sexo, há uma pressão essencializadora, no sentido de reduzir e sempre lembrar a condição "natural" de homem/mulher, marcada nos genitais externos, reputando tudo o que foge a isso como abjeção e ignomínia. Um dos mecanismos mais largamente utilizados consiste em ignorar o nome social[128], evocando pessoas pelos seus nomes de registro, ignorando o reconhecimento que reivindicam, em listas de presença, avaliações e atividades escolares.

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – LGBTTI

Faz-se necessária uma discussão que envolva a sociedade com os vários segmentos e organizações de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos, na produção cultural com a temática da diversidade como um meio de inclusão e fomento da cidadania plena d@s LGBTTI.

Tais cidadãos enfrentam particulares dificuldades, vivenciando cotidianamente casos de desrespeito e violência. Onde quer que vá, uma pessoa com orientação não-heterossexual, freqüentemente se depara com situações vexatórias, atraindo olhares curiosos, brincadeiras de mau-gosto e atitudes preconceituosas.

128 Nome social é aquele pelo qual uma pessoa escolhe se apresentar, aquele que expressa a identidade por ela assumida e cotidianamente vivenciada, podendo até vir a ser incorporado no próprio nome, p.ex. Xuxa. Travestis e transexuais identificam-se com nome que expresse a sua feminilidade/masculinidade auto-percebida e expressada por suas práticas sociais, p.ex. Fernanda Benvenutty, nome social de Elisiário Benvindo, travesti paraibana nacionalmente conhecida.

Mesmo crianças ainda sem consciência da sexualidade, alheia e própria, repetem um discurso homofóbico e misógino, açodadas por adultos que os exortam a "marcar a diferença": ao identificar no outro características subalternas, afirmam a superioridade das suas (RABENHORST, 2001, p. 34). Diante disso, a escola pode coibir tais atitudes discriminatórias ou reforçá-las – e a observação da realidade cotidiana aponta para o segundo caminho. De maneira às vezes sutil, às vezes agressiva, professores e gestores buscam socializar o desviante entre meninos, o que acirra tensões e corrobora sentimentos de inadequação, bem como incita à prática do que hoje se conhece por bullying[129], o que provoca alto grau de evasão[130], resultando em baixos índices de escolarização, e, conseqüentemente, exasperando o sentimento de inadequação e a sensação de angústia pelo não-pertencimento, bem como reações que envolvem a prática de lesões corporais, agressões verbais e violência sexual.

Seja pela pobreza, pela impossibilidade de acesso a políticas públicas e a oportunidades de inclusão através da cultura, educação e trabalho, pelo reiterado desrespeito aos seus direitos, pela intolerância que culmina com marginalização devido à orientação sexual, pela violência moral e física a que são cotidianamente submetidas, essas pessoas são, em geral, destituídas de esperanças de sobrevivência digna e segura. Ao assumirem uma identidade sexual fora dos padrões convencionais são comumente reprimidas, o que acarreta, também, baixos índices de instrução em virtude da evasão escolar provocada pela discriminação. O acesso ao mercado de trabalho é, então, dificultado não só pelo preconceito, mas pelo pouco estudo, o que faz com que muitas dessas pessoas recorram a subempregos e atividades estigmatizantes.

As redes de poder socialmente estabelecidas acabam por reforçar

129 Por bullying entende-se a prática de violência deliberada e contumaz, que pode se dar por meio de agressão imotivada, física e/ou psicológica, dentro de uma relação desigual de poder, dirigida por um indivíduo ou grupo para intimidar seu(s) opositor(es) dentro do ambiente escolar. (OLWEUS, 1993, p.9)

130 Bento (2008, p.129) prefere denominar expulsão, já que esse processo ocorre à revelia da vontade do indivíduo, decorrendo da generalizada incapacidade das instituições escolares de promoverem a harmonização do convívio com as diferenças.

estereótipos aviltantes. A cultura midiática hegemônica corrobora a solidificação de modelos e conceitos sexistas e homofóbicos, que impõem aos LGBTTI limitações na livre expressão de suas identidades, constituindo, portanto, flagrante violação da dignidade humana desses cidadãos.

Com o propósito de corrigir essa discriminação histórica, associações, grupos ativistas e organizações não governamentais têm buscado, desde os idos de 1980, desenvolver estratégias de resgate da cidadania, conscientização de direitos, e unir esforços no sentido de pressionar a opinião pública e as esferas deliberativas do poder político estatal. Uma grande vitória se deu quando, a partir da elaboração do Plano Plurianual - PPA 2004-2007, o Brasil definiu, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, resultando no lançamento do "Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual", que é a inserção da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos d@s LGBTTI nas políticas públicas e estratégias de Governo, a serem implantadas (parcial ou integralmente) transversalmente por seus diferentes Ministérios e Secretarias.

É preciso fomentar os mais diversos tipos de atividades nessa área, e desenvolver ações de cultura, educação, informação, orientação, como forma de reconhecimento da diversidade e promoção da cidadania - é de se frisar que o sucesso dessas ações depende de um esforço conjunto de diversos atores sociais, como estados, sociedade civil organizada, movimentos ativistas, organizações não governamentais. Infelizmente, o que se tem verificado ao longo do tempo são omissões, que devem ser denunciadas. A violação dos direitos humanos perpetrada através da inferiorização d@ outr@ em virtude da orientação sexual ocorre notadamente através da omissão, da abstenção, da conivência, da impunidade, das ausências, dos silêncios, todos enquanto forma de violência contra LGBTTI.

A gradação de gravidade estabelecida entre os níveis de violência

presente nas mais diversas práticas homofóbicas é questionada por Silva (2007, p. 205)

> *Quando a irrupção do braço armado da violência se alterna com manifestações aparentemente desarmadas de chacota e desdém, não estariam as segundas criando o ambiente propício para que a primeira irrompa? Existiriam formas benignas de preconceito ou tais formas seriam, apenas, o cadinho do qual irrompem as formas extremas?*

Buscando reverter esse quadro, no primeiro semestre de 2008 foram organizadas, de norte a sul do Brasil, diversas Conferências, em níveis municipal e estadual, sobre o tema "Direitos Humanos e Políticas Públicas: O caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT)". Para encaminhar as propostas dos estados para a Conferência Nacional, foram eleitos delegados, representantes do Poder Público e da sociedade civil organizada.

Culminando como resultado dessas articulações em todas as regiões do país, a Conferência Nacional GLBT aconteceu em Brasília no período de 5 a 8 de junho de 2008, sendo a primeira Conferência com essa abordagem no mundo[131].

No encontro, foram discutidas políticas públicas e a necessidade elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTT. Também foi objetivada a revisão, avaliação e definição de estratégias para consolidação das ações propostas no "Brasil sem Homofobia", além da intensificação do debate sobre o Projeto de Lei da Câmara nº. 122/2006, que objetiva criminalizar práticas de preconceito baseado na orientação sexual e identidade de gênero.

Estudos recentes promovidos pela Organização das Nações

131 A Conferência foi convocada observando a ordem das "letrinhas" como indicado. Entretanto, na primeira manhã de discussões, essa ordem foi alterada para LGBT. A partir do dia 06 de maio de 2008, passou-se a usar a ordem ora apresentada por entenderem, as pessoas que participaram da Conferência Nacional, que as Lésbicas sofrem maior discriminação, devendo, portanto, receberem prioridade na identificação não heteronormativa. Atualmente é utilizada a sigla LGBTTI, significando Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos.

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em 15 capitais brasileiras envolvendo 16.422 estudantes, 241 escolas, 4.532 pais e 3.099 professores e funcionários de escolas atesta os efeitos da falta de formação no campo da sexualidade e a extensão da rejeição da homossexualidade. Os resultados da pesquisa não são homogêneos, mostrando a diversidade de situações no Brasil de acordo com a região e o sexo do entrevistado. Por exemplo, em Porto Alegre, 42% dos jovens do sexo masculino afirmam ter preconceitos contra os homossexuais contra 13% das jovens (número este que reforça a hipótese de Butler com relação ao papel da dominação masculina na incorporação melancólica da homossexualidade na cultura). Os pais de alunos também não fogem à tendência, em Fortaleza 47% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem colegas homossexuais contra 22% em Porto Alegre. Em relação aos professores e funcionários, 5,9% em Brasília e 1,2% em Porto Alegre declaram não desejar ter estudantes homossexuais. Em percentuais gerais, o estudo apontou um alto grau de rejeição à homossexualidade no contexto escolar. As conclusões da pesquisa afirmam que, em média, mais de 30% dos pais de alunos e 25% dos próprios alunos não gostariam que houvesse estudantes homossexuais (CASTRO, ABRAMOVAY, SILVA, 2004).

Em uma segunda pesquisa realizada pela UNESCO no Brasil em 2004, com professores e professoras nas 27 Unidades da Federação, com o objetivo traçar um perfil d@s docentes do ensino fundamental e do ensino médio em escolas das redes pública e privada, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais sobre os valores sociais d@s que compõem o magistério, apontou que, apesar de a maioria concordar com a introdução de temas ditos contemporâneos no currículo, muit@s ainda entendem a homossexualidade como sendo perversão, doença e/ou deformação moral, concorrendo, a partir do silêncio ou de posturas negligentes em relação aos insultos e aos maus tratos, para a reprodução da violência associada à homofobia[132]. Tanhia (2004, p. 132) indica como se deve dar a intervenção da escola, uma vez que:

132 Os questionários foram respondidos por 5.000 docentes (representando um universo de 1.698.383 professores), 82,2% da rede pública e 17,8% da rede privada.

Se os adolescentes LGBT se sentem vulneráveis no seio da escola, é também porque eles o são face a suas famílias. Entretanto, se consideramos a escola como essencial ao desenvolvimento das crianças; que ali passam uma parte não negligenciável de suas vidas, e que ali devem poder se sentir em segurança e se realizar, nós temos o direito de exigir que o sistema educativo leve em consideração os adolescentes LGBT, os quais se encontram sem referências, reconhecimento e/ou em sofrimento.

Tais situações demonstram que ainda há muito a ser feito para promover o respeito à diversidade para a conquista de uma sociedade mais justa e solidária. As Unidades Educacionais – aqui compreendidas desde as creches, passando pelas escolas de Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, até chegar as Instituições de Ensino Superior -, devem estar cientes do seu papel na luta por esse objetivo. Há que se assumir coletivamente o compromisso de, em parceria com os movimentos LGBTTI, contribuir com a construção de uma nova sociedade, que compreenda a diferença como uma pluralidade enriquecedora das relações sociais, não como a desigualdade que oprime, inferioriza e até mata.

Essas diferenças não podem continuar sendo usadas como instrumento para perpetuar tratamentos desiguais e discriminatórios. A existência das mais variadas formas de diversidade deve ser vista e trabalhada como própria da condição humana. Não fôssemos diversos, ainda estaríamos nas árvores. É preciso reconhecer que tod@s somos exatamente iguais naquilo que melhor caracteriza a nossa humanidade: o raciocínio. E é por meio do raciocínio, ou da capacidade de raciocinar, que nos tornamos diferentes, diversos. Diferenças e/ou Diversidades são próprias da humanidade do ser, mas não podem e não devem ser compreendidas enquanto desigualdade e/ou meio para desigualar os seres humanos.

A discriminação contra LGBTTI geralmente se inicia no lar, reduto culturalmente ligado ao acolhimento e à idéia de refúgio dos problemas do dia-a-dia. Há, de início, uma tentativa de neutralizar o fascínio exercido pela indumentária, jogos e atividades associadas culturalmente ao sexo oposto, classificadas como coisas de meninos e coisas de meninas, categorias consideradas mutuamente excludentes. A sexualidade, ainda em desenvolvimento, é assim tomada como definitiva e determinada por esses comportamentos, e, então, duramente reprimida. Culpas e acusações são trocadas entre pais atônitos e confusos, que, despreparados para lidar com uma questão tão delicada, muitas vezes enveredam por um caminho de negação e de rejeição. Outros partem para o convencimento pela imposição de argumentos calcados no senso comum. Há os que buscam a cura em clínicas psiquiátricas e/ou em instituições religiosas. Sendo mal-sucedidos tais intentos, há os que partem para a desqualificação moral, castigos físicos e até mesmo a expulsão, isso quando a saída do lar já não é empreendida antes, como busca da liberdade e fuga da repressão. O sofrimento é intenso, e há mesmo aqueles que apelam para saídas mais drásticas, como auto-mutilação e o suicídio.

Paralelamente a essa vivência no lar, a Escola muitas vezes reflete e reproduz preconceitos. A diferenciação entre coisas de meninos e coisas de meninas passa da esfera do privado à do público, e qualquer transgressão a essa ordem provoca uma reação coletiva, em geral negativa.

Professores e gestores, preocupados com o conceito da escola e da reputação de seus dirigentes e do corpo docente perante a comunidade e as famílias de estudantes, se unem no esforço para, de forma às vezes sutil, às vezes abrupta, contextualizar e socializar o considerado desviante entre os indivíduos do seu sexo biológico. Isso acaba exasperando o sentimento de inadequação e a sensação de angústia pelo não-pertencimento, bem como reações que envolvem a prática de lesões corporais, agressões verbais e violência sexual.

Ainda é comum a repressão de expressões de sexualidades, no lugar de uma política não-moralista de educação sexual, que esclareça sobre mecanismos de prevenção à gravidez, às DSTs e à AIDS, de uma forma dialógica e franca. Há por outro lado um grande temor de serem responsabilizados e cobrados por incentivo à iniciação sexual precoce e a desvios de conduta, uma vez que, como aponta Louro:

> *[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (Apud JUNQUEIRA, 2009, p. 14).*

Outra questão que afeta particularmente travestis e transexuais, em especial em ambiente escolar, diz respeito ao uso do banheiro. Não importa a placa colocada na porta do banheiro ao qual adentrem, sofrem discriminações (SERAFIM: 2006, pp. 1/2) através de reações abertamente hostis à simples presença no ambiente, ou na forma de insultos comentados pelos corredores, bradados em filas ou inscritos nas portas de cabines sanitárias. É recorrente a omissão, conivente com posturas discriminatórias, e mesmo a expressa concordância com atos atentatórios à dignidade de LGBTTI, no lugar de se promover a harmonização do convívio com diferenças. Isso contribui para o acirramento das tensões e conflitos, para o alto grau de evasão do ambiente escolar por parte desse segmento social, provocando baixos índices de escolaridade, e, conseqüentemente, de inserção no mercado de trabalho formal.

A relação escola-família deve, no lugar de constituir uma parceria de recrudescimento da opressão, possibilitar a compreensão, a tolerância, o respeito e a valorização da diversidade. Por outro lado, o grande período de permanência na escola amplia as possibilidades relacionais e afetivas, não podendo a instituição se eximir ante a relevância da abordagem dessas questões, representando um lócus

privilegiado para o debate.

As pesquisas feitas sobre a homofobia nas escolas mostram resultados que são alarmantes. De acordo com @s estudantes, a discriminação pela orientação sexual é maior que as outras, e @s homossexuais são os mais discriminad@s. Ainda, eventos de diferentes naturezas são considerados discriminação: anedotas, tratamento jocoso, menosprezo, insultos, ou exclusões do convívio escolar fazem parte desse amplo contexto. Homossexuais são rejeitad@s como colegas de classe desde as fases iniciais do ensino fundamental, mostrando a importância de que se concentre principalmente, nessa fase, a discussão sobre os temas de discriminação, a fim de desnaturalizar os estigmas existentes e promover a aceitação/inclusão d@ outr@, independentemente da sua orientação sexual. Com muita propriedade, Abramovay, Cunha e Calaf (2004, p. 190-1), afirmam:

> *O preconceito e a discriminação estão intimamente ligados à dificuldade de se lidar com o tido como diferente da norma. Nesse sentido, vale notar que a "norma", na sociedade brasileira contemporânea, é personificada pelo homem branco, de classe média, heterossexual e católico. Afastar-se dela, pois, não é algo de rara ocorrência: ao contrário, como demonstra a categoria criada por uma aluna: discriminação por ser gente. Ainda, ressalta-se que os variados preconceitos existentes na sociedade brasileira, como o racismo e a homofobia, se misturam, ou melhor, se entrelaçam. Assim, alunas negras tendem a sofrer mais preconceitos e discriminações do que alunos brancos heterossexuais, por exemplo. É imperioso apontar que as discriminações, na maioria das vezes, não aparecem de maneira isolada, mas sim dentro do emaranhado de relações e dinâmicas sociais. Dessa forma, os diferentes tipos de preconceito se interpenetram, coexistindo e influenciando-se mutuamente, a partir de posições diferenciadas.Assim, a discriminação religiosa tende a se vincular com o preconceito pela pobreza (grande parte dos evangélicos, por exemplo, é de classe média baixa, como aponta Birman, 2006) e com o preconceito racial (especialmente no tocante às religiões afro-brasileiras), enquanto a homofobia pode relacionar-se com questões de filiação religiosa. O racismo, o preconceito pela pobreza e a homofobia influenciam fortemente as discriminações*

> *relacionadas às características físicas, por exemplo. Tratá-las de maneira separada, assim sendo, longe de ser uma tentativa de representar a realidade de maneira estanque, apresenta-se como meio de possibilitar o aprofundamento e a análise detalhada de cada uma das discriminações.*

Reconhecendo a necessidade de promover uma Educação Inclusiva, que assegure a tod@s a plenitude da sua cidadania independentemente da sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, o Estado brasileiro, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirma:

> *As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de "cuidados" recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende. (BRASIL, 2000, p. 112) (...)Para isso, optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas. (BRASIL, 2000, p. 128)*

A educação, um dos maiores instrumentos de empoderamento, deve ser trabalhada como meio de reconhecimento e afirmação dos direitos humanos e da diversidade existente entre as pessoas. É a partir da educação que é possível incluir essa imensa parcela da

população brasileira no desenvolvimento, garantindo-lhe o pleno exercício da cidadania. Entretanto, para que se possa dar efetividade a essa proposta de Educação Inclusiva, faz-se imperioso garantir o acesso a uma educação de qualidade, pluralista e emancipatória - aqui compreendida enquanto aquela que, muito mais que possibilitar a formação acadêmica, científica, cultural e humanista, estimula a curiosidade, a criatividade e a busca por aprimoramento - a todas as pessoas.

A Educação Inclusiva ultrapassa a valoração do diálogo com o "outro", alcançando, necessariamente, o respeito à pessoa, independentemente de sua orientação sexual, estimulando a convivência harmônica entre @s diferentes, objetivando que essa diferença não seja usada como forma de autorizar desigualdades, inferiorização, silenciamentos, constrangimentos, insultos e agressões. Afinal, tem-se que compreender que a diversidade é eminentemente pedagógica.

O Desafio Escolar de Educar para a Diversidade

A par da vivência no lar, a escola, primeira instância de educação formal e foro de controle social sobre os corpos e seus impulsos, via de regra também reflete o senso comum em práticas discriminatórias, sejam elas omissivas ou comissivas. Travestis que tiveram acesso a esse ambiente não raro relatam que sentiam ali uma franca hostilidade, expressa em insultos nos quais resta evidente a inferiorização do feminino e das práticas, trejeitos e performances atribuídas a tal gênero, notadamente quando apresentados por indivíduos que não ostentam uma anatomia "coerente" com ele, conforme observa Santos (2008, p.78):

> *É através dos jogos sociais, e na dinâmica de sua interação com outros atores como pai, mãe, colegas, professores, vizinhos, parentes, etc., que o menino aprende que ser homem é ser diferente da mulher e, sendo diferente, a desejá-la. Em outras palavras, que é necessário desvincular-se do modelo feminino em si. Assim a mulher torna-se o centro da rejeição, transforma-se num inimigo interior que deve ser combatido sob pena de,*

> *ao ser associado a uma mulherzinha, ser mal tratado. Portanto o menino assimila que há uma necessidade masculina interior de se distinguir dos fracos, das mulherzinhas e dos "veados", ou seja, daqueles que são considerados como não-homens. E assim também vai aprendendo a desejar o não homem, o feminino. Em outras palavras, ele subjetiva que desejar sexualmente o feminino é o correto, mas que deve rejeitá-lo em seu próprio corpo.*

Na escola, a diferenciação entre coisas de meninos e coisas de meninas passa da esfera do privado à do público, e qualquer transgressão a essa ordem provoca uma reação coletiva, em geral negativa. Ainda é comum a repressão de expressões de sexualidades, no lugar de uma política não-moralista de educação sexual, que esclareça sobre mecanismos de prevenção à gravidez, às DSTs e à AIDS, de uma forma dialógica e franca. Há por outro lado um grande temor de serem responsabilizados e cobrados por incentivo à iniciação sexual precoce e a desvios de conduta. De acordo com o educador e ativista Beto de Jesus (2006),

> *Para os alunos GLBTs a escola é sempre um ambiente hostil. Há risos provocados por piadas, agressões físicas e verbais. Eles tem uma visibilidade não almejada. São sempre apontados de maneira negativa por conta de sua orientação sexual e identidade de gênero. A homofobia dentro da escola não deve ser banalizada, precisa ser encarada como uma reprodução, no microuniverso da escola, da violência que se encontra na sociedade como um todo. Quando se trata de discutir a sexualidade com o/a adolescente, o educador não deveria, por exemplo, partir do pressuposto de que toda a classe é heterossexual. Se um jovem sair de uma escola achando que negros, índios, nordestinos, mulheres ou os homossexuais são categorias inferiores, pouco importa que ele saiba gramática, álgebra ou alguma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente porque os professores – em seu conjunto – não puderam intervir ao longo do curso, por não considerarem isso prioritário.*

Muit@s LGTTI passam por experiências de abusos e violência ainda na infância, e aprendem desde cedo a desenvolverem

resistências e defesas a essas agressões. A ampla maioria relata ter vivido encontros sexuais bastante precoces, com outros meninos ou mesmo pessoas adultas, e apontam tais experiências como cruciais para o reconhecimento da própria homossexualidade. Segundo o Código Penal, nas disposições gerais dos capítulos referentes aos crimes contra a liberdade sexual, em quaisquer dos tipos ali elencados, se praticados contra pessoa menor de 14 anos, a violência que os caracteriza é presumida. Entretanto, o olhar institucional parece passar ao largo de experiências homossexuais, notadamente as consentidas, ainda que quem expresse tal consentimento não seja dotado de capacidade para fazê-lo[133]. Ocorre também que muitos abusos físicos e/ou sexuais não são devidamente apurados, pois são compreendidos como incentivados e/ou buscados por quem os sofre, como se fosse uma consequência da "escolha" (sic) pela homossexualidade. Assim, entre o deboche que constrange, a "curra" que humilha, os murros que deixam marcas no corpo e na memória, e a indiferença condescendente que silenciosamente absolve agressores, essas travestis under construction enxergam na reação e no revide uma forma de sobrevivência.

> *Embora produza efeitos sobre todo o alunado, é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da "normalidade". É difícil negar que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre cada um desses jovens. Por exemplo: afeta-lhes o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação (HUMAN WATCH, 2001); interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença (MARTIN, 1982; CAETANO, 2005); gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária;*

133 A capacidade aqui aludida é a civil, que estabelece limites etários e psíquicos para a autodeterminação dos indivíduos.

> *afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as. (JUNQUEIRA, 2009, p. 24)*

Uma perspectiva binária de coerência entre sexo e gênero ocorre dentro de um contexto político e de relações de poder que estabelecem uma assimetria e uma hierarquia entre os pólos dicotômicos masculino x feminino. Reinterpretar as normas postas sobre tal configuração sexo-gênero é, segundo Butler (1987), modo de politização da vida pessoal.

Ao designar diferenças sexuais, estas são criadas, tendo por característica principal o vínculo com a reprodução, pelo que se produz o mecanismo da compulsoriedade da heterossexualidade. Para Lamas (2000, p.24),

> *Tentar esclarecer os processos psíquicos e culturais mediante os quais as pessoas se convertem em homens e mulheres dentro de um esquema que postula a complementaridade dos sexos e a normatividade da heterossexualidade conduz a uma nova definição de nossa compreensão da liberdade.*

A heterossexualidade é posição política hegemônica imposta como fato natural, uma necessidade ontológica colocada como imprescindível à inteligibilidade dos corpos e condição prévia da identidade humana – não se trata apenas de exclusão política e social; em um sistema de legitimação que faz da "essência humana" a fonte da igualdade de direitos, o não-reconhecimento dos direitos daqueles que fogem aos ditames da heterossexualidade cogente faz pesar sobre eles uma suspeita sobre sua plena e inteira humanidade, e tende a associar à sua inferioridade social uma inferioridade antropológica (DORLIN, 2008, pp. 151-152). Distinções anatômicas baseadas no sexo são analisadas de forma isolada do restante do corpo, e valoradas socialmente enquanto determinantes de destinos, e mesmo como requisitos de humanidade.

Nascer socialmente condicionado a ser homem e expressar feminilidade transgride e desessencializa a dicotomia feminino-masculino culturalmente imposta. Nessa perspectiva, a teoria queer,

campo específico nos estudos de gênero, aponta nas identidades um caráter de maleabilidade, fluidez, ressignificação, mutação e constante negociação; sexo, gênero e desejo são variáveis passíveis de múltiplos arranjos, para além da suposta coerência pênis-masculino-heterossexual e vagina-feminino-heterossexual, ditadas por um sistema de heterossexualidade compulsória (RICH, 1999) que nega legitimidade a experiências que não se encaixam nesse perfil.

LGBTTI devem encontrar na escola um espaço seguro para desenvolvimento de suas potencialidades e uma formação que lhes permita escolher seus caminhos profissionais, e não terem suas escolhas condicionadas por uma escolaridade precária derivada do preconceito sofrido.

Entretanto, em que pese à dificuldade de demover, a partir de argumentos racionais, uma pessoa carregada de sentimento homofóbico, uma sociedade verdadeiramente democrática e a suas instituições, sobremodo a escola, devem se esforçar para coibir e impedir que a intolerância e a não aceitação d@ outr@ em razão da sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, causem sofrimentos e para diminuir os efeitos que esses sentimentos possam ter, inclusive e sobretudo naquilo que se refere a alimentação do desprezo e do ódio em relação a diferença/diversidade humana e sexual. Pois, como salienta Junqueira (2009, p. 29):

> *Mesmo diante da dificuldade de dissuadir racionalmente alguém embebido de ódio homofóbico, uma sociedade democrática e suas instituições (inclusive a escola) devem envidar esforços para coibir e impedir que a selvageria intolerante cause ulteriores sofrimentos e para diminuir os efeitos que ela possa ter (até mesmo na alimentação do desprezo e do ódio em relação a outros grupos).*

Quebrar paradigmas e superar tabus é uma das missões de educador@s comprometid@s com o atendimento de demandas da sociedade na qual el@s se inserem, transformando essa mesma sociedade, dotando-a de conhecimento para a promoção do respeito às diferenças. Agindo assim teremos uma rede de instituições de ensino

verdadeiramente comprometidas com a democracia; construindo uma educação voltada para a afirmação da dignidade da pessoa humana e a construção da cidadania plena.

Referências:

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena, Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AGNOLETI, Michelle Barbosa e MELLO NETO, José Baptista de. **Orientação Sexual nas Escolas: Como trabalhar a Diversidade?** In: 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 2009, João Pessoa - PB. 19 EPENN: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa - PB: Universitária UFPB, 2009. v. Único.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acessado em 09/09/2010.

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual** / elaboração / organização e revisão de textos: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos; Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultura: Orientação Sexual** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República: **Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania

de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. Diversidade Sexual na Educação: **problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Variações sobre sexo e gênero** – Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, Sheyla e CORNELL, Drucilla (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher**. Trad. Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes no Brasil: Vulnerabilidades negativas e positivas**. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_295.PDF>. Acesso em 09 de julho de 2008.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os 11 Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana**. São Paulo: Gente, 1994.

CUNHA, Célio da. **Ambiente escolar e qualidade da educação. in Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas** / Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha, Priscila Pinto Calaf. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

DORLIN, Elsa. **Sexe, Genres et Sexualités**. Paris: PUF, 2008.

FELIPE, Jane, e BELLO Alexandre Toaldo. **Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil**. In Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. H**omofobia nas Escolas: um problema de todos**. In: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: 2009, pp. 13/51.

LAMAS, Marta. **Gênero: os conflitos e os desafios do novo paradigma**. Revista Proposta, no. 84/85, março/agosto de 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Heteronormatividade e Homofobia**. In: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: 2009, pp. 85/93.

MELLO NETO, José Baptista de, e AGNOLETI, Michelle Barbosa. **DIGNIDADE SEXUAL E DIVERSIDADE HUMANA: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais** (LGBTT) In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). Direitos Humanos: capacitação de educadores - Fundamentos Culturais e Educacionais da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. 2, p. 57-72.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. **Dignidade Humana e Moralidade Democrática**. Brasília. Brasília Jurídica, 2001, v.1

RIOS, Roger Raupp. **O Princípio da Igualdade e a Discriminação por Orientação Sexual: a homossexualidade no Direito Brasileiro e Norte-Americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

ROTTERDAM, Erasmo de. **Elogio da Loucura**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.

SILVA, Hélio R. S. **Travestis: entre o espelho e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

TANHIA, G. **Enculé! L´école est-elle homop**.

5.4 *DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE: discrepâncias entre o fato e sua veiculação*

Getulio Ribeiro

Abordar, hoje, temas como Educação, Direitos Humanos e Diversidade, de forma isolada, é uma tarefa árdua. Mas, discorrer sobre Educação em Direitos Humanos; Educação na Diversidade e, ainda, Direitos Humanos com enfoque e respeito à Diversidade, envolve uma gama de elementos ou fatores contextuais devido a sua grande complexidade. Educação na Diversidade, em particular ou principalmente, com respeito aos seres humanos e aos princípios que regem seus direitos.

> *A crítica ao Estado e ao direito – enquanto palco e instrumento da esperança democrática – faz-se necessária porque a prática exercida após a inauguração da democracia pós-88 não se coaduna com o ideal de promoção, resguardo e defesa dos direitos dos homens e mulheres que são diariamente vitimizados em decorrência das prática políticas realizadas pelas elites que detém o poder (e o aparelham nos três Poderes). Democracia, no Brasil, não implica necessariamente na melhoria das condições de vida (condições reais) de grande parte de seu povo.*
>
> *Por fim, a democracia brasileira, baseada que é no poder econômico e político dos grupos que protagonizam a cena política, utilizando-se de toda uma estrutura constitucional e infraconstitucional a serviço da satisfação de seus próprios interesses, logo, em detrimento do "bem comum", ou do reconhecimento e da afirmação dos direitos humanos e fundamentais, tão somente é a comprovação da categoria "superestrutura ideológica" (MONTEIRO, 2011, p. 1).*

As incertezas estão no ar, ora rarefeito, ora turbulento. A mídia despeja "informações" desencontradas, parciais e altamente politizadas na sociedade, a cada momento. Na substituição da religião como "ópio do povo" [Immanuel Kant, Herder, Ludwig Feuerbach, Bruno

Bauer, Moses Hess, Heinrich Heine, bem como Hegel (2005, p. 146-7)], afirmam-se os destaques mediáticos: a violência selvagem-barbárie; a corrupção desenfreada, seja pública, privada ou mista; apresentação e enaltecimento de programas com valores éticos morais duvidosos, para um público em formação que, conseqüentemente, terá uma formação duvidosa; publicidade, descaradamente, enganosa e sem controle, seja por parte de publicitários, como de governos e políticos; dentre outros. Espelhados em exemplos que vêm das altas esferas públicas ou privadas, sejam elas do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, bem como de empresas nacionais e transnacionais, determinadas pessoas e empresas passam umas por cima das outras, sem qualquer constrangimento ou culpa, em busca de dinheiro e poder.

Embora se tenha em mente que a liberdade de imprensa deveria ser um dos sustentáculos da democracia, tem-se, também consciência das realidades óbvias, na quais empresas e profissionais a ela ligados abusam de sua liberdade: seja pelo atrelamento a determinados poderes antiéticos e anti-sociais; seja pela busca do reconhecimento imediato encontrado no sensacionalismo barato e, muitas vezes, inverídicos; seja, ainda, por deturpar e alimentar fantasias e/ou pela omissão e/ou acobertamento de fatos necessários à sociedade, a serviço de grupos de interesses – de qualquer ordem.

> *A ação concertada dos meios de comunicação e da intelectualidade, inclusive acadêmica, construindo o discurso único, dogmático, o monopólio da informação abundante e insignificante, desintegrada e desintegradora, dispersa e desestruturada e desestruturante, uma visão cada vez mais despolitizada, incolor e inodora, deshistoricizada e deshistoricizante, instantaneísta e descontínua, atomizada e atomizante do mundo, o mundo mediático, que, virtual, se sobrepõe ao mundo real, expulso da televisão. Daí a videopolítica e a videodemocracia. A opinião pública é a opinião dos que controlam os grandes meios de comunicação, verdadeiros partidos, ou o partido-único, portador do discurso ideológico homogeneizado: a inevitabilidade da 'globalização', o 'fim do Estado', o 'fim da história', a privatização e a desnacionalização como imperativos, donde o fim do debate e*

> *do contraditório. Há uma unanimidade planetária dos grandes meios de comunicação – impressos e tecnológicos - em torno dos primados ideológicos da nova ordem internacional (FRIEDMAN, 2000, p. 3).*

Frente a tais colocações alguns poderiam contradizer afirmando que, assim, não se comporta a imprensa brasileira. Contudo, corroboramos a opinião[134] que concebe

> *a mesmice da imprensa brasileira [como] a reprodução colonizada das matrizes do pensamento internacional, de onde copiamos idéias, hábitos, costumes, visão de mundo, política, regime, amor e ódio. A política, assim, é o simulacro da política, a democracia (sem diálogo e sem representação) nega a democracia, a comunicação não informa: a ampla liberdade de imprensa é o manto que encobre a ausência de debate, o contraditório e o confronto das idéias. A cidadania é um puro engodo, quando mais direitos os cidadãos poderiam aspirar.*
>
> *[...] Como ignorar a história, descontextualizando os fatos, como se cada fato ou episódio fosse uma totalidade, uma realidade histórica desapartada do passado que a engendrou, como fazem os Estados Unidos e seus aliados, com a complacência de uma imprensa mundial comprometida com a ideologia da guerra? (ibid)*

Após este preâmbulo - com inserções do pensamento de Thomas Friedman (2000) - baseado em Jussara Moraes (2004.1), principalmente, quando esta autora concebe que: "A educação recebida dos pais e das escolas, os valores como ética, moral e caráter, a religião, a solidez do casamento e da família, estão perdendo espaço para novas

134 O papel da imprensa, instrumento da guerra – a guerra mediática em que objetivos militares se confundem com seus efeitos nos meios de comunicação de massa, na qual a imprensa é um instrumento de ação com objetivos em nada diversos dos bombardeiros e das bombas - está a exigir um ensaio à parte, o que extrapolaria os limites deste texto. Da imprensa brasileira – em face do distanciamento geográfico e da inexistência de interesses envolvendo as economias brasileira e iugoslava - poder-se-ia esperar um mínimo de não-passionalismo. Mas não foi o que se viu. Ao leitor brasileiro foi transmitido um noticiário de segunda mão e unilateral, fornecido por uma das partes em conflito. Jamais a imprensa brasileira procurou conhecer um eventual outro lado da história. Quando enviou seus próprios repórteres, foi para reforçar a visão unilateral da guerra. Que Hollywood sirva ao Pentágono e a CNN atenda ao Departamento de Estado norte –americano, até que se entende. Mas o que a imprensa brasileira tem com isso? Sua subserviência chega a pô-la em distonia com Brasília, cuja posição foi sempre, ainda que exageradamente tímida, de condenação da guerra como meio de solução dos conflitos políticos.

formas de comportamento regidas pelas leis do mercado, do consumo e do espetáculo" (2004.1, p. 1).

Neste contexto, os indivíduos são compelidos, cada vez mais, a uma degradação de suas condições humanas, através: da não aceitação das diferenças; do comprometimento de suas identidades; da visualização diuturna de incidentes raciais; do desrespeito aos mais elementares direitos fundamentais; de atos de guerra contra a liberdade de países, em nome de ações "humanitárias"; de atos terroristas; de limpezas étnicas, etc. Em resumo: a intolerância grassa solta pelo planeta, manifestando-se através de extremismos.

Na década de 60, iniciam os movimentos de libertação sexual articulados com os movimentos de liberação dos direitos dos negros e da mulher, então, atuantes (POSSAMAI, 2008). No Brasil, estes movimentos se fortalecem no final da década de 80 com o processo de redemocratização do País. Mas é na década de 90, que os homossexuais buscam seu espaço e lutam por seus direitos assegurados pela Lei de Direitos Humanos e pela própria Constituição Federal que reprime qualquer ato de discriminação ou exclusão - Art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida; à liberdade; à igualdade; à segurança e à propriedade (BRASIL-CF, 1988).

Embora o Ministério da Educação e Cultura/MEC, através do Parâmetro Curricular Nacional/PCN e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96/LDB, priorize a inserção dos Temas Transversais nos currículos e sua posterior inclusão nos espaços de discussão em sala de aula, tais fatos vêm sendo, sistematicamente, ignoradas. A proposta de estudo da temática apresentada no PCN acerca dos temas transversais registra que,

> *a Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo,*

> *diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (BRASIL-PCN, 1997, p. 28).*

Porém, a prática se mostra diferente. Muitas instituições de ensino de diferentes modalidades e naturezas não têm atendido a legislação, continuando a negligenciar esses temas considerados polêmicos, ao mesmo tempo em que tal atitude estabelece a homogeneidade refutando, na prática, o que versa no discurso oficial. A escola não contempla a possibilidade de uniões afetivas e sexuais entre indivíduos do mesmo sexo e, muito menos, a existência de famílias constituídas por gays ou lésbicas. A homossexualidade é negada, mas ao mesmo tempo vigiada (LOURO, 2000).

Na dimensão da diversidade cultural brasileira, a partir da comparação entre o discurso e a realidade de uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados - alicerçados em intenso processo de miscigenação e mestiçagem – o cotidiano é mascarado com "inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como as mulheres, os indígenas e os afro-descendentes" (ABRAMOWICZ, 2006, p. 47).

É de nosso entendimento que as escolas, por se constituírem num espaço sociocultural por excelência, têm a obrigação de oferecerem condições para educadores, educandos, pais e comunidades refletirem sobre a diversidade cultural estabelecendo referências de valores no processo de construção de formação humana do sujeito. Não pode a escola contemporânea deixar de abordar as questões das drogas, das DSTs, da prostituição infantil, do respeito ao cidadão e das diversidades (especialmente a homofobia e o racismo), se a maioria dos seus alunos as observa em seu entorno. As escolas precisam desconstruir seus (pré) conceitos, repensar o currículo e inserir novas temáticas, sobretudo a diversidade sexual, entendendo esta como um elemento

importante para construção de novas identidades.

Da mesma forma que a escola tem a obrigação de democratizar seu espaço, os poderes constituídos têm o dever constitucional de promover as devidas garantias aos professores e gestores para que, tão somente os mesmos, sejam responsabilizados/cobrados por incentivo a iniciação sexual precoce/desvios de conduta. Tais incentivos já são, diuturnamente, escancarados para a sociedade pela internet, televisão e outros meios de comunicação, gerando temores a pais despreparados (grande parte analfabetos e/ou com conhecimentos insuficientes), sem que ninguém seja responsabilizado, especialmente, o governo – principal responsável pela situação caótica em que o país se encontra.

Devemos, sempre, ter em mente que toda e qualquer percepção dos direitos fundamentais[135] deve considerar o contexto de cada sociedade, em seus diferentes fatores históricos, ou seja, políticos, econômicos, sociais e culturais, uma vez que a sociedade planetária não é una, mas diversa.

Direito é direito mesmo, não discurso, bondade ou mendicância de quem detém qualquer tipo de poder que seja. Qualquer pessoa, individual ou em grupo, pode e deve reivindicar os seus direitos e lutar por eles, para que sejam respeitados pelos estados nacionais ou internacionais. Direitos esses que não foram concedidos gratuitamente, mas, historicamente, conquistados através de lutas – pacíficas ou sangrentas – que foram levadas a termo devido às necessidades reais, articuladas em reivindicações justas e reconhecidas.

A indignação frente à fome, a pseudo-cidadania e outras necessidades reais tem sido canalizada desordenadamente e de forma individual. No Brasil são sentidos, ainda, os frutos da ditadura instaurada através do Golpe de Estado de 1964, com aniquilação das lideranças discordantes (sim, porque a concordantes, ainda,

135 Quando se fala em Direitos Humanos, utilizamos esta expressão como sinônimo dos direitos fundamentais. Portanto, direitos fundamentais são, os direitos individuais fundamentais (relativos à liberdade, igualdade, propriedade, segurança e vida); os direitos sociais (relativos à educação, trabalho, lazer, seguridade social entre outros); os direitos econômicos (relativos ao pleno emprego, meio ambiente e consumidor); e direitos políticos (relativos às formas de realização da soberania popular).

se locupletam); instauração do medo que persiste e persistirá por gerações; desarticulação de movimentos reivindicatórios, através da máxima de Maquiavel "dividir para governar"[136], enquanto todo o cidadão deveria ter em mente a de Mahatma Gandhi "Aquele que não é capaz de se governar a si mesmo não será capaz de governar os outros" [137]. Arraigados na mente de muitos brasileiros - especialmente, dos que são pagos pelos cidadãos e responsáveis pelas forças que deveriam promover "segurança" – encontram-se, ainda, os resquícios da Ditadura (1964-1985), através da "máxima" de que "direitos humanos são para bandidos".

Esta concepção foi, historicamente, forjada pelas elites[138] e ganhou força com o Golpe de 1964, o qual deixou "rótulos" e marcas inesquecíveis na sociedade. Partindo da propalada "Segurança Nacional" os militares rotulavam, negativamente, os que defendiam as pessoas ameaçadas pelo Estado ditatorial. Desde então, quando se condena práticas de tortura nas prisões e impunidade de "alguns", aparece o "chavão" de que direitos humanos são para bandidos. Os defensores dos Direitos Humanos e os movimentos para acabar com a tortura e a impunidade são "rotulados" por exigir que a Lei deva ser aplicada a todos, absolutamente todos. Especialmente quando os "detentores do poder" querem desviar o foco da "impunidade" que vem beneficiando os "poderosos bandidos de colarinho branco e de galões militares[139]".

Frente a tais situações, todo o cidadão precisa pensar na afirmação de Axel Honneth (2006) citada em sua obra ***La société du mépris.***

136 Para aprofundar esta discussão, leia Maquiavel: O Pricipe (1513-1515). São Paulo: Martins Fontes, 1993

137 vários textos e frases deste líder indiano disponível em http://pensador.uol.com.br/autor/mahatma_gandhi/biografia/2011

138 Charles Wright Mills utiliza o termo para referir-se a um grupo situado em uma posição hierárquica superior, numa dada organização, dotado de poder de decisão política e econômica. Robert Dahl descreve a elite como o grupo minoritário que exerce dominação política sobre a maioria, dentro de um sistema de poder democrático.Elite pode ser uma referência genérica a grupos posicionados em locais hierárquicos de diferentes instituições públicas, partidos ou organizações de classe, ou seja, pode ser entendido simplesmente como aqueles que têm capacidade de tomar decisões políticas ou econômicas (Wikipédia).

139 s.m. Tecido espesso de prata, ouro, seda, ou lã, do feitio de uma fita, usado como remate ou enfeite em peças do vestuário ou do mobiliário. Militar Distintivo de patentes militares.

Vers une nouvelle théorie critique (A sociedade do despeito): "onde não existe uma moral dada a priori, existe a faculdade universal da indignação. É pela indignação concreta que o Homem se reconhece e reconhece no outro uma dignidade podendo, assim, elaborar um sistema de proteção dos direitos" (HONNETH, 2006. p. 53). Com efeito, os Direitos Humanos

> *visam proteger, com igualdade, a dignidade dos indivíduos, qualquer que seja o grupo ao qual pertencem. A dignidade humana tem por base o fato de que o ser humano dispõe de um poder sobre ele mesmo, sobre o seu ambiente e, sobretudo, de certa consciência deste poder. Portanto, respeitar os Direitos Humanos, significa permitir a cada um a atualização do seu potencial, propriamente, humano. A indignação nasce da negação da capacidade de vivência concreta do indivíduo. Esta indignação basilar o permite de elaborar não uma moral (bem / mal), mas uma referência (Direitos Humanos) que fornece os meios (políticos e econômicos) para que o indivíduo possa se realizar, adotando um determinado modo de vida, de respeito para com o outro, da maneira como lhe convém (ibid).*

O Brasil, nos últimos anos, tem procurado estimular o debate, interno, sobre o tema direitos humanos, como forma de ampliar a discussão entre o governo e a sociedade, uma vez que: optou, enquanto revelação política, pelo combate a todas as formas de intolerância, tanto estatais, como grupais ou individuais - intolerância que discrimina o outro; produz humilhação e espalha o ódio; e busca a efetiva integração do País nos sistemas internacionais, dos quais é signatário. A participação da sociedade civil tem contribuído - não como deveria, mas decisivamente - para esse direcionamento e o Governo Federal se torna cada vez mais sensível para essa indiscutível necessidade.

Passados mais de sessenta anos podem observar que não vivemos em um mundo no qual os seres humanos são livres para falar e crer, nem foram libertados do terror e da miséria. Na velocidade e imediatismo das comunicações e das modificações mundiais que ocorreram nos últimos trinta anos, não existem justificativas para o status quo da situação acima grifada, a não serem os interesses mesquinhos decorrentes da hegemônica primazia economia de mercado e dos lucros obtidos através dos grupos financeiros. Desta forma

> *como se identificar com a corrupção, com a traição do interesse*

> *público, a privatização do público pelos interesses do capital? as administrações controladas pelos interesses do empresariado, o tráfico de informações privilegiadas proporcionado por funcionários públicos em funções estratégicas que transitam do serviço público para o empresariado privado e vice-versa? o desvio, para fins privados, dos bens, benefícios e serviços públicos? o nepotismo, o favorecimento, o clientelismo e a desmoralização do interesse público e do interesse nacional, anatematizados como arcaísmos? Com o fim das conquistas republicanas - o fim do serviço público, o fim da igualdade dos direitos, o fim do direito à educação, do direito à saúde, à cultura, à arte e, finalmente, o fim do direito ao trabalho - se instala na população a crise de desconfiança no Estado e na prioridade do bem público (FRIEDMAN, 2000, P. 3).*

Certamente o modelo se refere, como define Octavio Ianni (2002), a partir de "um novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório". Processo esse que "desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais de vida e de trabalho, compreendendo modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar" (IANNI, 2002, p. 260-1).

Apregoa-se e se obriga a que todos os países têm o dever de respeitar os preceitos democráticos. Mas que tipo de democracia? Aquela baseada nas instituições, valores e formas culturais de vida vigentes nas sociedades situadas na região do hemisfério norte? Aquela baseada nas concepções euro-norteamericanas que se tratam e acreditam superiores as demais e, portanto, constituem-se como modelos de aplicação geral? Ou, ainda, a existente no Brasil comprometida com o paradigma liberal-individualista, com poderes – como o judiciário regido pelo paradigma dogmatizante? Pensar em direitos humanos, no Brasil, exige esforço, dedicação e, especialmente, mudança de mentalidades. Segundo Paulo César Carbonari (2008), em seu artigo "Democracia e Direitos Humanos. Reflexões para uma agenda substantiva e abusada" definiu

> *As democracias modernas prometeram condições para que as elites (novo nome das velhas oligarquias, mesmo que com novos atores e agentes) diversas equilibrem-se no poder e*

> *disputem entre si o voto dos eleitores. Articuladas em partidos políticos, ou fora deles, as elites mantém-se à distância do povo, das massas de eleitores (CARBONARI, 2008, p. 24)*

É condição sine qua non, que o poder que detém o Estado para aplicar o direito com o objetivo de solucionar conflitos de interesses, resguardando a ordem jurídica, seja repensado e atualizado, devido à necessidade de dar à cidadania a proteção efetiva dos direitos fundamentais. Não é possível, nos dias atuais e com o advento da Constituição Federal de 1988, que velhas liturgias liberais-individualistas; estruturas codificadas e arcaicas; estreitezas de hábitos e membros corporativistas continuem a prevalecer nos ensinos universitários e nas normas que regem as condutas nos tribunais. Estas devem estar em consonância com a Constituição Federal e com os anseios sociais por efetividade das respostas do processo e da jurisdição. É notório que o exercício da Jurisdição não tem conseguido suplantar os anseios da sociedade complexa em que se vive e sequer lidar com os problemas desta.

De acordo com José Eduardo Farias (1998), nas formas globalizadas da economia, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário dos Estados-nação se encontram, funcionalmente "esvaziados ou relativizados" (FARIAS, 1998, p.i), especialmente, no que concerne aos Direitos Humanos.

> *Dentro da visão, estritamente juridicista, os direitos humanos e a democracia representativa se encontram, cada vez mais, numa espiral descendente, isto é, regressiva, uma vez que a dinâmica da acumulação privada e a mobilidade dos capitais já não são mais controladas pelo Estado-nação. Neste contexto, podem até continuar sobrevivendo - em termos formais - aos processos de desregulamentação, deslegalização e desconstitucionalização (ibid).*

Frente a esta situação o Judiciário - enquanto poder do Estado - tem concentrado sua atuação na preservação da ordem da segurança e da disciplina, uma vez que a desigualdade e a exclusão (já que os ganhos de produtividade, em grande parte, têm sido obtidos à custa da degradação salarial, da informatização da produção e do subseqüente

fechamento dos postos de trabalho convencional) vêm aprofundando a simbiose entre marginalidade econômica e social vivenciada na sociedade (id, passim).

Na sociedade contemporânea brasileira, os cidadãos não mais aparecem como portadores de direitos subjetivos públicos. Encontram-se, claramente, condenados à marginalidade socioeconômica, mas nem por isso

> *são dispensados das obrigações e deveres estabelecidos pela legislação. Com suas normas penais, o Estado os mantém vinculados ao sistema jurídico basicamente em suas feições marginais, isto é, como transgressores de toda natureza (Ibid).*

Neste contexto e sem mudança de mentalidade, os cidadãos buscam formas alternativas viáveis e

> *as decisões jurídicas, em sua grande maioria, não são mais necessariamente implementadas por atos de autoridade capazes de suscitar obediência. Ao contrário, dependem de negociações entre decisores e destinatários para serem eficazes (ibid).*

A prova cabal se encontra nos foros de negociação e arbitragem e nos órgãos técnico-normativos, os quais tendem, na maioria absoluta dos casos, a oferecer processos de resolução dos conflitos muito mais rápidos, baratos e eficientes do que os judiciais (ibid).

Segundo Eduardo Rabenhorst (2007), para que os direitos não sejam apenas frases escritas em um pedaço de papel, mas se convertam em obrigações plenamente realizadas, faz-se necessária a existência de dois grandes instrumentos:

> *Em primeiro lugar, os instrumentos jurídicos, que são as leis, no sentido mais amplo da palavra (Declarações, Tratados, Pactos, Convenções, Constituições etc.), e as instituições responsáveis por sua aplicação. Em seguida, os instrumentos extra-jurídicos resultantes do poder social, isto é, da nossa própria capacidade de organização e de reivindicação (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc.). (RABENHORST, 2007, p.3) (Grifos nossos).*

Acreditamos que, para a eficácia da proposição, deva haver uma inversão, ou seja: Como primeiro instrumento, as lutas pela efetivação dos direitos deve ser iniciada pelos "instrumentos extra-jurídicos resultantes do poder social", para que os mesmos sejam a fonte verdadeira das leis. Chega de deixar que as elites "interpretem" os anseios da sociedade como um todo. Faz parte do exercício do direito que as leis contemplem os justos anseios da maioria da população, que terá o prazeroso dever de cumpri-las.

No encaminhamento das reivindicações a única religião ou cor partidária dos "movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc." deve ser o respeito à cidadania e aos direitos fundamentais. Conhecemos bem a capacidade reacionária das ações derivadas das elites, bem como de determinados movimentos sociais, etc. Não esqueçamos que o Golpe de 1964 foi, em parte, justificado pelas reivindicações de algumas "beatas" (usadas). Quanto aos partidos políticos e de grande parte de seus membros, acredito que estes deixaram, há muito, de "representar" a maioria da sociedade, para representar seus interesses próprios e das elites, das quais se tornaram membros. Não é somente o caso da política brasileira, pois, de um modo geral,

> *A política, esvaziada, deixa de ser instrumento de realização dos fins sociais; abastardada, é a arte da mentira, do engodo, da farsa, da fraude, do subterfúgio. Da coisa sempre menor, dos projetos individuais, da traição aos interesses coletivos. A política é reduzida a um inócuo exercício institucional, organizando eleições defraudadas e corrompidas das quais emergem governos fraudulentos e corruptos, em eleições que não valem nada porque nada mudam. Assim, o povo vai sendo expulso da ágora e cada vez menos se identifica com seus mandatários ou com as instituições de governo (FRIEDMAN, 2000, p. 2). (Grifos nossos)*

Sabedores de que, somente, mudanças de mentalidade não transformam as estruturas que aí estão postas, este é o momento de se ter a verdadeira dimensão da importância e do conhecimento de que os direitos fundamentais, sociais, econômicos e políticos dos

cidadãos serão verdadeiramente respeitados, em consonância com a Constituição Federal ou simples retórica. O que aconteceria se, dentre outros

❖ a sociedade, de forma consciente e organizada exigisse, intransigentemente, o respeito aos seus direitos?

Certamente haveria pânico nos três Poderes da República. Os membros do legislativo deixariam de ignorar o cidadão durante todo o mandato e, deixando de legislar em causa própria, o fariam em prol da população; os membros do judiciário deixariam de se encastelar e exercício da Jurisdição se voltaria para o entendimento e atendimento dos anseios da sociedade complexa em que se vive; e os membros do executivo deixariam do faz de conta – criar dotações orçamentárias, mas não repassar os recursos (também, para projetos de Educação em Direitos Humanos) em nome da manutenção do superávit primário, dentre outras desculpas e desvios.

❖ os cidadãos encaminhassem um inquestionável abaixo assinado exigindo, já, a reforma política (que dorme há anos no congresso). Não aquela que os partidos querem, nem aquelas plebiscitárias – adredemente conduzidas, mas que contenham mudanças substanciais, com pontos cruciais oriundos das discussões e vivências da maioria população, dentre as quais, por exemplo, constasse a perda do mandato do congressista que não respeitasse os, comprovadamente, anseios populares da maioria?

Com certeza e por doer no bolso, muitos congressistas mudariam o foco de suas ações: da defesa dos seus interesses particulares, para a defesa dos interesses dos cidadãos, que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

❖ os cidadãos, em nome de uma verdadeira transparência, solicitasse que os órgão públicos (os quais sustentam e a quem cabe o poder de fiscalização) uma devassa nas contas de todos os que tiveram um crescimento patrimonial atípico, especialmente daqueles que detém o poder e a decisão na condução dos negócios públicos?

Mesmo com o poder que detém, também, haveria pânico. Basta compará-los, grosso modo, com um cidadão honesto, de classe média-média (se é que ainda existe), cuja renda do casal tenha girado em torno de quinze salários mínimos, durante trinta anos. É certo, salvo exceções, que o patrimônio do casal não ultrapassou a quantia de dois milhões. Enquanto alguns, com pouco tempo em empregos estratégicos, tornaram-se multimilionários.

Uma vez que transformações não vêm de graça, nem dão lugar a ingenuidades, mas sim de lutas ferrenhas, temos consciência de a reação das elites e seus pelegos[140] (no sentido figurado), será imediata. Temos consciência, igualmente, que a força de cidadãos conscientes e organizados - que não lutam por interesses individuais e, sim, por interesses coletivos justos - é imbatível.

Considerações transitórias

Só podemos entender os direitos humanos alicerçados numa nova forma de democracia, não evolucionista, que congregue participação ampla de distintas comunidades políticas, com formas legítimas de governo com sólido compromisso com os direitos e os deveres, que emirjam das necessidades e aspirações de suas populações, ou seja, verdadeiramente democráticos. Não queremos, com isso, almejar uma sociedade de cidadãos culturalmente idênticos, mas diversos e plurais, com manifestações próprias, mas que tenham respeito às diversidades de seus congêneres humanos. De acordo com Fleuri (2006, p. 4) é no reconhecimento da paridade de direitos, que se concretiza o respeito à diferença.

A Constituição brasileira, desde o seu preâmbulo delineia o Estado Democrático e os direitos que o caracterizam como o exercício social dos direitos sociais e individuais, a liberdade, segurança, igualdade material e a Justiça. Desta forma, os cidadãos têm que exigir

140 Pelego: s.m. Bras. Pele de carneiro a que se deixa ainda aderente a lã. (Serve para tapete, ornamentação etc.). Pop. e Pej. Denominação dada a membros de sindicatos que agiam sob inspiração do Ministério do Trabalho ou de políticos ditos trabalhistas. Fig. Pessoa servil, dominada por outra; capacho.

dos três Poderes da República o cumprimento do texto constitucional, que teve por base muitos dos anseios populares. Igualmente, tem que ser exigido que a classe política – atendendo forças exógenas – deixe de "flexibilizar" as conquistas obtidas, a duras penas.

De nada adiantará mudar, as leis, os currículos, os Códigos e, tampouco, abrir as possibilidades de tutela coletiva dos direitos se os membros dos poderes constituídos se mantiverem indiferentes às injustiças e às desigualdades sociais. Faz-se necessária uma mudança de mentalidade. Para tal o exercício consciente da cidadania se constitui numa força indestrutível.

Frente ao exposto, podemos consentir que a plena efetividade dos Direitos Humanos seja inviável à priori. Contudo, não estaria escrevendo sobre o tema se acreditasse em tal fato, assim como não há pretensão no presente texto em desqualificar as lutas pelo reconhecimento dos direitos humanos. Concordo, plenamente, com José Eduardo Farias (1998), dentre outros, quando afirma que estas lutas são, "potencialmente desafiadoras e transformadoras", quando encaradas numa perspectiva política:

> *Isso já foi percebido por quem vem encarando os direitos humanos fora das relações de poder situadas no âmbito estatal; mais precisamente, concentrando sua atenção nas relações de poder existentes nos distintos contextos da vida social, identificando-os como "espaços de democratização" (LECHNER, 1993; SANTOS, 1995). Lutar pela universalização e efetivação dos direitos humanos significa, nessa perspectiva, implementar e executar programas emancipatórios no âmbito desses espaços não-estatais. Programas cujo valor básico é o princípio da reciprocidade, ou seja, o reconhecimento do "outro" como homens livres e iguais, permitindo, assim, que as múltiplas formas de cidadania - a política, a econômica, a social, a cultural etc. - constituam-se como uma ordem coletiva baseada em padrões mínimos de respeito e confiança, e não nos primados da competitividade e da produtividade levadas ao extremo, do individualismo sem freios e da disseminação dos valores de mercado em todas as esferas da vida (FARIAS, 1998, p.i).*

Já é tempo do cidadão deixar de mendigar aquilo que lhe é de direito, indignando-se contra as mazelas, corrupções, funcionários públicos e privados incompetentes e arrogantes, etc. Tal indignação deve ser canalizada de forma política, coletiva e consciente, mas firme. Não se trata somente de aguardar que os todos os seus direitos sejam respeitados pelos diferentes entes nacionais, mas um esforço de todo e qualquer cidadão. Deve-se ter em mente que é o cidadão que tem por incumbência zelar pelo respeito e aplicação dos princípios democráticos, num determinado tempo e lugar.

Se considerarmos o fato de que qualquer país não prospera sem uma educação pública de qualidade – para todos os seus habitantes – logo, precisamos deixar de investir muito e para poucos – formação de uma elite a quem não interessam mudanças substanciais. Para transformar a realidade brasileira, são necessários investimentos substanciais em uma educação pública que prime pelo respeito ao outro, já que somos todos diversos. Havendo exigência dos cidadãos de "estímulo" a vontade e ações políticas efetivas, recursos não poderão faltar, uma vez que,

> *os bancos privados brasileiros tiveram, no primeiro semestre de 1999, a melhor rentabilidade da história: 35,35%, duas vezes mais que a média do setor (15%), que já se destaca como uma das maiores do mundo. Com base no estudo de 15 bancos, a consultoria Austin Assis conclui que a rentabilidade dessas instituições saltou de R$ 194,5 milhões no primeiro semestre de 1998, para R$ 2,560 bilhões, neste ano, o que equivale a um crescimento de 1.216% no intervalo de um ano! O que representa principalmente uma brutal transferência de renda da população para os bancos, que, aliás, não pagam imposto, segundo declarou à Câmara dos Deputados (CPI do Sistema Financeiro), o Secretário da Receita Federal (FRIEDMAN, 2000, p. 21). (Grifos Nossos).*

Complementando e atualizando tais colocações, vejamos o veiculado em algumas revistas, tais como:

> *Na Revista Isto é Dinheiro – Finanças: "Não foi à toa que o Brasil escapou em grande estilo da maior crise econômica desde os anos 30 do século passado. Os grandes bancos, um dos pilares*

da economia do País durante as turbulências, continuaram sólidos e lucrativos, enquanto seus pares nos Estados Unidos e na Europa afundaram em prejuízos". (Edição: 618 / 12.AGO.09); "Os dez maiores bancos instalados atualmente no Brasil tiveram um lucro superior a 1000% nos últimos dez anos" (Veja Economia.- 07/02/2011); e Especial Lucro dos Bancos (2012, informa que: Em todo o ano de 2011, o lucro do Itaú Unibanco foi de R$ 14,621 bilhões, alta de 9,7% ante o ano anterior; O Banco do Brasil anunciou lucro líquido recorde de R$ 12,1 bilhões em 2011, crescimento de 3,6% em relação a 2010; O Bradesco abriu na manhã desta terça-feira, 31, a temporada de anúncio de resultados de 2011, anunciando lucro líquido contábil de R$ 11,028 bilhões no ano passado, um crescimento de 10% na comparação com 2010; A Caixa Econômica Federal apurou lucro de R$ 5,2 bilhões, uma alta de 37,7% ante mesmo período de 2010. (Grifos nossos)

Precisamos desencadear o processo de mudança de mentalidades em todos os níveis, especialmente na escola, uma vez que os que almejam uma sociedade justa e baseada no respeito têm mais unidade do que diversidade, mais aproximações do que divergência e que - respeitando o "outro" - podemos construir um novo projeto de sociedade.

Finalmente, é válido considerar que a retomada da crítica à política é condição imprescindível para a reformulação do debate atual sobre Direitos Humanos e para a reafirmação do sentido de democracia. Esperamos que esta reflexão contribua para ampliar a discussão entre bourgeois (membro da sociedade civil) e citoyen (membro do Estado político) na relação com os DH, cuja defesa exige maior enfrentamento da contradição entre direitos e limites da realidade na dimensão política, tendo em vista o contexto de desumanização em curso. Não há dúvidas de que a concretização entre DH e as condições adversas do capitalismo se aprofunda, decorrendo daí: o distanciamento entre desigualdade e liberdade, o aprofundamento entre pobreza e riqueza, bem como o fortalecimento de concepções de rejeição ao conjunto de elementos que compõem a diversidade, em detrimento dos princípios e valores que deram sustentação aos Direitos Humanos.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A escola e a construção da identidade na diversidade.** In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2006. p. 41-63.

BRASIL - Constituição da República Federativa do Brasil, 1988

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL, MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclo do ensino fundamental: **Introduçãoaos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

CARBONARI, Paulo César. **Democracia e Direitos Humanos – Reflexões para uma agenda substantiva e abusada.** IN: TOSI, Giuseppe e BITTAR, Eduardo C. B. (orgs.). Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília, 2008, p. 24.

S/A. Especial Lucro dos Bancos. Disponível em: <HTTP://www.feebpr.org.br/lucroban.htm>. Acesso em: fev. 2012.

FARIAS, José Eduardo. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** - Um cinqüentenário à luz da globalização econômica. Revista CEJ, número 06, dezembro/1998.

FLEURI, Reinaldo M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional.** Educação & Sociedade v.27 n.95 Campinas maio/ago. 2006

FRIEDMAN, Thomas L. **Civilização e barbárie. Ensaio sobre a nova ordem mundial,** 31/05/2000, New York, The New York Times Magazine, 2000, 18 p.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A sociedade global.** 10ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Teorias da globalização.** 11ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.

MARX, KARL. **Crítica da filosofia do direito de Hegel;** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005, p.168.

MONTEIRO, David de Oliveira. **Direitos humanos e democracia brasileira: uma crítica**. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3162, 2012. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/21166>. Acesso em: 27 fev. 2012.

MORAES, Jussara. Pós-Modernidade: **Uma luz que para uns brilha e para outros ofusca no fim do túnel**. Revista Veiga Mais – Edição: Otimismo - Ano 3 - Número 5 – 2004.1

POSSAMAI, Paulo César. **O Homoerotismo na Roma Antiga**. 2008. In: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT11/Homoerotismo%20em%20Roma.docx> Acesso: 02/01/2010.

RABENHORST, Eduardo R. **O que são direitos humanos?** In: Educação em direitos humanos: Fundamentos teóricometodológicos / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.513.

S/A. **Em Dia: por que os bancos têm lucros tão grandes no Brasil.** Revista Veja. Editora Abril, São Paulo, 07/02/2011

S/A.**Para onde vai o lucro dos bancos? Revista Isto é Dinheiro.** Ed.618, Editora Três, São Paulo 12.AGO.09

6 *Políticas públicas no contexto sociojurídico*

📖 **DIVERSIDADE GERACIONAL E RELIGIOSA:** da infância à melhor idade; crianças e adolescentes como grupos vulneráveis e violados em seus direitos especiais; fase adulta. Conceito e Características das Religiões; intolerância e conflitos; O direito à diversidade religiosa no Brasil e uma Educação para a tolerância.

📖 **ACESSIBILIDADE:** direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas; invisibilidade das pessoas com deficiência e discriminação; papel da escola e dos educadores na promoção e direitos dos estudantes com deficiência.

6.1 *O caráter universal, indivisível e interdependente dos direitos humanos: a exigibilidade/justiciabilidade dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais* [141]

Sheila Stolz

Introdução

> *"Sociedades abertas que valorizam os direitos humanos respeitam o estado de direito, estimulam a participação popular e têm um sistema de governo responsável, fornecem um ambiente melhor e mais favorável ao desenvolvimento econômico sustentável" Layashi Yaker*[142]*.*

Os Direitos Humanos – produto recente, ainda que incompleto – do que se pode considerar uma luta permanente contra os costumes excludentes, intolerantes e opressivos presentes em todas as culturas, são aparatos libertadores que não podem ser concebidos como se estes si tratassem de uma imposição da cultura ocidental, que tem como único objetivo usá-los como forma de subjugar aos demais.

Como leciona Cassese (1993), os Direitos Humanos (DH) não são um fato isolado, já que originários de árduas conquistas levadas, a termo, em diferentes períodos históricos (1993) e positivados, em âmbito global, com a aclamação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que somente constitui-se, como ressalta Bobbio, (1982) "[...] o princípio de um longo processo, do qual não podemos ver ainda a realização última" (p. 136).

Portanto, repensar, hoje, os Direitos Humanos, significa também, entre tantos outros aspectos, indagar-se acerca da pertinência da afirmação constante no Documento A/2929, cap. II, de 1º de julho de 1955, da Organização das Nações Unidas (ONU):

> *Todos os direitos devem ser desenvolvidos e protegidos.*

141 As traduções realizadas ao longo do texto são de inteira responsabilidade da autora.

142 Secretário Executivo da Comissão Econômica da ONU para a África.

> *Na ausência de direitos econômicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos correm o perigo de serem puramente nominais; na ausência dos direitos civis e políticos, os direitos econômicos, sociais e culturais não poderiam ser garantidos por muito tempo.*

Em outras palavras e com base na manifestação da ONU, a indagação anterior poderia ser refeita da seguinte forma: existe alguma relação entre direitos civis e políticos, de um lado, e os direitos econômicos, sociais e culturais, por outro? Sabe-se que as concepções mais conservadoras ou neoliberais tendem a afirmar a supremacia ou peculiaridade dos primeiros, enquanto as concepções mais igualitárias advogam por uma real imbricação dos dois tipos de direitos.

O principal objeto de análise deste ensaio consiste em defender o que se considera ser a forma mais adequada de compreender o caráter indivisível e interdependente dos Direitos Humanos, posto que a liberdade, a igualdade e a solidariedade passaram a configurar, a partir da DUDH e dos Pactos e Tratados internacionais subseqüentes, como os valores básicos da vida humana em sociedade e, conseqüentemente, impedir a sua violação, bem como exigir a sua concretude é, provavelmente, a única forma plausível de vivermos em uma sociedade local e global mais fraterna e justa.

Em um primeiro momento, tratarei de abordar a raiz histórica que forjou a divisibilidade entre os Direitos Econômicos Sociais e Culturais (doravante DESC) e os Direitos Civis e Políticos (de agora em diante DCP), para, em um segundo momento, apresentar as concepções que advogam pela universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, requisitos que, não somente embasam os documentos internacionais de DH, mas também fundamentam sua exigibilidade e justiciabilidade em nível nacional e internacional.

1 - Da histórica divisibilidade entre os DESC e os DCP

A concepção contemporânea de Direitos Humanos, fruto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, caracteriza-se pelos processos de universalização e internacionalização dos direitos nela

contidos, compreendidos sob o prisma de sua indivisibilidade, embora não tenha sido esse o entendimento predominante durante as décadas posteriores a sua promulgação.

Um dos principais fatores estimuladores da clássica divisão entre os direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais decorre da repartição mundial ocorrida depois da 2ª Guerra Mundial, entre os blocos capitalista (comandado pelos Estados Unidos) e comunista/socialista (comandado pela União Soviética). O primeiro, notório defensor dos chamados direitos civis e políticos; o segundo, dos direitos sociais.

Embora presente nos trabalhos preparatórios de redação da DUDH pela então Comissão de Direitos Humanos[143] (Comissão implicitamente estipulada no Título X da Carta das Nações Unidas de 1945 e definitivamente estabelecida mediante à Resolução de 21 de maio de 1946, do Conselho Econômico e Social da ONU) a referida divisão ideológica e geopolítica conseguiu ser superada.

Não obstante, durante a Terceira Assembléia Geral das Nações Unidas que adotou a DUDH, a polêmica recobra forças através da única voz representante do bloco de Estados da órbita comunista, o russo Andrei Vyshinsky. Conforme as alegações de Vyshinsky, o Estado é a única garantia dos direitos que, em caso de serem concebidos como prévios à lei e ao Estado, se converteriam, só e exclusivamente, em abstrações vazias. Prossegue afirmando Vyshinsky, que o conflito entre o indivíduo e o Estado – que embasa substancialmente a ideia dos DH – tem sua origem na luta de classes, conflito que, afortunadamente, já tinha sido superado pela União Soviética, local onde os indivíduos conviviam harmoniosamente com o Estado, posto que os interesses de ambos eram, de fato, coincidentes e convergentes.

143 Comissão impulsionada e dirigida por Eleanor Roosevelt e mais nove membros: um diplomático e filósofo confusiano chinês (Pen-Chung Chang), um filósofo tomista libanês (Charles Malik, discípulo de Heidegger), um jurista francês de origem judia (René Cassin – prêmio Nobel da Paz de 1968), um juiz chileno (Hérnan Santa Cruz, de ideologia socialista), um diplomático soviético (Alexander P. Pavlov), dois representantes do Reino Unido (Charles Dukeston –Lord- e Geoffrey Wilson), um coronel do exército australiano (William Hodgson), e o canadense professor de Direito (John Humphrey).

Aprovada a DUDH, a Assembléia Geral solicitou, através da Resolução 217/1948, que a Comissão de Direitos Humanos elaborasse um Projeto de Pacto Internacional, documento jurídico-normativo que tinha a ambição de consolidar, em normas mais objetivas e específicas, os Direitos Humanos que já haviam sido pronunciados na DUDH. Após as primeiras sessões, a Comissão decide acatar a proposição defendida pelo Reino Unido e os Estados Unidos de preparar dois Pactos por separado, já que os DESC eram, segundo os porta vozes dos referidos Estados, demasiadamente complexos e com um marcado caráter programático para constarem em um instrumento que trataria também dos DCP.

O **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos** (PIDCP) e o **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** (PIDESC[144]), ambos adotados pela Resolução 2200 A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas de 16 de dezembro de 1966, entraram em vigor no dia 23 de março de 1976 e no dia 3 de janeiro de 1976 respectivamente[145], acabaram consolidando juridicamente a divisão ideológica e geopolítica entre os direitos civis e políticos – denominados como direitos de "primeira geração" – e os direitos econômicos, sociais e culturais – designados de direitos de "segunda geração"[146].

144 O Brasil ratificou o PIDESC em 24 de janeiro de 1992. Obrigando-se, consequentemente, a promover e garantir todos os direitos estabelecidos no Pacto seja através de adoção de políticas públicas e/ou o desenvolvimento de ações compatíveis com a sua efetivação para todos as/os suas/seus cidadãs/cidadãos. Em 2000 a sociedade civil brasileira enviou ao Comitê DESC o primeiro informe sobre a situação dos DESC no Brasil e, somente em 2001, é enviado o primeiro informe oficial do Estado brasileiro. Em contrapartida ao informe de 2001, a sociedade civil, por meio da Plataforma Brasileira de Direitos Econômicos Sociais e Culturais (Dhesc Brasil), apresentou, em 2003, novo Contra-informe ao Comitê DESC, para contestar alguns fatos levantados pelo governo federal e para apresentar novos dados sobre a realidade brasileira. Depois de analisar todos os informes, o Comitê DESC emitiu, em maio de 2003, observações conclusivas acerca do cumprimento do PIDESC pelo Estado Brasileiro, incluindo recomendações e sugestões para sua efetivação. Novo informe oficial governamental foi apresentado em 2006, pontuando, entre outros aspectos, se as recomendações propostas pelo Comitê DESC em 2003 foram concretizadas ou não. Em outubro de 2007, foi apresentado novo contra-informe da sociedade civil.

145 Disponível em: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ccpr_sp.htm e http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_cescr_sp.htm. Acesso em 25/03/2008.

146 Nesse sentido, veja-se de Antonio Cassese, a obra: I diritti umani nel mondo contemporaneo. Roma-Bari: Laterza & Figli Spa, 1988.

Com base nessa divisão de nomenclatura e gerações, costuma-se arguir que ambas as dimensões de direitos apresentam características peculiares e distintivas, singularidades que frequentemente são invocadas para demonstrar uma suposta superioridade e perfeição dos primeiros (direitos de "primeira geração") sobre os segundos (direitos de "segunda geração").

A familiar contraposição entre direitos civis e políticos (DCP), por um lado, e direitos sociais, econômicos e culturais (DESC), por outro – que vem a corresponder genericamente à distinção entre direitos de liberdade e direitos de igualdade e solidariedade – cumpriu, e, todavia cumpre, uma habitual influência na literatura e jurisprudência jurídicas a propósito dos Direitos Humanos, bem como nas opiniões da grande maioria dos dirigentes políticos – sobretudo, como forma de justificar a não-implantação e o respectivo não-incremento de políticas públicas de cunho social e distributivo.

A concepção defensora da supremacia dos direitos civis e políticos sobre os DESC afirma que os mesmos são essenciais, universais, absolutos e inalienáveis, a ponto de merecerem o nome de fundamentais e incorporarem-se às constituições estatais; enquanto os segundos configurariam, desde esse ponto de vista, apenas aspirações e ideais quem sabe irrealizáveis, mas, em todo caso, direitos condicionados e subordinados aos direitos de liberdade, sendo, por conseguinte, enganoso tratar ambas as categorias de direitos como se de categorias análogas versassem[147].

Antes de entrar no tema da exigibilidade, torna-se necessário ressaltar algumas diferenças entre os dois catálogos de direitos:

1) Quanto à aplicação dos DH por Pactos:

❖ dos DCP é imediata (artigo 2 do PIDCP) e, de acordo com o PIDCP, os Estados-partes se comprometem a garantir recursos efetivos

147 Entre outros: 1) HAYEK, Friedrich A. Derecho, legislación y libertad. Vol. II, El espejismo de la justicia social. Trad. Luis Reig Albiol. Madrid: Unión Editorial, 1979, p.172-180; y 2) SARTORI, Giovanni. La democracia después del comunismo. Trad. María Morán. Madrid: Alianza, 1993, p.123.

em caso de violação dos direitos contidos no PIDCP;

❖ dos DESC é progressiva (artigo 2 do PIDESC), condicionante que provoca ademais de uma compreensão errônea acerca dos DESC, um elevado grau de ações omissivas ou comissivas que redundam em descumprimento de obrigações e/ou de violações efetivas aos DESC realizadas pelos Estados-partes.

2) Quanto à criação do Comitê de Direitos Humanos:

❖ no que concerne ao PIDCP, o Comitê está instituído no próprio Pacto, sendo que os artigos 28 e seguintes estipulam seu modo de eleição, suas faculdades e obrigam (artigo 36), ademais, ao Secretário Geral da ONU, a proporcionar-lhe o pessoal e serviços necessários para o desempenho eficaz das suas funções. Somente quando entrou em vigor o PIDCP, o Comitê de Direitos Humanos pode-se velar eficazmente por sua aplicação;

❖ no que concerne ao PIDESC, sequer o procedimento formal de apresentação de Informes foi exigido como obrigação a ser cumprida pelos Estados-partes. Esse problema começou a ser sanado muitos anos depois, quando em 1987 o Comitê dos DESC teve sua primeira sessão formal instituída. No entanto, apesar dos esforços do Comitê, a polêmica sobre a exigibilidade e justiciabilidade dos DESC seguiu em aberto, posto a inexistência (como no caso do PIDCP) de um Protocolo Facultativo reconhecendo a competência do Comitê para receber e considerar comunicação de indivíduos que se encontram sob jurisdição de Estado-parte que tenham violado ou estejam violando qualquer um dos direitos enunciados no PIDESC. Ao Comitê cabia, naquele momento, somente requerer dos Governos dos Estados-partes o envio de Informes que podiam ser contrastados com os Informes encaminhados por parte da sociedade civil para contestar as informações tidas como "oficiais". Em 18 de junho de 2008, o Protocolo Facultativo ao PIDESC foi finalmente adotado pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU e será enviado à Assembleia Geral para adoção final. A importância de tal adoção reside na possibilidade concreta de maior efetivação dos DESC, pois o Comitê dos DESC antes apto a apenas receber Informes e elaborar recomendações sem vinculação legal,

pode agora receber denúncias de violações de direitos e investigá-las.

2 -Da indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos

Não obstante as anteriores considerações crê-se que os Direitos Humanos devem ser concebidos como um continum, no qual os direitos civis e políticos são condições prévias necessárias, mas não suficiente da liberdade e igualdade/solidariedade, valores transfigurados em direitos que somente serão reais com sua extensiva garantia e efetividade, pelo que não devem existir, portanto, diferenças substanciais entre uns e outros direitos enquanto sua fundamentação, titularidade, necessidade de respeito e a gravidade de sua negação ou violação. Enfim, cabe ao Direito interno e Internacional não somente reconhecê-los (positivá-los), mas também criar os mecanismos jurídicos básicos para a sua proteção e eficácia[148].

O fato de que as concepções arroladas anteriormente e transfiguradas em políticas normativas resultam ser opostas e, em algumas circunstâncias, incompatíveis, não impedirá de defender, na esteira do que se reafirmou na Declaração de Teerã (1968), na Conferência Mundial de Viena (1993) e mais recentemente na Declaração do Milênio[149], que os Direitos Humanos (de primeira, segunda e terceira dimensão) são pretensões ou exigências éticas especialmente fortes[150] – no sentido de que estando justificadas, ditas exigências fundamentam obrigações éticas correlativas – que devem ser garantidas através de instituições operativas, como podem ser, por exemplo, aquelas existentes nos Estados de Direito Constitucionais

148 Nesse sentido, consultar: PÉREZ LUÑO, Antonio-Enrique. Los derechos fundamentales. Madrid: Tecnos, 1984, p.203-215.

149 Realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova Iorque, dita Declaração foi aprovada durante a Cimeira do Milênio e reflete as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo de 191 países, que participaram na que foi a maior reunião de dirigentes mundiais. Esse pacto social global pretende, entre outros objetivos, concentrar esforços para libertar todas/os as/os semelhantes das condições abjetas e desumanas da pobreza extrema, à qual estão submetidos atualmente mais de 1000 milhões de seres humanos. Os líderes mundiais definiram como as principais metas concretas a serem alcançadas além da redução para metade da percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, o fornecimento de água potável e educação a tod@s os seres humanos, a inversão da tendência de propagação do VIH/SIDA e o desenvolvimento sustentável.

150 Trabalhei mais detidamente este tema em Stolz (2008 e 2008a).

Democráticos (em cujo caso seriam também direitos jurídicos) e no âmbito internacional, entre outras, através da ONU, da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Nesse sentido, seria importante ressaltar, para aquel@s que defendem a ideia de que um sistema jurídico é um arrimo imprescindível para que tais direitos sejam eficazes na vida social, que estão confundindo a noção de "eficácia", a qual se move no plano fático, com o que se constituem tal qual os Direitos Humanos, em verdadeiras exigências éticas ou demandas de justiça. Em outras palavras, em pautas orientadoras de nossas ações como seres que vivem em sociedade e se inter-relacionam com os demais indivíduos e as diferentes instâncias de poder.

Os Direitos Humanos são, não somente uma valiosa fonte de crítica frente a determinadas situações injustas, mas também uma justificativa da necessidade de seu reconhecimento e garantia sociopolítica. Os quais podem ou não, precisamente, por suas características, estarem estabelecidos explicita e expressamente em uma norma jurídica. Corrobora com essa idéia esta asserção, o Direito Humano à Alimentação Adequada[151], expresso em diversos instrumentos internacionais, mas não na Constituição Federal de 1988.

151 O Direito Humano à Alimentação Adequada está necessário e obrigatoriamente relacionado à dignidade da pessoa humana, à justiça e à promoção e concretização, sobretudo, através de políticas públicas, de outros direitos (entre eles: à integridade físico-psíquica, à saúde, à educação, à cultura, ao direito à terra para nela produzir-se alimentos, ao meio-ambiente equilibrado e saudável e ao trabalho e à renda). Conforme dados da Pesquisa sobre Segurança Alimentar (divulgada em 2006), realizada com base na Pesquisa Nacional Domiciliar (PNAD) de 2004 levada a termo pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 14 milhões de pessoas convivem com a fome no país. Além disso, mais de 72 milhões de brasileiros estão em situação de insegurança alimentar, ou seja, dois em cada cinco brasileiros não têm garantia de acesso à alimentação em quantidade, qualidade e regularidade suficiente. O estudo também constatou que cerca de 18% da população vivem em condições de Insegurança Alimentar Leve, 14,1% em Insegurança Alimentar Moderada, e 7,7% deles se enquadram na categoria de Insegurança Alimentar Grave, que é caracterizada pela experiência de fome na família pelo menos uma vez em um período de 90 dias. Exemplos de programas governamentais de combate à fome são, entre outros, o Programa de Alimentação do Trabalhador, o Bolsa Família e o Fome Zero. A situação de injustiça e degradação humana se repete em nível global, já que, atualmente, um bilhão e duzentos milhões de pessoas estão submetidos à extrema pobreza. Nesse sentido, a Declaração do Milênio estabeleceu como primeira meta a ser comprida até 2015 a redução pela metade da pobreza extrema e da fome.

O artigo 11 do PIDESC determinada que:

> *§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e para sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como uma melhoria contínua de suas condições de vida. Os Estados-partes tomarão medidas apropriadas para assegurar a consecução desse direito, reconhecendo, nesse sentido, a importância essencial da cooperação internacional fundada no livre consentimento. §2. Os Estados-partes no presente Pacto, reconhecendo o direito fundamental de toda pessoa de estar protegida contra a fome, adotarão, individualmente e mediante cooperação internacional, as medidas, inclusive programas concretos, que se façam necessários para: Melhorar os métodos de produção, conservação e distribuição de gêneros alimentícios pela plena utilização dos conhecimentos técnicos e científicos, pela difusão de princípios de educação nutricional e pelo aperfeiçoamento ou reforma dos regimes agrários, de maneira que se assegurem a exploração e a utilização mais eficazes dos recursos naturais. Assegurar uma repartição eqüitativa dos recursos alimentícios mundiais em relação às necessidades, levando-se em conta os problemas tanto dos países importadores quanto dos exportadores de gêneros alimentícios.*

Além do PIDESC, o Direito Humano à Alimentação Adequada é garantido, entre outros instrumentos internacionais, na Convenção dos Direitos da Criança (adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990)[152]. No que concerne à legislação pátria, e tal como mencionado anteriormente, o Direito Humano à Alimentação Adequada não está expressamente estipulado na Constituição[153]. Não obstante, uma leitura atentada da Carta Magna revela, em diversos dispositivos, que a sua garantia seja no artigo 1° da CF o qual estabelece como princípio fundamental da República Federativa do Brasil, o respeito

152 http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php

153 Se bem que previsto no III Plano Nacional de Direitos Humanos.

pela dignidade humana[154], seja, entre outros, nos artigos 6°[155], 7°, inciso IV[156] e 227[157].

Retomando os argumentos precedentes e que trataram de defender uma visão unívoca dos Direitos Humanos, cabe mencionar que a Declaração de Direitos Humanos de Viena (subscrita por 171 Estados), reitera os valores e princípios da DUDH[158]. Asseverando, em seu parágrafo 5º, que:

> *Todos os Direitos Humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os* Direitos Humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase.

Portanto e tal qual mencionado anteriormente, o Conclave de Viena renova e amplia o consenso sobre a universalidade e a

154 Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.
Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

155 Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

156 Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

157 Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:
I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;
II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

158 A promulgação da DUDH, considerada como um consenso do Pós-Guerra, foi aprovada num processo que contabilizou 48 votos favoráveis e 8 abstenções, por parte dos Estados presentes.

indivisibilidade dos Direitos Humanos, reafirmando a interdependência entre os princípios, valores e direitos contidos na DUDH, insistindo, igualmente, que somente o regime democrático é compatível com a proteção dos Direitos Humanos[159]. Desse modo, acredita-se que sob a ótica normativa internacional, está definitivamente superada a concepção de que os direitos sociais, econômicos e culturais são direitos inferiores aos direitos civis e políticos, posto que os direitos de igualdade e solidariedade são autênticos e verdadeiros Direitos Humanos demandando sua observância e, como tais, são direitos exigíveis, e acionáveis. Por essa razão, devem ser reivindicados como direitos, e não mitigados como se fossem passíveis de atos individuais, institucionais e governamentais de caridade e compaixão.

Cabe recordar, na esteira dos ensinamentos do professor português Acílio Rocha (2001, p.15) que a fenomenologia dos Direitos Humanos

> *[...] plena de conflitos e consensos, revela uma peculiar dialética histórica: se a opressão política se respondeu historicamente com a denominada primeira geração dos Direitos Humanos, a opressão econômica (originada pela explosão das relações capitalistas, sobretudo no século XIX) veio a responder-se com os direitos sociais e econômicos [...].*

Nesse mesmo diapasão enfatiza Amartya Sen (2003), prêmio Nobel de economia, que os direitos civis e políticos (nos quais se incluem, por exemplo, o direito a votar e ser votado, o exercício regular de eleições e a liberdade de expressão) são fundamentais para formular e requerer respostas políticas às necessidades econômicas, sociais, culturais e ambientais dos indivíduos, grupos e/ou comunidades políticas. Sendo assim, o pleno exercício dos direitos políticos implica o "empowerment"[160] daqueles que sempre estiveram em situações de

159 Na atualidade, 140 Estados – dos quase duzentos que integram a ordem internacional – realizam eleições periódicas, mas apenas 82 deles (que representam 57% da população mundial) são considerados Estados plenamente democráticos.

160 O termo "empowerment" foi traduzido para o português como "empoderamento". Chama a atenção nesse termo o radical "power" de poder que, desde a Ciência Política, costuma ser vinculado ao Estado constituindo-se, muitas vezes, em fonte de opressão, autoritarismo, abuso e dominação. Não obstante, no que aqui concerne, o termo empoderar é utilizado para definir o resultado do processo de repasse de informações, ferramentas e outros recursos para que a

vulnerabilidade, bem como o consequente aumento de sua capacidade de articulação e mobilização sócio-política, conduzindo-os a um verdadeiro processo de emancipação.

Apesar dos problemas históricos apontados quanto à tardia exigibilidade e justiciabilidade do PIDESC, é obrigação mínima imposta a todos os Estados-partes da ONU assegurar a satisfação de, pelo menos, níveis essências de cada um desses direitos. Em matéria de DCP, costuma-se utilizar, até mesmo nos períodos de estado de exceção, a expressão de "direitos irrenunciáveis" para os DCP.

Essa mesma expressão tem sido empregada pelo Direito Internacional Humanitário para referir-se ao núcleo duro dos DESC, apontando que: a privação de alimentos essenciais, de água potável, de atenção primária à saúde, de abrigo, vivenda e educação básica para as pessoas, consiste, precisamente, em uma violação aos "direitos irrenunciáveis" contidos no PIDESC. Recomenda o Comitê do PIDESC que os Estados-partes da ONU utilizem até o máximo de recursos que disponham – sejam esses recursos próprios ou oriundos de assistência e/ou cooperação internacional – para satisfazer, prioritariamente, as obrigações mínimas mencionadas, protegendo, dessa forma, os membros mais vulneráveis da sociedade. Cabe perguntar-se em que consistem concretamente essas obrigações impostas aos Estados-partes.

Segundo o Comitê do PIDESC, as obrigações jurídicas em matéria de DH devem ser compreendidas com base no seguinte tripé de ações: respeitar, proteger e satisfazer (facilitar) os DH constantes no PIDESC.

---

sociedade tenha acesso ao poder, seja ele político, econômico, social ou cultural. Dessa forma, pode-se arguir que o conceito de empoderamento vai além da simples participação social, pois pressupõe: 1) uma participação crítica, informada e ativa que não pode ser confundida com a simples "presença" do indivíduo ao longo dos processos de decisão; 2) a inclusão da possibilidade de que o sujeito compreenda a realidade do seu meio social, político, econômico, ecológico e cultural, refletindo sobre os fatores que lhe dão forma, bem como a tomada de iniciativas no sentido de que, tanto individual como coletivamente, possa efetivamente melhorar dita realidade. Esse é um conceito sistêmico que reconhece que a tomada de decisões e controle por parte daqueles que antes não possuíam qualquer tipo de poder constitui-se, definitivamente, em uma necessária alteração e inclusive transformação do próprio sistema. Na proposta em tela, o termo empoderamento, constitui-se em uma forma de resistência, de luta, em uma fonte de emancipação.

Respeitar implica tomar medidas legislativas em conformidade com o PIDESC. Proteger implica tomar medidas para impedir intromissões de terceiros no exercício dos DESC. Satisfazer e facilitar implica tomar medidas concretas para permitir o gozo dos DESC pelos particulares, os grupos e as comunidades, e, em particular quando esses indivíduos ou grupos são incapazes de exercer esses direitos por e com seus próprios meios, implementar ações aptas a ajudá-los.

Essas vertentes de obrigações estatais devem ser entendidas como obrigações gerais de não-discriminação de nenhum tipo ou classe. Tais obrigações implicam, portanto, em adoção de medidas especiais, incluindo leis e políticas públicas diferenciais para @s mais vulneráveis (como, por exemplo, menores, mulheres, idosos, enfermos, comunidades indígenas e quilombolas, refugiados e estrangeiros). A fixação, por parte dos Estados-parte, de um sistema verificável de indicadores nacionais (seja ele próprio ou criado com base nos indicadores internacionais do PNUD[161], da FAO[162] e da OMS[163], por exemplo) dos resultados dos planos de ação e/ou estratégias postas em prática para alcançar a vigência plena dos DESC é outra importante recomendação do Comitê do PIDESC.

A parte da obrigação precípua de implementarem no âmbito interno os DESC, incumbe paralelamente aos Estados-partes mais ricos a obrigação de ajudarem, por intermédio da cooperação bilateral ou multilateral[164], os Estados-partes mais pobres. Em outros termos, cabe aos Estados-partes da ONU, aos organismos internacionais públicos e privados, o estabelecimento real de uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades proclamados na DUDH e nos Pactos e tratados subsequentes sejam plenamente efetivos.

161 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

162 Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

163 Organização Mundial da Saúde.

164 Abordei esse tema de forma mais específica na pesquisa ainda inédita sobre o Programa Estudantes-Convênio de Graduação no Brasil que trata de Acordos bilaterais de cooperação instituídos entre o Brasil e os países africanos.

Considerações finais

Usualmente, o termo "universalidade" se refere, em se tratando de Direitos Humanos, a pelo menos três diferentes dimensões, ainda que vinculadas entre si. Desde o plano lógico, a universalidade se refere à titularidade dos direitos, titularidade essa que é atribuída a todo e qualquer ser humano pelo simples fato de sê-lo. A noção de universalidade (nesse caso de universalismo), portanto, considera o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade intrínseca – compreendida aqui, não só como inviolabilidade e integridade físico-emocional, mas também como possibilidade de realização autônoma e plena de projetos de vida. Desde o âmbito temporal, a universalidade dos Direitos Humanos pressupõe que ditos direitos são válidos independentemente de questões históricas. Desde o plano espacial, por universalidade entende-se que a cultura dos Direitos Humanos deve ultrapassar as fronteiras geopolíticas estatais incluindo, consequentemente, todos os indivíduos e todas as sociedades políticas sem exceção.

Com base nessas aclarações, é necessário novamente chamar a atenção para o fato de que os Direitos Humanos são direitos indivisíveis e interdependentes porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição prévia necessária (mas não suficiente) para a observância dos direitos econômicos, sociais e culturais – e vice-versa. Os Direitos Humanos compõem assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos de primeira dimensão ao catálogo de direitos de segunda e terceira dimensões, consagrando-se, desse modo, a visão integral dos Direitos Humanos.

Hector Gros Espiell (1986, p.16-17), explica, ao examinar a indivisibilidade e a interdependência dos Direitos Humanos que:

> *Só o reconhecimento integral de todos esses direitos pode assegurar a existência real de cada um deles, já que sem a efetividade de gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos se reduzem a meras categorias formais. Inversamente, sem a realidade dos direitos civis e políticos, sem a efetividade da liberdade entendida em seu*

> *mais amplo sentido, os direitos econômicos, sociais e culturais carecem, por sua vez, de verdadeira significação. Essa idéia da necessária integralidade, interdependência e indivisibilidade quanto ao conceito e à realidade do conteúdo dos Direitos Humanos, que de certa forma está implícita na Carta das Nações Unidas, se compila, amplia e sistematiza em 1948, na Declaração Universal de Direitos Humanos, e se reafirma definitivamente nos Pactos Universais de Direitos Humanos, aprovados pela Assembléia Geral em 1966, e em vigência desde 1976; na Proclamação de Teerã, de 1968; e na Resolução da Assembléia Geral, adotada em 16 de dezembro de 1977, sobre os critérios e meios para melhorar o gozo efetivo dos direitos e das liberdades fundamentais (Resolução n. 32/130).*

A garantia de mecanismos de proteção jurídica dos DESC é essencial para assegurar sua exigibilidade e, na medida do possível, sua justiciabilidade ante os tribunais nacionais e internacionais. A vontade dos Estados-membros da ONU, que atendendo as suas deliberações, elaboraram políticas públicas transparentes concertadas com a cidadania e centradas na pessoa humana, se configuram em formas possíveis de tornar, cada vez mais efetiva, a exigibilidade dos DH e plena, universal e universalizante sua realização.

Referências

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

BASOMBRÍO, I. **Educación y ciudadania: la educación para los derechos humanos en América Latina**. Peru: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.

BOBBIO, N. El **Problema de la guerra y las vías de la paz.** Tradução de Jorge Binaghi Barcelona: Gedisa, 1982.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **O Que É Ser Educador Hoje? Da Arte à Ciência: A Morte do Educador.** In: BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Escritos sobre uma Espécie em Perigo. Rio de Janeiro: Graal, 6ª ed., 1985.

GROS, Hector Espiell. **Los derechos económicos, sociales y culturales en el sistema interamericano**. San José: Libro Libre, 1986.

HAYEK, Friedrich A. **Derecho, legislación y libertad**. Vol. II, El espejismo de la justicia social. Trad. Luis Reig Albiol. Madrid: Unión Editorial, 1979.

PÉREZ LUÑO, Antonio-Enrique. **Los derechos fundamentales**. Madrid: Tecnos, 1984.

RIBEIRO, Gustavo. **Cultura, Direitos Humanos e Poder. Mais além do império e dos humanos direitos. Por um universalismo heteroglóssico.** In: FONSECA, Claudia; TERTO JR, Veriano; ALVES, Caleb (orgs.). Antropologia, Diversidade e Direitos Humanos: Diálogos Interdisciplinares. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, p.29-52.

ROCHA, Acílio. Introdução. In: ROCHA, Acílio (org.). **Justiça e Direitos Humanos.** Minha: Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, p. 7-28, 2001.

SARTORI, Giovanni. **La democracia después del comunismo**. Trad. María Morán. Madrid: Alianza, 1993.

SEN, Amartya. Foreword. In: FARMER, P. Pathologies of Power. Berkeley: University of California Press, 2003.

STOLZ, Sheila. **Reflexiones sobre la sentencia del Tribunal Supremo Español en el caso** Adolfo Scilingo. In: STOLZ, S. e KYRILLOS, G. Ensaios de Direitos Humanos e Fundamentais. Pelotas: Delfos Editora, volume I, 2009.

_____. **O Relativismo e ou Universalismo dos Direitos Humanos Frente à Declaração Universal dos Direitos Humanos.** In: STOLZ, Sheila e VERÁS NETO, Francisco Quintanilha (orgs.). A ONU e os Sessenta Anos de Adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio Grande: Editora da FURG, 2008, p. 59-73.

_____. **Algunas acotaciones sobre el carácter inviolable o absoluto (erga omnes) de los Derechos Humanos.** Revista Direitos Fundamentais e Democracia - UNIBRASIL. Curitiba: vol. 3, 2008 (a), p. 1-14.

STOLZ, Sheila, et. al. **Educação em e para os Direitos Humanos: um espaço de construção de uma cultura emancipatória e solidária.** In: STOLZ, S. e KYRILLOS, G. Ensaios de Direitos Humanos e Fundamentais. Trabalhos de Iniciação Científica. Pelotas: Delfos Editora, volume I, 2009.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos Direitos Humanos: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos.** São Paulo: Saraiva, 1991.

6.2 *Regime Disciplinar Diferenciado / RDD: aspectos constitucionais e inconstitucionais*

Flávia Cristina Peixoto Gonçalves da Silva

Introdução

Vários estudiosos da área jurídica se inclinaram no sentido de discorrer sobre o tema em questão.

> *Os princípios são normas jurídicas impositivas de uma otimização, compatíveis com vários graus de concretização, consoante os condicionalismos fácticos e jurídicos: as regras são normas que prescrevem imperativamente uma exigência (impõem, permitem ou proíbem) que é ou não cumprida (...) os princípios coexistem, as regras antinômicas excluem-se. Conseqüentemente, os princípios, ao construírem exigências de otimização, permitem o balanceamento de valores e interesses (não obedecem, como as regras, à lógica do tudo ou nada), consoante o seu peso e a ponderação de outros princípios eventualmente conflitantes; as regras não deixam espaço para qualquer outra solução, pois se uma regra vale (tem validade) deve cumprir-se na exata medida das suas prescrições, nem mais, nem menos. Em caso de conflitos entre princípios, estes podem ser objeto de ponderação, de harmonização, pois eles contem apenas exigências ou standards que, em primeira linha, devem ser realizados; as regras contêm fixações normativas, definitivas, sendo insustentável a validade simultânea de regras contraditórias. (CANOTILHO, 2000, p. 1126).*

Há, de fato, uma grande discussão na doutrina quanto à constitucionalidade ou inconstitucionalidade do Regime Disciplinar Diferenciado/ RDD, reiterando a necessidade de compilar algumas informações acerca do referido tema. Ocorre que esta nova "figura" jurídica que, no meio doutrinário não tem, sequer, uma definição quanto à sua natureza jurídica, se constitui um novo regime de pena ou sanção disciplinar. A primeira opção - regime penitenciário/prisional – refere a forma pela qual a pena de reclusão será cumprida, isto é,

adequa-se a uma das três modalidades de regime de cumprimento que conhecemos: fechado, semi-aberto e aberto. Segundo Mirabette (2004), o RDD constitui uma nova modalidade de sanção disciplinar de caráter especial, visto impor isolamento e maior restrição aos direitos do preso, motivo este que o impede de ser um regime de cumprimento de pena[165]. Ainda em definição o Ilustre autor alega que

> o RDD não constitui um regime de cumprimento de pena em acréscimo aos regimes fechado, semi-aberto e aberto, nem uma nova modalidade de prisão provisória, mas sim um novo regime de disciplina carcerária especial, caracterizado por maior grau de isolamento do preso e de restrições ao contato com o mundo exterior (Ibid, p.149).

Por outros termos, consiste numa tentativa de retomada do controle por parte do Estado e dos estabelecimentos prisionais comandados por organizações criminosas. Visa restringir a sua influência, mediante imposição de isolamento aos presos por período prolongado, afastando os líderes de facção criminosa do convívio com os demais detentos (eventuais ou ocasionais), haja vista que utilizavam e obrigavam estes para a criação e participação em motins e rebeliões. Com esta base conceitual, o tema será tratado, exaustivamente, em suas duas vertentes: a constitucionalidade e a inconstitucionalidade do regime disciplinar diferenciado – RDD.

1 Breve evolução histórica do regime disciplinar diferenciado

Em 04 de Maio de 2001 a Resolução nº 26 da Secretaria da Administração Penitenciárias de São Paulo que regulamenta a inclusão, permanência e exclusão de presos no Regime Disciplinar Diferenciado, destinado aos líderes e integrantes de facções criminosas ou àqueles cujo comportamento exigia tratamento específico. Tal Resolução foi alterada parcialmente pela Resolução nº 95 de 26 de Dezembro de 2001, porém autorizaram, conjuntamente, em relação à instituição do RDD nos estabelecimentos prisionais de Taubaté, Iaras e Presidente Bernardes em decorrência da maior rebelião já registrada no Brasil. Com

165 MIRABETTE apud CORDEIRO, Grecianny Carvalho, RDD, regime penitenciário ou sanção disciplinar? - Revista Jurídica Consulex - Ano XII - n2. 275 - 30 de Junho/2008

a urgente e iminente necessidade de criar mecanismos de contenção à criminalidade, aliado à crise nacional do Sistema Penitenciário, instituiu-se, no plano estadual, o RDD por meio da Resolução n°. 26 de 04 de Maio de 2001 da Secretaria da Administração Penitenciaria do Estado de São Paulo. Na mesma linha de raciocínio e com as mesmas pretensões, instituiu-se o intitulado Regime de Disciplinar Especial - RDE -, por meio da Resolução n°. 08 de 07 de Março de 2003.

Na expectativa de legitimar as Resoluções acima mencionadas foi editada a Medida Provisória n°. 28 de 04 de Fevereiro de 2002 que vigorou por pouco tempo no nosso ordenamento jurídico, visto que o Congresso Nacional não a converteu em Lei no prazo legal. À época, o presidente Fernando Henrique Cardoso, como tentativa de unificar o regime diferenciado na esfera federal, encaminha ao Congresso Nacional o projeto de lei nº 5.073 que alterava dispositivos da Lei de Execução Penal (LEP – nº. 7.210/84) e do Código de Processo Penal (CPP) a fim de permitir que presos de alta periculosidade que cometessem falta grave cumprissem pena no regime diferenciado a ser aplicado pelo conselho disciplinar, dentre tantas outras modificações. Cumpre-nos ressaltar que a implementação do RDD ganhou grande repercussão com os assassinatos de dois juízes corregedores da Vara de Execuções: Antônio José Machado Dias, de Presidente Prudente e Alexandre Martins de Castro Filho, do Espírito Santo, os quais eram conhecidos pelo rígido tratamento dispensado aos presos no que se refere à concessão de benefícios.

Em meio a toda esta confusão legislativa, bem como ante a pressão da mídia, fez-se ressurgir o Projeto de Lei n. 5.073/01 que criou o RDD. Após, adveio o Projeto de Lei n° 7.053/01, com o mesmo propósito. Entretanto, no dia 1º de dezembro de 2003, a Câmara dos Deputados, depois de algumas modificações junto às Casas Legislativas, culminou na transformação dos referidos projetos na Lei nº. 10.792/03, a qual alterou alguns artigos da Lei n°. 7.210/84 de 11 de Junho de 1984 - a Lei de Execução Penal - e o Decreto Lei n°. 3.689 de 03 de Outubro de 1941 - o Código Penal - conforme veremos a seguir.

2 O que é regime disciplinar diferenciado e seus requisitos:

> *O Regime Disciplinar Diferenciado consiste numa tentativa de retomada de controle, por parte do Estado, de estabelecimentos penitenciários comandados por organizações criminosas, visando restringir a sua influência, mediante imposição de isolamento aos presos por período prolongado".*[166]

O RDD possui as seguintes características: I - duração máxima de 360 dias, sem prejuízo de repetição da sanção por nova falta grave de mesma espécie, até o limite de 1/6 da pena aplicada; 2 - recolhimento em cela individual; 3 - visitas semanais de duas pessoas, sem contar as crianças, com duração de duas horas, 4 - o preso terá direito a sair da cela por duas horas diárias para o banho de sol.

Cumpre-nos salientar que o art. 52, I da LEP prevê a renovação da sanção disciplinar, em caso de cometimento de nova falta grave de mesma espécie, até o limite de um sexto da pena aplicada. Assim, o RDD tem duração de um ano na primeira ocorrência. Já em casos de reincidência por falta grave, o limite temporal do RDD é de 1/6 da pena efetivamente aplicada, podendo ou não ser superior a 1 (um) ano. Tal dispositivo foi inserido em razão da orientação feita pelo secretário de Administração Penitenciária de São Paulo, Nagashi Furukawa ao Ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, já que a redação original do projeto de Lei 5073/2001 apenas previa a repetição da sanção pelo prazo máximo de 360 dias. Conquanto, poderá alcançar os presos provisórios ou condenados, nacionais ou estrangeiros que apresentem alto risco para a ordem e segurança do estabelecimento penal ou da sociedade. Da mesma forma, o preso provisório ou condenado sob o qual recaiam fundadas suspeitas de envolvimento ou participação, a qualquer título, em organizações criminosas, quadrilha ou bando.[167]

Outra causa ensejadora da medida é a prática de crime previsto como crime doloso que constitua falta grave e quando ocasione a subversão da ordem ou disciplinas internas. A inclusão do indivíduo

166 Idem, RDD, **regime penitenciário ou sanção disciplinar?** - Revista Jurídica Consulex - Ano XII - n5. 275 - 30 de Junho/2008

167 MOREIRA, Rômulo de Andrade, Esse Monstro chamado RDD - p. 670/671.

no RDD será determinada por prévia e fundamentada decisão do juiz competente. Portanto, desde que haja prévio requerimento circunstanciado elaborado pelo Diretor do estabelecimento prisional ou outra autoridade administrativa, sendo imprescindível a manifestação do representante do órgão do Ministério Público e da defesa (art. 54, §§ 1º e 2º da LEP), devendo ser prolatada a decisão no prazo máximo de 15 dias.

No RDD tornam-se obsoletas as garantias de que a falta disciplinar que importe no isolamento do condenado deva ser apurada mediante procedimento disciplinar, asseguradas as garantias do devido processo legal (art. 59, parágrafo único da LEP). Basta que o condenado seja considerado integrante de alguma facção criminosa, para que venha a ser submetido ao "isolamento penitenciário", sem que tenha, ao menos, sofrido punição ou praticado falta disciplinar grave, não dependendo este "isolamento" da instrução de qualquer procedimento administrativo.[168]

3 Do limite e da possibilidade de aplicação do regime disciplinar diferenciado ao preso provisório:

De acordo com a leitura do art. 52 da LEP o preso provisório também pode ser submetido ao RDD, desde que preenchidos os requisitos legais estabelecidos. Em principio, entende-se que o prazo de 360 dias, bem como sua prorrogação – art. 52, I da LEP - não são aplicáveis aos presos provisórios, posto que o limite estabelecido pela jurisprudência ao provisório foi o prazo de 81 dias, desde que a dilação do prazo não tenha ocorrido por sua culpa.

Assim, podemos concluir que existe um diferencial e um limite temporal em relação ao preso provisório, pois se fosse possível aplicar-lhe a pena em seu patamar máximo de 360 dias, o preso provisório estaria cumprindo uma pena que, sequer, lhe foi imposta legalmente.

168 No sentido de que o procedimento para apuração de falta disciplinar deve observar as regras relativas ao devido processo legal, cf. TJ/SP, RT 764/558,RJTACRIM 32/72, apud SOUZA, Paulo S. Xavier Legalidade do cumprimento da pena privativa em regime disciplinar diferenciado e a ressocialização do condenado. Boletim IBCCRIM, p.02.

Contudo, obedecendo aos limites jurisprudenciais dos 81 dias, não estaremos subvertendo as regras estabelecidas pelo Código de Processo Penal em relação aos presos provisórios.[169]

Outra questão em análise é a possibilidade de aplicação deste Regime Disciplinar ao preso provisório, posto que, neste caso, percebe-se uma aberração legislativa, visto que estará submetendo o preso provisório a um regime muito mais gravoso sem sequer haver sido condenado de fato. Neste ponto, especificamente, percebe-se uma incongruência entre a gravidade da medida aplicada e a real condição do preso na instituição prisional. Ressalte-se que o erro estatal inicia a partir do momento em que não oferece condições passíveis de abrigar os presos provisórios em lugar específico, ao invés de misturá-los no mesmo local onde estão os presos definitivos. De outro modo, os presos deveriam ser separados de acordo com o grau de periculosidade, garantindo-lhes a boa execução da pena, bem como permitindo a sua ressocialização e conseqüente reintegração ao convívio social. Contudo, tal pretensão se torna praticamente inviável, considerando a falta de estrutura e o abarrotamento carcerário existente em nosso País.

4 O regime disciplinar diferenciado e a progressão de regime:

Renato Marcão (s/d) considera que as faltas não podem ser eternizadas e seus efeitos não podem se alongar indefinidamente. Por tal motivo, possível a progressão do regime de pena dentro do RDD, desde que observados os requisitos do art. 112 da LEP, conforme se verifica a seguir. São requisitos da Progressão: 1 - cumprimento de 1/6 da pena no regime em que se encontrar o preso; 2 - apresentação de atestado de boa conduta carcerária, firmado pelo Diretor do estabelecimento prisional,

Alguns dilemas são observados a respeito do tema que segue,

169 BEZERRA, Hudson Luís Viana. **Progressão, regressão e aplicação do Regime Disciplinar Diferenciado.** Boletim IBCCRIM

mas iremos elucidá-los pontualmente. Percebe-se que a progressão é possível no RDD, haja vista não haver nenhum tipo de vedação legal sobre esta questão. Qualquer interpretação ampliativa neste sentido seria inconstitucional, pois estaria sendo feita "in mallam partem", o que não é admitido em nosso sistema penal e processual penal. Logo, qualquer interpretação no sentido de vedar este benefício seria incompatível com a possibilidade da progressão.

A progressão de regime com o cumprimento de 1/6 da pena incidirá sobre a condenação de fato, isto é, o "quantum" real aplicado pelo juiz competente, uma vez que o RDD tem caráter eminentemente temporário. Entretanto, ainda que o preso esteja cumprindo sua pena no RDD, necessário se faz que ele cumpra sua sanção disciplinar até o final antes de ser, efetivamente, brindado com o novo e mais brando regime, lhe sendo vedada a progressão por saltos.[170] Quanto a este item, pacifica é a doutrina e a jurisprudência em relação à aceitação da progressão no RDD. Porém, outro questionamento é levantado nesta matéria, qual seja: o preso provisório submetido ao RDD, tendo cumprido 1/6 da sua pena e apresentado seu pedido de progressão com o respectivo atestado de boa conduta, poderá receber a progressão esperada?

Observemos que o requisito objetivo e temporal fora devidamente satisfeito - cumprimento de 1/6 da pena -, mas a dúvida surge no que se refere ao requisito subjetivo - atestado de boa conduta emitido pelo Diretor do Estabelecimento Prisional. Acreditamos ser esta exigência um tanto quanto irrazoável e incongruente, posto que se tivesse havido um bom comportamento carcerário o preso não teria sido submetido à gravidade do RDD.

Todavia, a doutrina ao tentar flexibilizar esta exigência entendeu que o preso pode ter praticado conduta ensejadora de sua inclusão no RDD (prática de conduta prevista como crime doloso, ocasionando subversão da ordem ou indisciplina interna - art. 52, caput da LEP); porém, se algum tempo depois da sua inclusão atingir o percentual

170 Idem. Hudson Luis Viana. Progressão, regressão e aplicação do Regime Disciplinar Diferenciado. Boletim IBCCRIM.

de 1/6 da sua pena efetiva e apresentar uma boa conduta carcerária - passível de expedição do atestado exigido para a concessão da progressão almejada -, tal benesse deverá ser-lhe concedida, ainda que esteja o indivíduo sobre o manto do regime disciplinar, posto que a progressão é direito subjetivo do detento, não cabendo ao livre arbítrio do julgador a análise da sua concessão. Caso não tenha ficado intelegível, pode retirar!

Vale ressaltar que, embora tenhamos tratado mais especificamente da hipótese do caput do artigo 52 da LEP, está autorizada a sua aplicação nos §§ 1° e 2° do art. 52 da mesma Lei pelos mesmos fundamentos já explicitados.

5 Argumentos sobre a inconsitucionalidade do regime disciplinar diferenciado:

Ao regulamentar e instituir o RDD através da Lei nº. 10,792/03 o legislador, provavelmente, não procurou respeitar as regras constitucionais, tanto no seu aspecto formal, quanto no material. Inicialmente, podemos expressar que o RDD afrontou o Estado Democrático de Direito, os Direito e Garantias Fundamentais consagradas na Constituição Federal, bem corno os Pactos e Convenções Internacionais em que o Brasil é signatário, tais como: Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de Nova York e o Pacto Internacional sobre Direitos Humanos de São José da Costa Rica, dentre outros.

A corrente contrária à instituição e vigência da medida assegura que a real intenção do RDD não foi a de solucionar as regras de segurança do País, nem respeitar as normas constitucionais, mas, sim, minimizar o clamor público, manipulando e estimulando os meios de comunicação de forma contrária à violência[171]. Assim, buscando legitimar as Resoluções que tratavam sobre o assunto foi editada a Medida Provisória nº. 28 de 04 de Fevereiro de 2002. Ocorre que está contaminada a legitimidade desta medida em abordar o referido

171 BARBOZA, Leandro de Oliveira, Da inconstitucionalidade do RDD por ofensa aos direitos fundamentais. Boletim IBCCRIM

tema, haja vista a Emenda Constitucional nº. 32 de 11 de Setembro de 2001 que veda a edição de Medida Provisória que tratam sobre matéria de Direito Penal Processo Penal e Processo Civil. Do mesmo modo, afrontou a regra contida no art. 24, L, bem como o art. 60, § 4°, IV, ambos da CF, uma vez que restaram suprimidos os limites dos direitos e garantias fundamentais estabelecidos pela nossa Carta Magna. Ao agir desta forma o legislador infringiu e colidiu com vários direitos fundamentais previstos tanto na Constituição Federal - alguns com status de cláusula pétrea-, quanto os previstos nos Tratados Internacionais sobre Direitos Humanos – TIDH - que, igualmente possuem o status de norma constitucional, haja vista sua aprovação através de emenda constitucional com quorum diferenciado. Tais TIDH ao serem materializados em Lei macularam a mencionada norma com vícios de inconstitucionalidade.

Norberto Bobbio[172], por sua vez, afirmava que os direitos do homem, a democracia e a paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do Homem reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacifica, dos conflitos. Aduz Alberto Silva Franco[173] sobre este tema, da seguinte maneira:

> *RDD não se trata de sanção disciplinar, posto que não interfere diretamente nas regras de coexistência no interior da estrutura penitenciária: institui, em verdade, uma nova forma de formatação do isolamento em cela de modo a convertê-lo em mais uma etapa de cumprimento da pena privativa de liberdade: o regime fechadíssimo.*

Já Christiane Russomano Freire[174] no mesmo artigo citado assevera que “o RDD, apesar da aparência de sanção disciplinar, constitui nova modalidade de regime carcerário fechadíssimo, violando, sobremaneira, o sistema progressivo de pena insculpido na LEP, além

172 BOBBIO, Norberto. A era dos direitos - Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 01 apud MOREIRA, Rômulo de Andrade. Este monstro chamado RDD, p. 673.

173 FRANCO, Alberto Silva apud CORDEIRO, Grecianny Carvalho, RDD, regime penitenciário ou sanção disciplinar? - Revista Jurídica Consulex - Ano XII - n?. 275 - 30 de Junho/2008.

174 Idem CORDEIRO, Grecianny Carvalho, RDD, regime penitenciário ou sanção disciplinar? - Revista Jurídica Consulex - Ano XII – nº. 275 - 30 de Junho/2008.

de olvidar o ideal ressocializador da pena". Na ADI 4162[175] que tramita perante o Supremo espera-se que este Tribunal proceda de modo a declarar

> *nulos os artigos que se referem ao RDD, criado para punir com maior rigor os presos que ofereçam risco dentro da cadeia.. Nesta mesma ação a OAB assevera que o tratamento é desumano e degradante porque leva ao isolamento, à suspensão de direitos por tempo prolongado, pois pode perdurar até 360 dias, podendo este prazo ser prolongado em caso de reincidência, a aplicação do regime que inclui isolamento e incomunicabilidade e severa restrição ao recebimento de visitas, entre outras medidas aviltam o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana e agride as garantias fundamentais da vedação à tortura e ao tratamento desumano e degradante de penas cruéis.*

Nessa esteira, Andrei Zenkner Schimdt[176] entende que no Estado democrático de direito,

> *toda lei penal encontra-se vinculada formal e substancialmente, como também todos os Poderes estão com as mãos atadas aos direitos fundamentais. O RDD pode até ser necessário para reprimir a crescente criminalidade carcerária, mas não pode ser instituído por Resolução da Administração Penitenciária suprimindo princípios, direitos e garantias previstas na Constituição ou em norma de Execução Penal ou de Direito Penal.*

As Regras Mínimas não podem ser desproporcionais ou ter desvio de finalidade em suas punições. Ao contrário, essas Regras devem obedecer aos limites da Administração no que for necessário para o presídio ter restabelecida a ordem e a segurança interna, não cabendo que a medida empregada desvie-se da finalidade da reintegração social do condenado. O mestre Tucci[177] considera que o RDD,

> *mais do que um retrocesso, apresenta-se como autêntica negação dos fins objetivados na execução penal constituindo*

175 ADI 4162, http://www.stf.gov.br. acesso em 20 de outubro de 2008.

176 SCHIMDT, Andrei Zenkner. **Hermenêutica na Execução Penal,** Revista Brasileira de Ciências Criminais, São Paulo, n°. 38, p. 113, Revista dos Tribunais, Abril-Junho, 2002.

177 BOLETIM IBCCRIM nº 140, Julho/2004, p. 04.

> *um autêntico bis in idem, uma vez tida a imposição da pena como ajustada à natureza do crime praticado e à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social e a personalidade do agente.*

Canotilho deixa claro que no Estado Democrático de Direito deve-se atentar para o Principio da Proibição do Excesso, impondo-se a observância de três requisitos: adequação, necessidade e proporcionalidade. (2000, p. 1128).

Nesses termos, com a instituição do RDD, visa atribuir ao preso o status de ""inimigo da sociedade", ante a ausência estatal quanto à sua condição de Estado-Provedor. Entretanto, absolutamente presente na função de Estado-Ditador, Estado-Autoritário, o qual limita e às vezes até anula direitos e garantias constitucionais porque desprovido de competência ou vontade política, inclusive, talvez, de falta de interesse do Estado em desenvolver uma política de inclusão social que assegure ao preso a reinserção à sociedade, dentro e fora das celas.

Coadunando com a tese acima explicitada podemos mencionar a teoria do "Direito Penal do Inimigo" lançada por Günter Jakobs, penalista alemão, que afirma, categoricamente, haver dois grupos na sociedade, os quais são formados por cidadãos e por inimigos, adequando sua teoria ao pensamento de Thomas Hobbes. Alega que são inimigos todo o grupo social que vem a infringir as normas sociais de boa convivência e comportamento adequado; aquele que comete delitos, infringe o ordenamento jurídico, repudiando suas regras e indo de encontro ao Ente Estatal, de modo que o estado passa a tratá-lo de forma diversa a que dispensa aos "cidadãos".

D'outro lado existem doutrinadores que afirmam, corretamente, que esta teoria não se coaduna com o Princípio basilar do Direito, qual seja: o da dignidade da pessoa humana. O pensamento de Jakobs repudia os "inimigos" da sociedade passando a tratá-los sem qualquer dos benefícios dispensado aos demais indivíduos, sem respeito e sem direito ao mínimo existencial, sem atribuir-lhe nenhuma das garantias constitucionais, haja vista se tratar de um indivíduo de alta

periculosidade, “inimigo” do Estado, e não passível de reintegração social. Contudo, o “cidadão” é aquele indivíduo que cometeu o delito, mas não se afastou das regras de conduta social, bastando cumprir a pena para ser devidamente reintegrado à sociedade.

O relato supra da teoria de Günter Jakobs se fez pertinente porque, tal qual o RDD, sua teoria faz exclusão de determinados grupos sociais, deixando-os a par da sociedade como um todo, “imaginando” que sua instituição traria diminuição do crime organizado, bem como o controle do sistema carcerário.

Há quem defenda a tese de que o RDD fora instituído por total descontrole estatal ante as regras estabelecidas intra e extramuros. Entretanto, garantem que tal imposição do regime não vem logrando êxito no seu objetivo primordial de restauração da paz social e reintegração do criminoso à sociedade dotando-o de tranqüilidade emocional, haja vista que em se submetendo a estas regras não teriam seus direitos e garantias constitucionais assegurados; com esta forma de regime, o RDD instigará, ainda mais, a violência, a insegurança, a indisciplina ou o arbítrio e a ilegalidade, tornando o sistema prisional cada vez mais desumano, degradante e cruel.

Rosmar Antonini e Nestor Távora[178] afirmam que permitir o RDD em razão de o detento representar alto risco para a segurança do estabelecimento ou da sociedade é imputar o ônus da falência do sistema prisional, exclusivamente, ao preso. E o que seria alto risco? A sanção seria motivada por aquilo que o preso representa, e não pelo que realmente ele fez, em verdadeiro direito penal do autor (grifo nosso), e não do fato.

Na mesma obra os autores aduzem que, quanto à submissão ao RDD, percebemos que o ideal ressocializador, ressaltado pelo art. 1º da LEP, foi esquecido. O RDD peca por imprimir ao infrator uma sanção estática, onde nada é permitido: leitura, esportes, trabalho, jogos etc. Trava-se uma luta psicológica para não enlouquecer, pois

178 TÁVORA, Nestor e ANTONINI, Rosmar in Curso de Direito Processual Penal, 3ª Ed., rev., ampl.e atual., 2009 – Editora Juspodium, p. 460-461.

o tempo é paralisado como forma de matizar o criminoso.[179] Tendo em vista o conceito apresentado e a sistemática do RDD, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária[180] afirma que esse tipo de sanção disciplinar constitui uma pena cruel e desumana que ocasiona distúrbios psicológicos e psiquiátricos no detento.

> *Este tipo de regime, conforme diversos estudos relatam, promove a destruição emocional, física e psicológica do preso que, submetido ao isolamento prolongado, pode apresentar depressão, desespero, ansiedade, raiva, alucinações, claustrofobia, e a médio prazo, psicoses e distúrbios afetivos graves. O projeto, ao prever isolamento de trezentos e sessenta dias, certamente causará nas pessoas a ele submetidas a deterioração de suas faculdades mentais, podendo-se dizer que o RDD, não contribui para o objetivo da recuperação social do condenado e, na prática, importa a produção deliberada de alienados mentais (Ibid).*

Na mesma linha de raciocínio, Maria Adelaide Freitas Caíres (2006), psicóloga e membro do Conselho Penitenciário do Estado de São Paulo, refere que "o confinamento isolado enfraquece a organização mental gradativamente do preso, até romper em um quadro psicótico. Ou seja, é uma garantia para se chegar à loucura absoluta."

Consoante entendimento da psicóloga, o processo de extrema reclusão se manifesta dessa forma porque "o homem é um animal social, não adianta querer mudar isso. Sempre vivemos em companhia de alguém. É muito penosa a condição de não poder conversar com ninguém, de não poder expor e ouvir uma idéia, não escutar nenhum barulho"[181].

179 IDEM, ib idem.

180 Caíres Freitas, Maria Adelaide apud Cosate Tatiana Moraes, <Entrevista dada à Revista Ciência Criminal. O Castigo que vai ao fundo da alma. Site: http:cienciacriminal.uol.com.br/revista.> acesso em 05 de Abril de 2011.

181 Ib Idem.

7 - Os princípios constitucionais transgredidos com instituição do rdd:3

7.1 - Princípio da Reserva Legal:

Vale lembrar que o RDD foi criado através de Resolução da Administração de São Paulo, tendo sido "adotado" o mesmo sistema de instituição em outros Estados, com a mesma finalidade. Ante a incongruência legislativa e incompatibilidade das imposições constitucionais quanto à criação de regras de natureza penal, processual, penal e execução penal, entre outras, buscou-se minimizar essa transgressão à Lei Maior editando-se a MP n° 28, o que também tem sua constitucionalidade mitigada ante a proibição de fazê-lo, conforme teor da EC nº 32.

Ressalte-se, ainda, que houve também transgressão aos artigos da própria Constituição Federal inclusive desobedecendo às regras constitucionais com status de cláusula pétrea (art. 60 §4° CF), Os partidários deste entendimento afirmam que os artigos que tratam do RDD não devem ser aplicados, pois apesar de normas vigentes formalmente, são substancialmente inválidas, haja vista a sua incompatibilidade material com a CF. Lei vigente é diferente de lei válida. Nem toda lei vigente é válida, mas apenas a lei válida e vigente deverá ser obedecida e observada por todos.

Outro aspecto a ser tratado é o de que fere, indiscutivelmente, o princípio da taxatividade posto que a lei penal, ao ser criada, deve obedecer a certos requisitos, tais como ser: clara, certa, prévia e taxativa. Conquanto, o legislador deixou a desejar no requisito da clareza e certeza ao estabelecer as hipóteses de cabimento do RDD.

7.2 Princípio da Igualdade:

É decorrência do Princípio do Devido Processo Legal, exposto a seguir:

7.3 Princípio da Individualização da Pena:

A individualização da pena engloba tanto a aplicação da pena, quanto sua posterior execução, inclusive no que se refere à progressão de regime. O juiz fixará a pena aplicável ao caso e imputará o quantum de pena a ser cumprida, determinando, inclusive, o modo de sua execução. Ao ser aplicada a sanção penal pela "individualização judiciária", esta será efetivamente concretizada com sua execução que será chamada de "individualização administrativa" ou "individualização executória." Portanto, os seguidores da inconstitucionalidade da medida entendem que o RDD afronta, o art. 5º, XLVI da CF, haja vista não prever, quando da sua fixação, o cumprimento nesta espécie de "regime" – RDD -.

7.4 Princípio da Proporcionalidade:

Na mesma linha de raciocínio, pode-se observar que nenhuma das nossas regras constitucionais é absoluta, cabendo uma ponderação de interesses quando de sua aplicação. Entretanto, a corrente contrária à aplicação do RDD afirma que a proporcionalidade não é observada devido a ausência de uma ponderação de valores e interesse na sua incidência. Tal falta pode ser observada com propriedade, inclusive, no que se refere aos presos provisórios, na medida em que serão submetidos à regras bem mais gravosas do que aquelas as quais se submeteriam se ficassem cumprindo sua pena no regime fechado. Não há proporção quanto à regra aplicada, transgredindo tanto nesta proporção, quanto na individualização da pena, fortificando o brocardo de que "os fins não justificam os meios."7.5 - Princípio da Humanidade:

O Estado Democrático de Direito atribui à pena duplo caráter: retributivo e ressocializador. Quanto ao primeiro critério, pode-se dizer que o Estado busca "retribuir" o mal causado ao Estado como ente estatal que vislumbra a paz social, bem como o mal causado à vítima propriamente dita. Já no que se refere ao critério ressocializador, a intenção maior do Estado Democrático é reinserir o criminoso na sociedade, readaptando-o à vida social com direitos e oportunidades – tal critério, em seu sentido integral, talvez esteja inócuo no nosso

mundo atual, pois os homens tendem a ter cada vez mais desconfiança, descrédito uns com os outros, tornando-se cada vez mais individualistas como forma de proteção pessoal e da sua família.

Entretanto, pelo prisma da inconstitucionalidade da medida podemos dizer que o RDD fere o art. 5° XLVÍl da CF, pois possui caráter eminentemente retributivo elevando a crueldade da medida como resposta. Uma resposta estatal ante a sua incompetência e ineficiência no combate à criminalidade que saiu do seu controle, amedrontando e revoltando toda a sociedade no que se refere aos delitos praticados pelos criminosos, os quais se tornam cada vez mais hediondos em suas espécies, ficando patente a ingerência estatal ante as barbáries praticadas.

7.5 Princípio do Devido Processo Legal:

De acordo com o teor da Súmula 85 do STF o devido processo legal assegura diversos outros princípios constitucionais. A transgressão a este princípio se dá logo no primeiro momento quando da aplicação ao preso/condenado, pois se dá através do prévio requerimento circunstanciado do Diretor do Estabelecimento Prisional ou qualquer outra autoridade administrativa (grifo nosso). Imprescindível a manifestação do Ministério Público e da defesa que, embora seja determinada a sua aplicação pelo juiz competente através de prévia e fundamentada decisão, não há o curso do processo legal, nem são respeitadas as exigências para a proteção dos direitos e garantias constitucionais do preso. Para sua aplicação, basta um ato meramente administrativo sem qualquer resquício de processo judicial ou mesmo processo administrativo, mas mero "requerimento" da autoridade prisional. Ainda, como vertente deste princípio, há o descumprimento do princípio do contraditório que deve ser verificado e respeitado tanto nos procedimentos judiciais, quanto nos procedimentos administrativos, uma vez que o preso não pode "contraditar" os motivos ensejadores da medida, haja vista ser realizada por "mero requerimento".

7.6 Principio da Dignidade da Pessoa Humana:

Karl Loewenstein em sua obra, "Teoria de la Constituición"[182], evidencia que os direitos humanos, em especial as liberdades individuais formam um núcleo inviolável do sistema político da democracia constitucional, sobressaltando a dignidade do homem. São, então, princípios de regência, superiores à ordem jurídico-positiva, mesmo quando não estejam formulados em normas constitucionais expressas.

Trata-se de um princípio basilar e norteador do Estado Democrático de Direito que contorna e delineia todo o ordenamento jurídico, constitucional e infraconstitucional, não cabendo qualquer tipo de transgressão ao seu núcleo maior, isto é, não cabendo transgredir o que chamam, intencionalmente e vagamente de "dignidade da pessoa humana, a qual deve ser protegida em todos os seus aspectos.

A aplicação do RDD deixa patente o antagonismo da regra com os ditames deste princípio, haja vista submeter o preso a castigo físico, mental, aniquilando-o completamente na sua personalidade, em seu caráter e em sua vida própria.[183] Conquanto, se formos discorrer sobre todos os princípios constitucionais transgredidos tal nos renderia praticamente um "tratado'" sobre o assunto, considerando a complexidade e profundidade do tema. Em razão disto, basta citar, tão somente, alguns dos princípios faltantes, tais como: da publicidade; do duplo grau de jurisdição; da proibição do excesso (inserido nos ditames garantistas da proporcionalidade); da proibição da submissão à tortura, tratamento desumano e degradante; da segurança jurídica entre outros. Ressaltando, ainda, a violação quanto às normas estabelecidas nas Convenções e Tratados Internacionais de Direitos Humanos ou não; estes com quorum simples de aprovação e natureza de lei ordinária ou lei complementar, a depender do critério estabelecido; aqueles, com quorum diferenciado de aprovação adentrando no ordenamento jurídico com status de emenda constitucional.

182 LOEWENSTEIN, Karl. **Teoria de la Constituición. Tradução Alfredo Gallego Anabitarte.** Barcelona, Ariel: 1986; p. 390, apud MOREIRA, Rômulo de Andrade. Este Monstro chamado RDD.

183 BARBOZA, Leandro de Oliveira. **Da inconstitucionalidade do RDD por ofensa aos direitos fundamentais.**

8 Da Constitucionalidade da Medida - Argumentos Favoráveis:

O art. 52 da Lei 7.210/84 é claro ao definir que o RDD é aplicado sem prejuízo da sanção penal, sendo de natureza cumulativa aos demais regimes. No âmbito federal o RDD foi regulamentado pela Lei 10.792/03, alterando a Lei de Execuções Penais e Código Penal. Pode ser considerado, o RDD como regime de cumprimento de pena administrativa, portanto, diferente dos demais regimes elencados no Código Penal; estes são aplicados pelo juiz da ação na sentença condenatória e aquele pelo juiz das execuções. Assim, diante destas considerações, podemos afirmar que refuta o desrespeito ao princípio da taxatividade e o da legalidade, conforme acima explanado.

Nessa via, o RDD é um instrumento de controle do sistema prisional que tem por finalidade tornar inócuos os presos mais perigosos, especialmente àqueles que integram organizações criminosas.[184] Em se tratando de presos que apresentem alto risco à segurança do estabelecimento prisional ou da sociedade, há nesta hipótese, o claro retorno do "Direito Penal do Autor", não mais admitido, posto que a sanção imposta decorre não da realização de uma conduta típica e antijurídica, mas da presumível ameaça que a própria pessoa representa, pelo simples fato de existir.[185] Pode-se dizer que o RDD é a representação máxima da prevalência do Estado-Autoritário em contraposição ao Estado-Social.

Gunter Jakobs[186], baseando-se no contratualismo hobbesiano define o Direito Penal do Inimigo partindo da premissa de que aquele que reiteradamente viola regras de conduta tuteladas penalmente está "rescindindo" unilateralmente o seu contrato com o Estado. Assim, passa a ser um não-cidadão a quem o Estado deixa de ter obrigações, tais como assegurar-lhe garantias constitucionais, p.ex., é para o Estado, cidadão todo aquele indivíduo que não se desvia de regras básicas de condutas sociais, E conclui, o Direito Penal do Inimigo

184 CORDEIRO, Grecianny Carvalho, **RDD, regime penitenciário ou sanção disciplinar?** - Revista Jurídica Consulex - Ano XII – nº- 275 - 30 de Junho/2008

185 MOREIRA, Rômulo de Andrade, **Esse Monstro chamado RDD** - p. 696.

186 BOLETIM IBCCRIM nº. 168, Novembro/2006.

busca a eliminação um criminoso potencial que apresente um perigo real e iminente.

Todavia, discorre o mestre Guilherme de Souza Nucci em seu Manual de Direito Penal - Parte Geral - que não se combate o crime organizado dentro ou fora dos presídios com mesmo tratamento destinado ao delinqüente comum. O RDD fora criado em razão de ter a criminalidade se organizado, inconcebívelmente, dentro dos limites do cárcere. De acordo, ainda, com este estudioso - proclamar a inconstitucionalidade desse regime fechando os olhos aos imundos cárceres, aos quais estão lançados muitos presos no Brasil é, com a devida vênia, uma imensa contradição. Constitui situação muito pior se inserido em uma cela coletiva, repleta de condenados perigosos, com penas elevadas, muitos deles misturados aos outros presos sem qualquer regramento e completamente insalubres, ao invés de ser colocado em cela individual longe da violência de qualquer espécie, com má higiene e asseio, além de não se submeter a nenhum tipo de assédio de outros criminosos.[187]

Diante do esposado, necessário se faz explicitar o entendimento do professor Cleber Masson[188] que assim se manifesta: o RDD é um regime severo, rígido, eficaz ao combate do crime organizado (...). A determinação de isolamento em cela individual, antes de ofender, assegura a integridade física e moral do preso, evitando que contra ele possam ocorrer violências, ameaças, promiscuidade sexual e outros males que assolam o sistema penitenciário.

Em razão dos argumentos acima, pode-se afirmar que a harmonia entre direito e garantias é primordial. Entretanto, deve haver ponderação de interesses entre os direitos do condenado e o da sociedade em geral que fica submetida à criminalidade decorrente e advinda mesmo de dentro do presídio. Inclusive, no que se refere ao crime organizado que é, por todos sabidos, de crescimento assustador e descontrolado,

187 NUCCI, Guilherme de Souza. Manual de Direito Penal: parte geral: parte especial - 4 ed., rev., atual., ampl. - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

188 MASSON, Cleber Rogério, Direito Penal Esquematizado – Parte Geral, 2ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro – Editora Método, 2009.

coloca em risco a vida e a segurança das pessoas de bem, pais de família, crianças, idosos. Enfim, o crime organizado está tomando (ou já tomou) uma dimensão absurda, os bandidos com arma de uso restrito e de guerra, com alcance superior ao armamento disponibilizado para a polícia. E não é só, sabemos que os criminosos controlam o crime de um modo geral, o tráfico, homicídios e tudo o que amedronta a tirar a paz da coletividade. Logo, se uma regra é penosa e gravosa para o preso/condenado, mas o impede da prática dos atos acima mencionados (entre outros), porque declarar a inconstitucionalidade ou mitigar a aplicação de uma medida passível de impedi-los de continuar com esta prática? Tal conduta seria agir em detrimento da sociedade, da paz e do bem-estar social, critérios buscados pelo Estado Democrático de Direito para a garantia da aplicação ímpar do princípio da dignidade da pessoa humana em todo o seu cerne jurídico.

O preso é visto como expurgo social aquele que não cabe, nem é aceito em nosso meio, tendo em vista as condições a que são submetidos na prisão. Ressalte-se que este local deveria proporcionar-lhes a reintegração, a reinserção social após o cumprimento da pena. Mas tal pretensão tornou-se, praticamente impossível no que se refere à nossa realidade e à falta de interesse estatal, considerando o desvio de verbas, quando destinadas à construção de mais presídios, a falta de punição àqueles que desviaram, bem como a total e clara ingerência estatal no que tange à ressocialização do preso.

Conquanto, prezando por um pouco mais de tranqüilidade e paz social há de se mostrar os aspectos favoráveis à continuidade da aplicação do RDD, quando necessário for, pois não seria justo sobrepor os direitos do preso aos da sociedade. Todavia, devemos lembrar que os princípios e garantias constitucionais possuem uma carga axiológica – valorativa – posto que uns se sobrepõem aos outros de acordo com o bem jurídico a ser tutelado. Quando estão em contraposição deve haver uma ponderação de interesses e resguardar aquele que melhor convier ao caso concreto.

Entretanto, cabe-nos indagar: qual o maior bem jurídico a

ser tutelado? O bem estar do presidiário que comanda uma facção criminosa de dentro dos presídios de segurança máxima, espalhando terror, medo, morte e desespero à sociedade no comando dos crimes mais bárbaros? Ou garantir o mínimo de segurança a toda sociedade, de modo a garantir-lhes da paz no que se refere aos chefões do crime? Leia-se, que estão presos -, impedindo-os do comando das barbáries mais sanguinárias, controlando, mandando e aterrorizando o cidadão de bem e o Estado em seu sentido amplo, imputando regras "paraestatais" aos entes políticos, que, disfarçadamente, ficam a mercê das exigências do crime.

9 Súmulas e jurisprudências acerca do tema:

As Súmulas abaixo transcritas ipsis litteris, pertinentes ao Processo Penal e ao Processo de Execução Penal, ao que parece, revelam-se contrárias, indiretamente, à instituição do RDD, haja vista que traduzem uma não-admissibilidade quanto à aplicação de normas que contrariem os princípios e garantias fundamentais:

SÚMULA 44, STF - Como em todo processo, entendido como relação jurídica, processual tríplice, o processo de execução penal é processo de partes, que asseguram ao sentenciado as garantias do devido processo legal o decorrente diretamente da Constituição, mesmo no silêncio dos Códigos.

SÚMULA 85, STF - São garantias plenamente aplicáveis ao processo de execução penal como decorrência dos princípios constitucionais do 'devido processo legal', ainda que a lei processual não as assegure expressamente: a igualdade, a ampla defesa; o contraditório; o duplo grau de jurisdição; a publicidade.

Já em relação à Súmula que se segue, podemos observar que a mesma se traduz como um instrumento de ataque à inconstitucionalidade ante as violações praticadas em razão de princípios e garantias fundamentais, através do remédio constitucional do Habeas Corpus, conforme se verifica:

SÚMULA 90 - O Habeas Corpus é uma das vias utilizáveis pelo

sentenciado para pleitear a aplicação da lei mais benigna, sua correção ou até mesmo para suprir a eventual inércia do órgão jurisdicional.

Em artigo sobre o RDD veiculado na internet pelo Ministério da Justiça acerca da constitucionalidade das Resoluções SAP - 59 de 19/09/2002 e SAP - 091 de 30/09/2003, oriundas da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo as quais antecederam à instituição do RDD, seguindo a mesma linha de política criminal observam o enrijecimento punitivo a ser aplicado pelo Estado. Válido ressaltar que as Resoluções foram acatadas e aprovadas pelo CNPCP (Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária), conforme conteúdo do Parecer do eminente Conselheiro Carlos Weis.[189] Sobre a constitucionalidade do RDD, incluiremos a seguir, o número de dois Habeas Corpus advindos do Supremo Tribunal de Justiça:

> HABEAS CORPUS Nº 40.300 – RJ (2004/0176564-4)[190]
>
> RELATÓRIO
>
> MINISTRO ARNALDO ESTEVES LIMA.
>
> VOTO
>
> MINISTRO ARNALDO ESTEVES LIMA (Relator)
>
> HABEAS CORPUS N° 44.049 - SP (2005/0077809-8) RELATOR[191]: MINISTRO HÉLIO QUAGLIA BARBOSA R.P/ ACÓRDÃO: MINISTRO HAMILTON CARVALHIDO
>
> VOTO-VENCIDO
>
> O EXMO. SR. MINISTRO HÉLIO QUAGLIA BARBOSA (Relator)

Enfadados no mesmo raciocínio, vale citar, ainda, o HC n°. 893.915-3/5-00, o HC nº. 89.935-BA/STJ (noticiada pelo informativo 354) e a ADI n°. 4162, a qual já foi oportunamente citada ao longo deste Trabalho.

189 http://www.mj.org.br. acesso em 10 de outubro 2008.

190 http:// www.stj.gov.br/webstj/Processo/Justica. Acesso em 06 de Novembro de 2008.

191 Ibidem

Conquanto, embasados em entendimento jurisprudencial emitido pelo STJ temos o HC nº. 40.300-RJ, rel. Min. Arnaldo Esteves de Lima, 5ª Turma, j. 07.06.2005, que se coaduna aos HC's indicados acima, posto que ressalta os argumentos de constitucionalidade da medida.[192]

Conclusão:

A princípio, observa-se que as correntes doutrinárias estão um tanto quanto divididas, tornando difícil concluir qual seria a majoritária. A realidade carcerária do Brasil no que se refere tanto aos presídios, quanto às penitenciárias é assustadora, preocupante e dependem da boa vontade dos nossos governantes para mudar esta realidade o que, infelizmente, ainda permanece no âmbito da utopia, do sonho. Ao invés de haver ressocialização do homem, há um aperfeiçoamento das técnicas de maldade e criminalidade e, uma vez libertos, ao saírem do cárcere são estigmatizados e reféns do próprio passado, na sua grande maioria.

> *A prisão teve origem no Século V e era aplicada, apenas, nos mosteiros, inspirada na moral católica e que tinha conto objetivo a expiração do pecado pela dor, pelo sofrimento, pelo remorso da má conduta, e pelo arrependimento da alma através da penitencia. - Por isso, a reintegração social se alcançava com a solidão, com a meditação e a prece, segundo os achados de Ruiz M, Fuñez (in Crise nas Prisões, São Paulo: Saraiva).*

Platão, na sua obra "As Leis" foi o primeiro a salientar o aspecto intimidativo da pena, afirmando que "não se castiga porque alguém delinqüiu, mas para que ninguém delinqüia", originando-se daí a Teoria da Prevenção Geral Positiva, ou seja, prevenir futuros delitos, reforçar as validades das normas penais e restabelecer a confiança institucional.

Toron (1996) critica esta Teoria e sustenta que a pena não se legitima como meio útil para evitar o delito, mas apenas tem a finalidade de assegurar o sistema social e estimular a confiança dos cidadãos, no que se refere às instituições quanto ao seu bom funcionamento, olvidando-se do aspecto principal que é a proteção dos bens jurídicos

192 MASSON, Cleber Rogério, **Direito Penal Esquematizado** – Parte Geral, 2ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro – Editora Método, 2009.

tutelados.[193]

Não há dúvidas de que este tema é complexo e merecedor de atenção. Requer um estudo mais detalhado para compreender e descobrir a raiz do problema, a etimologia que gera o alastramento dessa epidemia social, a fim de que as leis não expressem emoções, desejos de vingança e de castigo, mas que se tornem, efetivamente, instrumentos de defesa e proteção social bem corno medidas eficazes de prevenção às condutas antissociais.[194]

Pelo que se percebe, há vários julgados primando pela constitucionalidade da medida, pois se assim não o fosse, certamente, já haveria de ter sido impetrada uma ADI no tocante ao RDD. Tornou-se lei, mas, ainda assim, há resistência na sua implementação. Os criminosos habituais continuam comandando, gerenciado e promovendo o crime, o tráfico e as mortes de dentro dos presídios, proporcionando à sociedade a sensação de estar, cada vez mais, refém da criminalidade, e órfã de toda segurança jurídica prometida pela Carta Magna que, no seu mais profundo conteúdo hermenêutico, é a mais bela e mais justa das Constituições.

Finalmente, expressar que cabe aos operadores do direito, em especial, a busca por um mundo mais justo e melhor, bem como prezar pela plena aplicação das normas constitucionais em todos os seus termos e diretrizes constitucionais e infraconstitucionais, porém, sempre obedecendo a estrita legalidade.

Referências

ADI 4162, http://www.stf.gov.br

BARBOZA, Leandro de Oliveira. **Da inconstitucionalidade do RDD por ofensa aos direitos fundamentais**. Boletim IBCCRIM n°.____

BEZERRA, Hudson Luis Viana. **Progressão, regressão e aplicação do Regime Disciplinar Diferenciado.** Boletim IBCCRIM n°.____

193 TORON, Alberto Zacarias. **Crimes Hediondos: o mito da repressão penal.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1996.

194 GONÇALVES, Odinei Bueno. **Execução Penal e Criminalidade**, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos** - Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 01 apud MOREIRA, Rômulo de Andrade. Este monstro chamado RDD, p. 673.

BOLETIM IBCCRIM n°. 140, Julho/2004, p. 04.

CORDEIRO, Grecianny Carvalho. RDD, r**egime penitenciário ou sanção disciplinar?** - Revista Jurídica Consulex - Ano XII - n°. 275 - 30 de Junho/2008.

COSATE, Tatiana Moraes, pesquisa ao Site: <http//:jus.uol.com.br/revista/texto/12606.> acesso em 05 de Abril de 2011.

FRANCO, Alberto Silva apud CORDEIRO, Grecianny Carvalho, RDD, regime penitenciário ou sanção disciplinar? - Revista Jurídica Consulex - Ano XII - n°. 275 - 30 de Junho/2008.

GONÇALVES, Odinei Bueno. Execução Penal e Criminalidade, 2004.

http; //www. stj.gov.br/webstj/processo/justica

http: //www .juspodivn.com. br.

LOEWENSTEIN, Karl. Teoria de la Constituición. Tradução Alfredo Gallego Anabitarte. Barcelona, Ariel: 1986, p. 390, apud MOREIRA, Rômulo de Andrade. Este Monstro chamado RDD. 13-BOLETIM IBCCRIM n°. 168, Novembro/2006. 14 - MJCCI, Guilherme de Souza. Manual de Direito Penal: parte geral: parte especial – 4 ed., rev., atual., ampl. - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008. 15- http ://www. mj.org.br

MASSON, Cleber Rogério. Direito Penal Esquematizado - Parte Geral / Cleber Rogério Masson, 2ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro : Forense : São Paulo : Método, 2009.

MIRABETTE apud CORDEIRO, Grecianny Carvalho, RDD, regime penitenciário ou sanção disciplinar? - Revista Jurídica Consulex - Ano XII - n°. 275 - 30 de Junho/2008.

MOREIRA, Rômulo de Andrade. Esse Monstro chamado RDD.

No sentido de que o procedimento para apuração de falta disciplinar deve observar as regras relativas ao devido processo legal, cf. T J/SP, RT 764/558, RJTACRIM 32/72, apud SOUZA, Paulo S. Xavier. Legalidade do cumprimento da pena privativa em regime disciplinar diferenciado e a ressocialização do condenado. Boletim IBCCRIM, p. 02.

SCHIMDT, Andrei Zenkner. Hermenêutica na Execução Penal, Revista Brasileira de Ciências Criminais, São Paulo, n°. 38, p. 113, Revista dos Tribunais, Abril-Junho, 2002.

TÁVORA, Nestor e ANTONINI, Rosma. Curso de Direito Processual Penal – 3ª ed. rev.,. ampl., e atual. – Salvador/BA – Editora JusPodium, 2009.

TORON, Alberto Zacarias. Crimes Hediondos, o mito da repressão penal. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1996.

6.3 *DIVERSIDADE RELIGIOSA*

José Roberto Santos
Joabson dos Santos Lima

Introdução

Considerado um assunto polêmico, a religião atravessa gerações levantando questões sobre: a existência de um ou mais seres divinos, acerca da verdade absoluta, filosofias de vida, dogmas, usos e costumes, fé, e muitos outros aspectos a fim de explicar a origem da vida e até mesmo se há vida depois da morte.

A religião consegue sobrepor um poder de influência sobre os indivíduos sem a qual as nações fracassariam em obter respeito às regras sociais.

As crenças religiosas apesar de terem uma grande influência na vida íntima das pessoas, têm influenciado turbulentos processos sociais seja de comunidades locais ou até entre países. A Intolerância religiosa concretiza-se na falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar as diferenças ou as crenças religiosas de terceiros. Essa intolerância religiosa tem resultado em perseguição o que tem sido comum através da história. Dessa forma pessoas e grupos são discriminados, desacatados, perseguidos e até mortos. A maioria dos grupos religiosos já passou por tal situação numa época ou noutra. Aquilo que não é compreendido ou está fora do arcabouço da religião de uma pessoa ou de um grupo religioso pode parecer algo pernicioso ou perigoso às suas práticas religiosas.

Não é possível existir apenas uma religião para nortear toda a civilização mundial. Assim, a convivência pacifica entre as religiões exige informação e conhecimento das demais religiões e das leis que amparam a liberdade de expressão religiosa. Cada crença em um Deus ou em deuses, cada prática de fé ou de não ter fé, cada simbologia,

mitologia ou princípio é coerente a cada característica de cada povo, a fim de fazê-los entender sua origem, sua missão na terra, e para onde vão depois que morrem. Cabe a cada ser humano respeitar a forma de relacionamento com o seu ser superior ou até mesmo a ausência desse ser.

Vale ressaltar, entretanto, que muitos conflitos religiosos carregam pesadas cargas ideológicas, políticas, étnicas, geográficas e sociais por baixo da cortina da intolerância. Estes ingredientes tendem aumentar a complexidade e a conseqüente resolução do conflito. Compreender as religiões, suas origens, seus cultos, suas expressões culturais aliado ao conhecimento e respeito à liberdade de culto pode ser a chave para promover a tolerância e convívio pacífico entre indivíduos e grupos sócio-religosos do Brasil e de todo mundo. A compreensão, o reconhecimento, a divulgação e o ensino da diversidade religiosa pode ser a melhor forma de criar um estado de tolerância entre as religiões.

1 Conceito e Características das religiões

A palavra Religião vem do latim religare que significa religar ou voltar a ligar o homem com a divindade (http://intellectus-site.com/site1/ artigos/ religiao-religio-religare.html). A religião deve compreender crenças, mitos, doutrinas e/ou formas de pensar num espaço sobrenatural, divino, sagrado transformando códigos morais em linguagem espiritual. Há quem acredite que a origem seja relegere, de reler, ou seja, releitura das escrituras.

Santo Agostinho no século IV acreditava que a origem era religere ou reeleger também significando religar, mas acrescentava que o homem se religava a Deus, do qual havia se separado. No século V o pensador Macróbio defendia a origem religio derivado de relinquere, daquilo deixado pelos antepassados. Religião é um fenômeno social relacionado a crenças sobrenaturais, envolvendo divindades, deuses e demônios, que elabora padrões de conduta, influencia grupos sociais que se unem numa mesma razão e objetivam explicar e conectar o povo à origem do Universo, da terra e do próprio homem. A religião

também desenvolve valores morais e de senso cooperativo.

A relação do homem com a/as divindade(s) tem dividido a população do mundo em quatro partes. Caracteriza-se como ateísta a pessoa que não tem crença em nenhum deus. Deísta, por sua vez, é a pessoa que crê que há um deus criador, mas questiona sua divindade. O agnóstico é contra todo fato já exposto acerca da veracidade da existência ou inexistência de um ou mais deuses e o teísta crê na existência de um ou mais deuses.

As religiões podem ser divididas em monoteísta, politeísta e henoteísta. Monoteísmo é a aceitação de um único deus como ser supremo. O Politeísmo admite mais de um deus e o Henoteísmo apesar de admitir vários deuses, indica um único ente como ser supremo. Atualmente as religiões monoteístas predominantes na terra são o judaísmo, o cristianismo e o islamismo nas quais congregam mais da metade da população mundial.

De acordo com uma pesquisa realizada em 2005 pela Encyclopædia Britannica podem-se classificar as principais religiões do mundo em cinco grupos de acordo com o número de adeptos: o cristianismo com 33,06% da população mundial, vindo em seguida o Islamismo como 21%, o Hinduísmo (13,33%), a Religião Tradicional Chinesa (6,27%) e o Budismo (5,87%). A irreligiosidade e os ateístas são 14,27% e 3,97% respectivamente, vindo em seguida as religiões étnicas indígenas. O Quadro 1 apresenta um resumo das principais religiões, região de origem e número de adeptos. Verifica-se que o Oriente Médio e a Ásia são o berço das principais religiões do mundo. Vale salientar que os Ateus com aproximadamente 1,1 bilhões de adeptos são mais numerosos que muitas religiões importantes do mundo.

Quadro 1. Principais religiões do mundo		
Religião	Região de origem	Número de adeptos
Cristianismo	Oriente Médio	2,1 bilhões
Islamismo		1,3 bilhões
Judaísmo		15 a 18 milhões
Fé Bahá'i		7 milhões
Hiduísmo	Ásia	900 milhões
Confucionismo		6,5 milhões
Budismo		376 milhões
Jainismo		4,2 milhões
Sikhismo		25 milhões
Xintoísmo		2,8 milhões
Religião tradicional chinesa		400 milhões
Cristãos Independentes	Várias partes	430 milhões
Igreja Ortodoxa	Europa Oriental	220 milhões
Religiões dos povos negro-africanos	África negra	100 milhões
Religiões das sociedades indígenas	América	Não determinado
Religião dos povos da ilhas do pacífico, da Austrália e da nova Zelândia	Oceania	Não determinado
Espiritismo	Europa	15 milhões
Novas religiões	Várias partes	108 milhões
Ateus	Várias partes	1,1 bilhão
Extraído de Rosa Maria Godoy Silveira, 2008.		

As primeiras religiões foram originadas da natureza, onde o fogo, a água, o vento, o sol e até mesmo os animais tinham valor espiritual. Até os dias atuais ainda há religiões que mantém essa tradição, contudo existem outras que adoram um único Deus sobre todas as coisas e abominam qualquer outro tipo de adoração direcionada a outro deus em forma de animal, pessoas ou objetos.

Judaísmo

O judaísmo é considerado a primeira religião monoteísta a aparecer na história. Para os judeus há apenas um Deus criador de todas as coisas. A base da sua fé é a relação da promessa de Deus ao povo hebreu com relação à terra prometida. Deus chamou Abraão e Sara e os enviou para Canaã e lhes disse que faria dele pai de grandes nações. A religião judaica é praticada em várias regiões do mundo, porém em Israel se concentra o maior número de praticantes. A base documental da religião encontra-se no Pentateuco ou Torá e no Talmude. O Pentateuco é formado pelos cinco primeiros livros da bíblia cristã e são considerados os livros sagrados dos judeus e que foi revelado diretamente por Deus a Moisés. O Talmude é o livro que reúne muitas tradições orais e é dividido em quatro livros: Mishnah, Targumin, Midrashim e Comentários. Os cultos judaicos são dirigidos por sacerdotes conhecidos como rabinos e realizados em sinagogas. Estes templos são facilmente reconhecidos pela presença do símbolo sagrado do judaísmo que é o candelabro com sete braços.

Cristianismo

O cristianismo foi criado por Jesus cristo e seus discípulos no século I na Palestina e hoje é a religião mais difundida em todo mundo. Foi criada sob o domínio do império romano onde os primeiros cristãos foram muito perseguidos por defender idéias contrárias aos interesses do império. Jesus defendia a paz, o amor, a harmonia entre os homens e o respeito um único Deus e não concordava com a escravidão. Os seguidores da fé cristã crê em Jesus como o Cristo, Filho de Deus, Salvador, Senhor, Messias e que morreu pelos pecados do mundo. A bíblia sagrada é a base textual dos cristãos que está dividida em velho e novo testamento. Há vários três ramos da matriz cristã no mundo, sendo os principais: o catolicismo, o catolicismo ortodoxo oriental (separado em 1054) e o protestantismo que surgiu na reforma protestante no século XVI.

Hinduísmo

O hinduísmo é uma religião politeísta que surgiu aproximadamente 3000 anos a.C na antiga cultura Védica e agrega várias crenças com estilos de vida e tradições étnicas. É a terceira maior religião do mundo em número de seguidores e a principal religião da Índia. As principais divindades dos Indus são: Brahma (deus da força criadora do Universo); Ganesa (deus da sabedoria e sorte); Matsya (aquele que salvou a espécie humana da destruição); Sarasvati (deusa das artes e da música); Shiva (deus supremo, criador da loga), Vishnu (responsável pela manutenção do Universo).

Os seguidores do hinduísmo devem respeitar as coisas antigas e a tradição; acreditar nos livros sagrados; persistir no sistema das castas que determina o status de cada pessoa na sociedade; ter conhecimento da importância dos ritos; confiar nos guias espirituais e, ainda, acreditar na existência de encarnações anteriores. Os rituais religiosos são realizados por brâmanes que são os únicos que podem assumir posições de autoridade nos templos hinduístas.

Islamismo

O islamismo é uma religião monoteísta mulçumana fundada pelo profeta Maomé no ano 570 onde hoje se situa a Arábia Saudita. É a segunda maior religião do mundo em número de seguidores e está presente em todos os continentes. Porém, a maior parte de seus seguidores encontra-se nos países árabes do Oriente Médio e do norte da África. A doutrina muçulmana

> Segundo a fé islâmica a Pedra Celeste era branca e foi se tornando negra com o tempo devido ao poder divino capaz de absorver os pecados de quem nela toque, até hoje são realizadas peregrinações à Meca com o objetivo de tocar na pedra negra para purificar-se de seus pecados. (Disponível em: http://construindohistoriahoje.blogspot.com/2010_10_15_archive.html)

encontra-se no livro sagrado, o Alcorão ou Corão que reúne as revelações que o profeta Maomé recebeu do anjo Gabriel. Dentre os muitos ensinamentos dessa religião, prega-se; a onipotência de Deus Alá, a importância de se praticar a bondade, a generosidade e justiça no relacionamento social.

Sua fé está fundamentada na Promessa do paraíso para quem for fiel a Alá. As obrigações religiosas dos muçulmanos são: crer em Alá, rezar 5 vezes por dia em direção à Meca; dar esmolas; Jejuar no mês de Ramadã; Ir a Meca pelo menos uma vez na vida. O Alcorão também registra tradições religiosas e passagens do Antigo Testamento judaico e cristão.

Existem três locais sagrados para os mulçumanos: a cidade de Meca, onde fica a pedra negra ou pedra celeste, também conhecida como Caaba; a cidade de Medina, local onde Maomé construiu a primeira Mesquita (templo religioso dos muçulmanos) e; a cidade de Jerusalém, onde o profeta subiu ao céu e foi ao paraíso.

Budismo

O budismo além de ser uma religião é também um sistema ético e filosófico, fundado por Buda no século VI a.C. Esta religião teve sua origem no hinduísmo na qual Buda é considerado a encarnação de Vishnu. Seus seguidores podem seguir outras religiões porque Buda não é considerado por eles como um deus e sim um guia espiritual. No século VII, o crescimento do budismo foi afetado com o avanço do islamismo e com a formação do império árabe. Mesmo assim, os ensinamentos cresceram e se espalharam pela Ásia.

> "Todo chinês é taoísta em casa, confucionista na rua e budista na hora da morte". Para muitos estudiosos, esse ditado chinês resume a complexa espiritualidade da nação mais antiga do mundo. (Botelho. Disponível em: http://super.abril.com.br/religiao/fe-move-china-447673.shtml)

A filosofia budista é baseada no desapego dos bens materiais e prega que a origem da dor é a falta de conhecimentos e os desejos materiais.

A filosofia budista também define cinco comportamentos morais a seguir: não maltratar os seres vivos, pois eles são reencarnações do espírito, não roubar, ter uma conduta sexual respeitosa, não mentir, não caluniar ou difamar e evitar qualquer tipo de drogas ou estimulantes.

Confucionismo

O Confucionismo foi a doutrina oficial na China durante quase 2 mil anos, do século II até o início do século XX. O confucionismo é a uma ideologia política, social e religiosa criada pelo filósofo chinês Confúcio (551-479 a.C.) conhecido no mundo oriental como Kung-Fu-Tzu – o "Venerável Mestre Kung". Seus ensinamentos remetem os serem humanos a busca de um caminho superior (o Tao que é a fonte de toda vida e harmonia do mundo) como forma de viver em equilíbrio entre as vontades da terra e do céu.

No Confucionismo não há um deus criador nem organizações religiosas. É necessário, portanto respeitar o próximo e desempenhar seus deveres sociais. A base da felicidade é a família e uma sociedade harmônica. De acordo com essa doutrina, o ser humano é composto de quatro dimensões: o eu, a comunidade, a natureza e o céu - fonte da auto-realização definitiva. As cinco virtudes essenciais do ser humano são amar o próximo, ser justo, comportar-se adequadamente, conscientizar-se da vontade do céu, cultivar a sabedoria e a sinceridade desinteressadas. Estima-se que esta religião tenha 6,5 milhões de seguidores, sobretudo na China.

Religião tradicional chinesa

A Religião Tradicional Chinesa é a religião do povo chinês e estima-se que haja entre 400 a 900 milhões de seguidores na China, em Taiwan e em comunidade chinesas em todo mundo. Trata-se de um sincretismo politeísta, com ingredientes do budismo, do confucionismo

e do taoísmo. É uma mistura de doutrinas que convivem lado a lado. Os rituais de seus cultos incluem a veneração aos ancestrais, aos deuses naturais e aos astros como a lua e o sol.

"O homem segue a Terra, a Terra segue o Céu, o Céu segue o Tao, e o Tao segue a si mesmo" – é um dos versos mais famosos de sua fascinante e obscura obra de Lao-Tsé. Disponível em: http://super.abril.com.br/religiao/fe-move-china-447673.shtml

Até o século 4, o taoísmo era principalmente uma filosofia de vida e depois se transformou numa religião". As idéias mais antigas foram elaboradas por Lao-Tsé que foi um precursor de Confúcio. A palavra Tao – caminho ou curso em mandarim – indica a força que mantém o universo em equilíbrio. É a energia vital que se move por trás de tudo que existe. O fluxo do Tao é regido pela transição entre yin e yang, os pares de opostos que formam o cosmos: macho e fêmea, luz e sombra, quente e frio etc. Lao-Tsé pregava a simplicidade, a comunhão com a natureza e o silêncio. O Feng Shui, os movimentos do Tai Chi Chuan e os exercícios das artes marciais chinesas são elementos do Tao muito presentes na cultura chinesa.

O budismo entra como componente importante da religião chinesa por volta do século 1 a.C. levado por viajante que cruzavam o Himalaia e porque esta doutrina preenchia um vácuo deixado pelas confucionismo e pelo Taoísmo que não citavam nada a respeito da vida após a morte. O budismo pregava a reencarnação, um estado de elevação espiritual em que todo sofrimento desaparece.

Ateísmo

O Ateísmo é uma filosofia baseada na negação da existência de deuses. Os ateus não aceitam a idéia de que o homem foi uma criação divina. O Ateísmo tem sua origem na Europa na Antiguidade e foi reprimida na Idade Média, voltando a ganhar força na Idade Moderna durante o Renascimento aliando-se ao pensamento racionalista que prega a autonomia da razão e a exaltação da ciência e do corpo. Na

Idade Contemporânea, influencia correntes filosóficas e movimentos político-sociais, como o liberalismo, o anarquismo e o socialismo. No fim do século XX os ateus somavam 15% da população mundial. A grande maioria, cerca de 700 milhões de pessoas, concentrava-se na Ásia.

Religiões Afro-Brasileiras

O Candomblé e a Umbanda são as principais religiões afro-brasileiras. De acordo com o censo demográfico realizado no ano 2000, pelo IBGE, 0,3% da populaçao se declaram seguidores de religiões de matrizes africanas. Certamente este número é bem maior, chegando a casa de milhões distribuído em todas as classes sociais. Apesar do Brasil já ter se declarado um pais laico com liberdade de expressão religiosa, os seguidores de religiões afro-brasileiras se declaram na maioria das vezes como católicos devido a discriminação principalmente na área profissional.

> "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar."

O candomblé foi trazido para o Brasil a partir do século XVI por escravos negros da África Ocidental. Sofreu grande repressão dos colonizadores portugueses que o consideravam feitiçaria.

A doutrina imposta pelo catolicismo romano aos africanos forçou os mesmos a buscar nos santos católicos identidades correspondentes às suas divindades conhecidas como orixás. Esse processo se chama sincretismo religioso. Assim, Nossa Senhora da Conceição é Iemanjá; Santa Bárbara corresponde a Iansã; São Jorge é Ogum; São Sebastião é Oxóssi, São Lázaro é Omulu; São Benedito é Ossain; São Bartolomeu é Oxumaré; e São Jerônimo é Xangô. Jesus Cristo corresponde a Oxalá. A Lavagem do Bonfim, em Salvador no Estado da Bahia é um dos exemplos da fusão religiosa do catolicismo com o candomblé. Apesar do sincretismo, vale salientar que o Candomblé é uma religião

monoteísta que crer em um único Deus cujo nome é Olorum para a Nação Keto e Zambi para a Nação Bantu. Estas nações referem-se aos grupos étnicos dos escravos africanos e a um processo de diversas evoluções e divisões no Brasil.

> "Censo 2010 - Diga SOU UMBANDISTA... Vamos unir nossas forças e declarar a todos que não somos católicos, nem espiritas. "SOMOS UMBANDISTAS !!!" In: (http://www.jornaldoaxe.com.br/axe/editorial

Os templos desta religião são chamados de terreiros onde celebram seus cultos aos orixás envolvendo muitas vezes o sacrifício de pequenos animais. São celebrados ao som de atabaques e cantorias em dialetos africanos. No Brasil, a religião cultua apenas 16 dos mais de 200 orixás existentes na África. A festa mais conhecida do candomblé brasileiro é a de Iemanjá, comemorada no dia 2 de fevereiro na Bahia e na noite de 31 de dezembro, no Rio de Janeiro. Seus fiéis levam oferendas ao mar para Iemanjá, que segundo a tradição, surge envolta em espuma para recebê-las. Os rituais são conduzidos pais-de-santo e as mães-de-santo recebem os fiéis em sessões individuais para revelar o orixá de cada um, normalmente utilizando o jogo de búzios. A identificação do orixá, ou santo no sincretismo, ajuda o fiel a entender a própria personalidade. Para o fiel, cultuar o Candomblé significa equilibrar suas energias (axés) com as energias de seu orixá.

A Umbanda é uma religião "afro" genuinamente brasileira. Nasceu no Rio de Janeiro nos anos 20, proveniente da fusão de crenças e rituais africanos e europeus. Os primórdios da Umbanda encontram-se em duas religiões trazidas da África pelos escravos: a Cabula, dos Bantos, e o Candomblé da Nação Nagô. Os umbandistas acreditam que o universo encontra-se povoado de seres espirituais ou guias que se comunicam com os seres humanos por meio de um médium, que os incorpora. Tais guias se apresentam através de personagens como o caboclo, o preto-velho e a pomba-gira. Os elementos africanos misturam-se ao catolicismo, criando a identificação de orixás com santos. Outra influência é o espiritismo kardecista, que acredita na possibilidade de

contato entre vivos e mortos e na evolução espiritual após sucessivas vidas na Terra. Incorpora ainda rituais indígenas e práticas mágicas européias.

> "Não há nenhum exemplo na história de um povo que tenha sido tão perseguido em todo o lado, que tenha sobrevivido a dois mil anos à morte como nação e que, entre os autos-de-fé e as câmaras de gás, tenha continuado a brindar com a mesma incansável confiança no sobrenatural".
> (Esther Mucznik, 2007)

Não se sabe ao certo o número de adeptos no Brasil porque os mesmos temem represálias e discriminação e se declaram católicos. O fato é que essa religião tem sido associada às baixas camadas sociais e ao baixo nível de escolaridade; o que não foi comprovado no Censo de 2000 no Rio de Janeiro onde se encontra sua maior população.

De acordo com Guimarães (2009), verificou-se que os umbandistas e candomblecistas apresentaram média salarial e anos de estudo superiores ao da população carioca como um todo.

2 Intolerância e Conflitos

Os conflitos entre as religiões não são um problema novo. Desde o inicio da história da humanidade, grande tumultos têm ocorrido pelas disputas das religiões. Acredita-se que toda religião tende a promover a paz, o amor e a solidariedade. Por isso é inaceitável que uma religião condene outra, pois assim já não haveria mais a tal paz. Entretanto, devido às diferenças nas crenças, os conflitos aparecem com freqüência, desde uma problemática simples até cenas trágicas como guerras armadas que põem em risco a vida de milhares de pessoas em nome de um deus. Não se pode admitir que a mesma religião que objetiva promover liberdade e salvação ao mesmo tempo promova perseguição e condenação.

Muitos tumultos têm acontecido entre religiões em todo mundo.

Listá-los seria uma tarefa inglória e quase impossível tantos são os registros de conflitos envolvendo cristãos, judeus, hindus, budistas, muçulmanos e outras religiões. Assim, serão citados alguns que tiveram repercussão internacional.

> Uma mãe palestina chama seu filho, a brincar com uma criança judia. Vem cá, por que brincas tu com um judeu? A criança respondeu: não é um judeu, é um menino? Elias Chacour reflete: antes de ser judeu, mulçumano, palestino, somos homens e mulheres.
> (Antonio Marujo, 2007)

A intolerância religiosa resultou em perseguição dos primeiros cristãos pelos judeus. Por sua vez, os judeus tornaram-se alvo preferencial de perseguição religiosa ainda antes do fim do Império Romano.

O holocausto imposto pelos nazistas aos judeus atingiu níveis de perseguição religiosa nunca vistos antes na história quando foram eliminados milhões de judeus indesejados pelo regime utilizando-se métodos industriais de extermínio em massa.

A igreja cristã, desde a liberdade concedida por Constantino, passou de uma igreja perseguida para uma igreja perseguidora sempre que seus fiéis se afastavam da verdade do seu credo.

Nos Estados Unidos, no século XIX houve intensa perseguição contra os mórmons onde muitos foram expulsos de suas casas.

No Brasil, a umbanda e outras corrente religiosas negras foram incluídas no rol dos inimigos do catolicismo nos anos 40 do século XX. A Igreja Católica Romana chegou a criar em 1952 um Secretariado Especial da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com o objetivo de enfrentar o crescimento do número de fiéis da Umbanda e demais “cultos mediúnicos”.

Católicos e evangélicos no Brasil, nas últimas décadas, também têm trocado acusações entre si. Muitas igrejas evangélicas, a maioria

neopentecostal, vêm acusando os católicos de heresia, idolatria, entre outras práticas que consideram não fazer parte das Escrituras.

Atualmente, vários países vivem intensos conflitos religiosos. No Iraque, ataques suicidas de homens-bombas motivados por princípios do fundamentalismo islâmico. Outro exemplo é a Nigéria, que em 2006 teve um confronto entre cristãos e mulçumanos que resultou na morte de 150 pessoas em apenas uma semana. Mas não é de hoje que este problema assola o mundo.

Uma das acusações mais comuns feitas às religiões é que elas causam mais violência do que paz. Por essa ótica, os ateístas tem-se perguntado: "o mundo não seria um lugar melhor sem religião"? Há alguma verdade nisso. As divisões religiosas atravessam continentes, épocas e ainda hoje influenciam a política, a economia e as comunidades.

O mapa da União Européia cristã, por exemplo, surgiu da vivência das invasões muçulmanas nos séculos XIV a XVII e da ocupação de parte da Europa oriental pelo islã até o século XX. Os violentos conflitos no Iraque têm suas raízes na dissidência entre muçulmanos sunitas e xiitas, no século VII, e lutas no Sudão, Etiópia e Nigéria remontam em certas ao século X.

> "A religião pura e imaculada diante de nosso Deus e Pai é esta: visitar os órfãos e as viúvas nas suas aflições e guardar-se isento da corrupção do mundo...". Tiago, irmão

A violência, contudo, não vem apenas da religião. Nos últimos 100 anos, as principais religiões foram mais perseguidas do que em qualquer outro período histórico; e na maioria dos casos, trata-se não de religião perseguindo religião, mas de ideologia perseguindo religião. A revolução socialista de 1924 no México tinha por objetivo lutar contra o poder da Igreja Católica. Agressões aos bahaístas no Irã na década de 1970. Repressão a todas as religiões na URSS pelo regime comunista. Extermínio dos judeus pelos nazistas. Agressão maciça a toda religiosidade na China na Revolução Cultural.

O comunismo, o fascismo, o socialismo e o nacionalismo, todos eles, julgaram a religião como a maior ameaça aos seus projetos que tinham para criar novas sociedades. Em conseqüência, deu-se uma investida sem precedentes contra edifícios religiosos, líderes e fiéis. Com o colapso dessas ideologias, muitas religiões se recuperaram em várias partes do mundo.

O marxismo afirmava que, com o advento do socialismo e do comunismo, "a religião definharia e morreria". Na realidade, aconteceu o inverso: foram as ideologias que definharam, ainda que ao custo de dezenas de milhões de vidas. A religião sobreviveu e constituiu muitas vezes a inspiração para os movimentos de resistência que ajudaram a derrubar as ideologias.

O Catolicismo na Polônia, os budismo no Camboja, o islamismo na Ásia central e os luteranismo na Alemanha Oriental são exemplos de religiões que permaneceu após a queda de regimes totalitários. Em muitos países, embora não tenha mais o mesmo papel que tinha antes de perseguições e mudanças sociais tão vastas, a religião voltou ao centro do palco para tentar desempenhar de novo seu papel na construção e manutenção de nações, povos e culturas.

Embora encontremos diferenças entre as religiões, todas têm algo em comum: a busca da relação com o sobrenatural. Contudo, independente de haver um Deus ou vários deuses por trás de cada religião, é provado que há entre os seus seguidores, uma obediência moral e ética que norteia os valores culturais, econômicos, sociais e políticos. Assim a religião tem sido uma importante peça mediadora dos papeis sociais estruturando a postura da sociedade frente a toda circunstância como, por exemplo, obedecer às leis e a ordem. Ela age como limite nas pessoas bem como o ponto de partida em toda tomada de decisão. A religião consegue sobrepor um poder de influência sobre os indivíduos sem a qual as nações fracassariam em obter respeito às regras sociais. Mesmo nas sociedades mais primitivas, a religião sempre foi o fio condutor da costura social fazendo com que aquela sociedade se mantivesse coesa e pudesse lutar pelos seus ideais

coletivos.

3 - O direito à diversidade religiosa no Brasil e uma Educação para a tolerância

Do ponto de vista das leis, o Brasil se encontra numa posição privilegiada. É necessário, portanto difundi-las para perpetuar a tolerância e o respeito à liberdade do outro. A melhor forma de se fazer isto é prover educação religiosa para as crianças e para a juventude. A escola pode ser o espaço público para se aprender sobre os princípios constitucionais da intolerância e da liberdade de culto. Vale salientar que, neste contexto, a educação religiosa não significa o ensino de doutrinas e credos religiosos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, assegura no Artigo XVIII, para todos os países membros que:

> *toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular (ONU, 1948).*

Não deve existir no Brasil nenhuma religião oficial, devendo, porém, o Estado prestar proteção e garantia ao livre exercício de todas as religiões. De fato, o Brasil, em toda sua história republicana tem estabelecido a condição laica com relação à liberdade de culto. O Decreto 119 de 1890, assinado pelo presidente Deodoro da Fonseca, proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa e consagra a plena liberdade de cultos.

A primeira Constituição republicana, estabelecida em 1891, define a separação entre o Estado e quaisquer religiões ou cultos. Também se proclama que todas as religiões são aceitas no Brasil e podem praticar sua crença e seu culto livre e abertamente.

A Constituição Federal atual estabelece à prática religiosa como

um dos direitos fundamentais à liberdade, declarando que o Brasil é um país laico. Dessa forma, o Estado deve dispensar a seus cidadãos um ambiente de compreensão religiosa, não permitindo a intolerância e a discriminação entre grupos religiosos.

Faz-se necessário compreender, entretanto, que a liberdade de religião engloba, na verdade, três tipos distintos e inter-relacionados de liberdades: a liberdade de crença; a liberdade de culto; e a liberdade de organização religiosa.

No artigo 5º da Constituição Federal de1988, está definido que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

> *VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Constituição Federal, 1988).*

A Constituição também dispõe especificamente sobre o Ensino Religioso no artigo 210, onde define que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". No parágrafo primeiro deste artigo a constituição esclarece que "o ensino religioso de matricula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas publicas de ensino fundamental."

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 33, estipulou que:

> *o ensino religioso, de matricula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas publicas de ensino fundamental,*

sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter": I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades (LDB, 1996).

Nada influencia mais o ser humano e a sociedade do que a religião. Ela internaliza valores culturais, éticos, morais, amor e ódio ao próximo. Contudo, o grande problema é achar que a sua religião é a certa e as demais são heresias ou contrárias às suas doutrinas. Assim, a educação religiosa é de importância fundamental para o bem estar da sociedade. O conhecimento do outro, através da educação religiosa pode ser o caminho para a tolerância e o respeito entre as religiões. Pelo contrário, onde elas aprenderão sobre as guerras travadas em nome de Deus? Como crescerão livres, autônomos e capazes de fazer suas próprias escolhas e também respeitem as escolhas do outro? Como respeitarão e compreenderão as práticas religiosas que não faz parte da sua cultura? A falta de conhecimento torna as pessoas menos tolerantes às outras, rejeitando seus hábitos e até mesmo gerando conflitos desnecessários.

De qualquer forma, parece que a história religiosa da humanidade caminha para um estágio de entedimento e tolerância. A evolução dos ensinamentos de vários mensageiros divinos como Krishna, Abraão, Moisés, Buda, Lao-Tsé, Jesus Cristo, Maomé, Gandhi e outros, trouxeram luz e novos ingredientes em cada época histórica levando a humanidade ao estágio de maturidade coletiva a caminho de uma civilização mundial centrada na paz, justiça e unidade em escala global.

Referências:

BOTELHO. J. F. **A fé que move a china.** Disponível em: http://super.abril.com.br/religiao/fe-move-china-447673.shtml. Página visitada em 11 de jan. de 2011.

CONSTRINDO HISTORIA HOJE. Alcorarão lido por um cristrão. Disponivel em: http://

construindohistoriahoje.blogspot.com/2010_10_15_ archive. html. Acesso em 10 de jan. 2011.

GIUMBELLI, E. **O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França.** São Paulo: Attar Editorial, 2002.

GUIMARAES, R. Registro da umbanda. Disponível em: http:// registrosdeumbanda.wordpress.com/2009/09/03/os-umbandistas-cariocas-e-o-censo-demografico-de-2000-parte-01/ Acesso em 10 de jan. de 2011.

INTELLECTUS: religião, religio, religare. Disponível em: http://intellectus-site.com/site1/artigos/religiao-religio-religare.html. Acesso em 18 de jan. de 2011.

ISAIA, A. C. **A Umbanda: as imagens do inimigo no discurso católico de meados do século XX.**Disponível em <http://bmgil.tripod.com/ iac29.html>. Acesso em 10 de dez de 2010.

MARUJO, A. **A dor dos pés de Rosa Parks e o sonho de Martins Luther King.** In: Janus: Anuário de relações exteriores - Religiões e política mundial, Lisboa, p.187, 2007. Editora Publico e Universiade Autônoma de Lisboa, 2007.

MUCZNIK, E. **Sionismo político e sionismo religioso no Estado de Israel.** In: Janus: Anuário de relações exteriores - Religiões e política mundial, Lisboa, p.124-125, 2007. Editora Publico e Universiade Autônoma de Lisboa, 2007.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em http://www.onu-brasil.org.br/ documentos_ direitoshumanos.php. Acesso em 12 de jan. De 2011.

PORTAL SAÕ FRANCISCO. **Candomblé.** Disponível em: http://www. portalsaofrancisco.com.br/alfa/candomble/candomble-4.php. Aceso em 20 de dez. de 2010.

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/ constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 11 de jan. de 2011.

PROJETO RENASCE BRASIL. Disponível em: http:// www. renascebrasil. com.br/f_religiao10.htm. Acesso em 12 de jan. de 2011.

SCHERKERKEWITZ, I. C. **O direto de religião no Brasil.** Disponivel em: http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo5.htm Página visitada em 10 de jan. de 2011.

SENADO FEDERAL. Notícias: Senado aprova acordo sobre relações com Vaticano (7/10/2009). Disponível em: http:// www.senado.gov.br/ noticias/verNoticia.aspx?codNoticia=96190&codApli

cativo=2. Acesso em 12 de dez. de 2010.

SILVEIRA, R. M. G. **Diversidade religiosa**. In: ZENAIDE, M. N. T.; SILVEIRA, R. M. G.; Org(s), Direitos Humanos: capacitação de educadores. João pessoa: Editora universitária, 2008. p.95-105.

WIKIPÉDIA. **Intolerancia religiosa.** Disponivel em: http://pt.wikipedia.org/ wiki/ Intoler%C3%A2ncia_religiosa. Acesso em 10 de jan. de 2011.

WIKIPÉDIA. **Principais religiões do mundo.** Disponível em: http:// pt.wikipedia.org/wiki/ Principais_grupos_religiosos. Acesso em 11 de jan. de 2011.

WIKIPÉDIA. **Religiões no Brasil.** Disponivel em: http://pt.wikipedia.org/ wiki/Religi%C3%B5es_ no_Brasil. Acesso em 10 de jan. de 2011.

6.4 Gestão democrática e medida socioeducativa: a recorrente (in) visibilidade da Diversidade Religiosa

Denise do Carmo Ferreira

Não é possível refazer este país, democratizá-lo,
Humanizá-lo, torná-lo sério,
Com adolescentes brincando de matar gente,
Ofendendo a vida, destruindo o sonho e
Inviabilizando o amor.
Se a nossa opção é progressista,
Se estamos a favor da vida, e não da morte,
Da equidade, e não da injustiça,
Do direito, e não do arbítrio,
Da convivência com o diferente,
E não sua negação, Não temos outro caminho,
Senão viver plenamente a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim,
A distância entre o que dizemos e o que fazemos!

(Paulo Freire)

1 - Gestão democrática e a função social da escola contemporânea: que relação é essa?

O aprendizado da vida deve dar consciência
De que a "verdadeira vida" [...], não está tanto
Nas necessidades utilitárias -às quais
Ninguém consegue escapar, mas na
Plenitude de si e na qualidade poética da
Existência, porque viver exige, de cada um,
Lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e,
Mais amplamente, a mobilização de todas as
aptidões humanas.

Edgar Morin

Situando historicamente a gestão democrática no Brasil, faz-se necessário posicionar o marco legal com a promulgação da Constituição

Brasileira de 1988, especificamente o Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto: "Seção I – Da Educação: [...] Art. 206, O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei".

A gestão democrática reivindicada pelos movimentos sociais no período da ditadura militar concretizou-se, pelo menos no plano discursivo, com a CF/88, período de grandes conquistas sociais. Tal reivindicação por gestão democrática educacional passou a integrar apenas o ensino público da educação brasileira como um dos seus princípios educacionais. A real efetivação jurídica de tal conquista somente ocorreu tardiamente com a regulamentação de fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei nº 9.394/96.

A [...] gestão democrática tem uma proposta de restabelecer o controle da sociedade civil sobre a educação, na qual a escola pública introduz eleição de dirigentes escolares e conselhos escolares, garantindo a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola [...] (BASTOS, 2002). Tais propósitos espelhavam-se pelo desejo coletivo da sociedade brasileira pós-período de democratização nacional a tais princípios, estes atualmente presentes em diversas políticas públicas nacionais desse período histórico, fruto do [...] acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação – a proposta liberal – corporativa – e a proposta democrática de massas, que vêm se confrontando desde o final dos anos de 1980, no processo de definição da política educacional brasileira para os anos iniciais do século XXI [...] (BASTOS, 2002, p. 09).

Nas últimas décadas, o avanço e a consolidação do sistema neoliberal ocasionou profundas transformações no campo econômico, político, social e nas relações capital/trabalho, compreendendo, segundo o pensamento marxista, o trabalho como eixo fundante das relações sociais contemporâneas, ocasionando a mundialização das economias e uma significativa reestruturação da divisão internacional do trabalho com acrescente e permanente exclusão social de diversos

segmentos locais e globais. No contexto das reformas capitalistas, a educação é cada vez mais considerada um instrumento importante no processo de subordinação à lógica econômica. Nesse sentido, os organismos internacionais vincularam as reivindicações históricas de democratização da educação como expansão, competitividade, desempenho e descentralização (KRAWCZY, 2000, p.03), conduzindo assim a uma reflexão crítica sobre o real papel das agências internacionais nas políticas sociais brasileiras em especial as políticas educacionais na ótica da cooperação ou intervenção nacional, visto que na década de 1990 a educação passa a ser um terreno fértil de investimentos. Segundo Leitão (2010, p.80):

> *Responder a esta questão tornou necessário considerar a inserção do Brasil no cenário da economia globalizada e, conseqüentemente, destacar os aspectos presentes nos programas e projetos definidos nas políticas públicas, que influenciam o desenvolvimento da educação no período, no qual se entende que, numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional.*

Ao historiar os primórdios nacionais de recorrer a recursos externos para a solução de problemas internos, percebe-se uma relação que pode estar arraigada às origens colonizador/colonizado, dialeticamente uma marca vinculada à forma de pensar e de definir comportamentos gerenciais nacionais. Na década de 1950, na área educacional, ocorreu um grande impulso na cooperação internacional no plano brasileiro, destacando o "Acordo MEC-Usaih" . No período de 1964 a 1968, foram firmados 14 acordos sobre Serviços Técnicos Especializados, uma ilustração da penetração das idéias dos consultores que visitam o país naquele período e deixam as propostas sob a forma de relatórios técnicos (VIEIRA, 1982, p. 27). Nesse sentido, na década de 1990, fica evidenciado que as intervenções nas políticas educacionais brasileiras e na América Latina pautadas nas concepções neoliberais coadunam-se com a lógica mercadológica da educação, para atender a organização capitalista social.

Assim, podemos perceber que historicamente a escola vem

cumprindo um papel social que ao longo dos avanços histórico-dialético e econômico, na qual a instituição escolar vem ampliando a sua função social para além de contar, ler e escrever, interlaçando-se com um conjunto de funções estratégicas que englobam diversos aspectos tais como: a padronização de atitudes, hábitos, valores e de preparação para o mundo do trabalho. A escola, enquanto controle social, tanto pode a vir a contribuir com mudanças das realidades sociais, como pode exercer a função de opressão, através de ações fundamentadas na reprodução; repetição; segregação; repressão e exclusão; nas quais conduzem a práticas que geram alunados com dificuldade de ações interventivas, com o cerceamento de sua espontaneidade criativa e gestões escolares com práticas cotidianas de isolamento de familiares e do seu entorno comunitário. Tais procedimentos geram uma educação com restritas habilidades interventivas no bojo social, contribuindo com a manutenção de uma determinada elite nacional e global, minimizando as possibilidades de práticas curriculares reflexivas e interventivas, cercadas de fortes componentes ideológicos de manutenção da ordem social, criando dois tipos de educação: uma voltada para as necessidades imediatas de mercado, destinada às classes trabalhadoras e outra pautada em preparação de contingentes para assumir postos de poder, voltada para uma restrita elite. A escola como processo civilizatório, socializadora do conhecimento produzido pela humanidade, herança socialmente acumulada e produzida, é repartida de forma desigual, conforme o acesso das diversas classes sociais ao saber socialmente produzido. Nesse contexto, historicamente, as classes excluídas apresentam desvantagens ao apoderamento do conhecimento produzido pela humanidade, visto que as condições materiais de acesso a esse conhecimento, dentro e fora do ambiente escolar, apresentam-se de forma extremamente diferenciada. Portanto, a influência neoliberal no trabalho docente "[...] penetra na educação em todos os níveis de ensino, de forma que disseminam orientações sobre a organização das escolas, dos sistemas de ensino, da forma do trabalho docente e dos currículos." (VIEIRA, 2004, p.57).

Nesse sentido, o controle do trabalho docente passa a ser

considerado como central para o êxito das reformas educacionais, visando a uma subordinação do sistema educativo ao mercado (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI; 2009). Segundo Hypolito (2009, p. 117), tal linha de pensamento, ocasionou um ambiente:

> *[...] criando fortes obstáculos às fugas e aberturas criativas. Sua meta preferencial (não a única) é dirigida à subjetividade dos professores, por meio de práticas educativas e pedagógicas de responsabilidade individual sobre a eficiência, a qualidade e a produtividade do processo de trabalho educacional.*

Dessa forma, a emergência do controle do trabalho docente acontece pela padronização dos currículos, pela pedagogia oficial das competências, pela instituição de exames nacionais, os quais favorecem a emergência de novas estratégias de controle.

A gestão democrática, então, apresenta-se marcada pelo ideário de democracia e participação popular, nas políticas educacionais, mas, como todas as mudanças ocasionadas pelo avanço e consolidação da lógica neoliberal, a escola, como parte das tramas sociais, também sofre intervenções das políticas econômicas e de seus interesses globais, presentes nos órgãos internacionais, influenciando as ações educacionais, muitas vezes, em detrimento das necessidades locais, favorecendo a acumulação capitalista e a sua expansão mercadológica neoliberal.

2 Educação, Direito e Cidadania: o direito a ter direitos

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art.227 da CF/88).

A Constituição Federal de 1988 explicita a política educacional em diversos artigos estabelecendo o regime jurídico da educação

brasileira. Diversos tratados internacionais também compõem esse lastro jurídico, consagrando o estado de direitos democráticos, dando à educação a presunção de constitucionalidade, convertendo-a em direito público subjetivo, podendo, assim, os habitantes do Brasil requererem do Estado, em todo território nacional, a prestação dos serviços educacionais não disponibilizados para a população, sob pena de responsabilização da autoridade competente – embora no Brasil historicamente tais determinações constitucionais nem sempre estejam sendo cumpridas de forma integral –legalmente obrigada a atender as reais necessidades da população brasileira, tanto do ponto de vista da oferta quantitativa quanto, principalmente, do ponto de vista da oferta de uma educação de satisfatória qualidade social .

Os direitos e garantias fundamentais constam na Declaração Universal de Direitos, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, reunida em Paris, em 10 de dezembro de 1948, da qual o Brasil é signatário, bem antes da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a qual fala do ensino e da educação:

> *A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS como ideal comum pelo qual todos os povos e nações devem esforçar-se, a fim de que tanto os indivíduos como as instituições, inspirando-se constantemente nela, promovam, mediante o ensino e a educação, o respeito a estes direitos e liberdades, e assegurem, por medidas progressivas de caráter nacional e internacional, seu reconhecimento e aplicação universais e efetivos, tanto entre os povos dos Estados Membros como entre os dos territórios colocados sob sua jurisdição (Maiúsculas do texto).*

Todavia, a Declaração Universal de Direitos Humanos prescreve:

> *Artigo 26. 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos na instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional haverá de ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. (...) 3. Os pais terão direito preferencial para escolher o tipo de educação que se dará a seus filhos.*

Contudo, a educação brasileira firmou diversos pactos internacionais, na década de 1990, tais como: a Conferência Internacional de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990; a Declaração de Nova Delhi, Índia, 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, Egito, 1994; a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, Copenhague, Dinamarca, 1995; a IV Conferência sobre a Mulher, Beijing, China, 1995; a Afirmação de Aman, Jordânia, 1996; a 45ª Conferência Internacional da Unesco, Genebra, Suíça, 1996; e a Declaração de Hamburgo, Alemanha, 1997.

Assim, os princípios norteadores da educação nacional, dispostos na CF/88, sofreram múltiplas influências ao longo de sua elaboração, representando parte das reivindicações e aspirações dos diversos segmentos da sociedade civil, com as correlações de forças, muitas vezes antagônicas, que refletem a vontade de uma nação, mas que têm em seu curso a reabertura política e o avanço neoliberal, já em curso irreversível.

A Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações vigentes (NEVES, 1999, p. 99).

O Estado Democrático de Direitos (BRASIL, 2003d) pressupõe a ampliação dos direitos sociais, estando previsto juridicamente no parágrafo único do artigo 1º: "Todo poder emana do povo,que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa constituição". Assegura, portanto, a soberania popular, manifestando o reconhecimento da cidadania jurídica formal, mas não material, devido ao hiato entre regulamentação jurídica e efetivação prática no cotidiano da grande maioria da população em diversos segmentos sociais.

Segundo Cury (2002), a educação é assim, "um direito social fundante da cidadania e o primeiro na ordem do artigo 6º da CF/88". Tal direito assume caráter de importância primordial, estando presente

também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, no Capítulo IV, Do Direito à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em especial no art. 53:

> *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; (...).*

Portanto, os direitos sociais educacionais nos preceitos constitucionais da nação brasileira apresentam-se de forma a incluir todo contingente populacional, assegurando tais direitos formais a "todos" os grupos da nação: crianças, adolescentes, trabalhadores, idosos, pessoas portadoras de deficiência, todos os grupos étnicos e religiosos, indiscriminadamente, incluindo, assim, os jovens que se encontram em situação de conflito com a lei, seja em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado, seja em regime de internação, seja em regime aberto em cumprimento de Liberdade Assistida (L.A) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), os quais vivenciam uma realidade perversa e dualista, com o princípio da Doutrina da Proteção Integral , pautadas nas práticas educativas como mecanismo de superação de dificuldades juvenis e no outro lado ainda muito presente na realidade brasileira as concepções da Doutrina da Situação Irregular ocasionando diversos obstáculos ao direito de acesso à educação, em especial aos jovens em conflito com a lei.

3 Violência simbólica, estigmatização e questão etnicorracial no ambiente escolar: a recorrente (in)visibilidade

> *[...] meus heróis não são necessariamente os homens e mulheres que possuem títulos, mas os homens e mulheres humildes que existem em todas as comunidades e que escolheram o mundo como palco de suas operações, que julgam que os maiores desafios são os problemas socioeconômicos que desafiam o mundo, como a pobreza, o*

analfabetismo, a doença, a falta de moradia,
a impossibilidade de mandar seus filhos
para a escola. Estes são meus heróis.

NELSON MANDELA

O conceito de violência simbólica foi criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu, para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Bourdieu, juntamente com o sociólogo Jean-Claude Passeron, partem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os seus membros. A violência simbólica se expressa na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável (L'APICCIRELLA apud BOURDIEU, 1970).

Na realidade das escolas brasileira, a violência simbólica, manifesta-se tanto por fatores endógenos, muito presentes nas concepções de mundo do imaginário pedagógico que trata os negros e a sua cultura de maneira desigual e inferiorizando-a, tanto quanto nos fatores exógenos, como as desigualdades socialmente construídas que atingem grande parte desse segmento.

Historicamente, o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (NASCIMENTO,1978; MUNANGA, 1996;SILVA, 1996 e 1998). Com a implementação da Lei 10.639/03, traz para o campo da visibilidade as questões etnicorraciais no ambiente escolar, onde as políticas educacionais, recorrentemente desconsideraram os debates e as contribuições da militância negra e de seus intelectuais na construção das identidades etnicorraciais do país.

É nesse sentido que Adesky (2001, p.76) destaca que a identidade, para se construir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que o indivíduo faz de si mesmo, de seu ”eu” é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Portanto, para que haja uma educação pautada na produção socialmente construída pela humanidade, se faz imprescindível que o povo brasileiro construa um fazer pedagógico voltado para a diversidade, que evidencie a real participação do povo negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil; permitindo assim que o negro torne-se negro, dotado de memórias, identidades, história, enquanto sujeitos sociais que têm direito de ter acesso à sua real ancestralidade, a materiais didáticos que retratem a complexa e diversificada cultura afrobrasileira, sem dominações de esteriotipações etnicorraciais, que conduzam a distorções históricas e culturais.

A antropóloga Nilma Lino Gomes diz que articular a educação e a identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão [...] tanto para estes, quanto para os brancos e demais grupos étnico / raciais. Tal proposta combate a recorrente invisibilidade do povo negro no ambiente escolar, combatendo assim a visibilidade estereotipada e negativa, calcada em construções históricas distorcidas e parciais as quais atinge diretamente as construções históricas coletivas e a autoestima de um povo marginalizado em sua estrutura social.5É nesse contexto que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em especial a medida de Liberdade Assistida, inserem-se no corpo escolar contemporâneo, visto que no caso brasileiro o cometimento do ato infracional está intimamente (mas não exclusivamente) relacionado com as condições materiais de sobrevivência, geradas pelo sistema neoliberal excludente, pela ausência estatal de oferecimento de políticas básicas, pelas questões relacionadas à pobreza e etnia,

bem como dos fatores estruturais que afetam a família, a qual passa a ter dificuldades de cumprir o seu papel histórico de socializadora e disciplinadora de limites sociais.

Nesse sentido, a educação para tal grupo social deve pautar-se nos princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos a qual prescreve:

2. A educação terá por objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Faz parte da tarefa do educador motivar e criar canais para a participação.

> *(...) Ao lado, portanto, do papel técnico de ensinar a ler, escrever e pesquisar, o educador tem um papel político, que é o de mobilizar, organizar para a participação. E essa participação transcende os muros da escola, ela deve estar presente nas ações pedagógicas globais, com ênfase no exercício pleno de cidadania e no convívio social positivo de todos os educandos, sem distinção de origem ou história pessoal de cometimento de ato infracional. (GADOTTI, 1983, p. 45).*

A escola, enquanto espaço de socialização, transmite muito mais do que práticas conteudistas, aqui é representada e apresenta-se como espaço privilegiado para o jovem em conflito com a lei, pois tal ambiente contribui com práticas sociais positivas. Com a inserção do estudo da cultura afrobrasileira no ambiente escolar, seus conteúdos contribuem positivamente para uma reestruturação das identidades. Segundo Costa (2004) “tudo que serve para trabalhar com adolescente, serve para trabalhar com o adolescente em conflito com a lei”. Na verdade não existe uma forma mágica e diferenciada de educar o adolescente em cumprimento de Liberdade Assistida, basta que a escola cumpra o seu papel de educar, levando em consideração as construções sociais, e compreenda como se dá o processo de adolescência,

comum aos adolescentes do mesmo entorno e das mesmas classes sociais. Espera-se que tal educação esteja pautada nos princípios norteadores da Lei 10.639/2003, de retratação, reconhecimento e de valoração, e a escola contribua sensivelmente com a superação dos jovens em dificuldades sociais. Tais jovens recorrentemente passam por um processo de estigmatização por cometimento do ato infracional agregando-se a esse estigma as rotulações por questões etnicorraciais, sociais, que interferem diretamente no processo educacional, que rotula, estigmatiza e limita a participação e avanço pedagógico.

Considerações Finais

Para realização deste artigo foram utilizadas pesquisas bibliográficas em livros, teses, dissertações e artigos, bem como um levantamento documental de legislações. De todo processo teórico percorrido, conclui-se que tais instrumentos ofereceram uma noção global da temática debatida, apontando questões educacionais que merecem intervenção no cotidiano escolar. A educação aqui é compreendida como direito fundante ao acesso à cidadania.

A análise da atuação da educação etnicorracial no corpo escolar, aqui aponta para uma construção negativa do que é ser negro no Brasil. Tal construção interfere diretamente no processo de aquisição da identidade etnicorracial, constituindo-se a escola em espaço privilegiado para proporcionar a reconstrução de uma identidade pautada no reconhecimento positivo da ancestralidade brasileira.

Desse modo, para compreender as manifestações contemporâneas da Gestão Democrática, no cotidiano escolar, faz-se necessário analisar as razões históricas, políticas e ideológicas, que permeiam tal construção nas ações educacionais, bem como as transformações neoliberais e as suas intervenções no cotidiano social.

Nesse contexto, o acesso à educação dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto de Liberdade Assistida (LA) ocorre como medida protetiva, vinculada às ausências de acesso à educação básica. Especialmente para esse grupo social que

recorrentemente é um educando "invisível" no espaço educacional, nas suas necessidades de acionar uma educação inclusiva e reflexiva, para o convívio social positivo. Esse mesmo educando quando passa a ter "visibilidade" no espaço escolar é marcado por diversas estigmatizações e violências simbólicas ao longo da sua jornada educacional. Fruto de uma escola casulo, que muitas vezes não percebe as reais necessidades da diversidade de seus educandos, pela atenção dada às questões gerenciais em detrimento das questões educacionais. Esse mesmo ambiente escolar é marcado por intervenções de organismos internacionais, que, em nome do controle a avaliação do sistema educacional brasileiro, oferece espaços minimizados de intervenção nas ações educacionais do educador. No entanto, indaga-se em que projeto societário de educação o estado brasileiro está se pautando, quais as necessidades locais contempladas nas ações educacionais e, principalmente, com a política educacional até então adotada pelo Brasil, quais os reais retornos qualitativos na vida cotidiana dos educandos e conseqüentemente do Estado Nação Brasileira.

Referências

BAZÍLIO, Luiz Cavalcante. **Infância, educação e direitos humanos**, Ed. Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.

BRITO, Leila Maria Torraca de (org.).**Responsabilidades: Ações socioeducativas e políticas públicas para a infância e juventude no Estado do Rio de Janeiro.** RJ: EdUERJE, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Estatuto e LDB: direito à educação**. In: Pela Justiça na educação. Brasília, MEC, 2000,14-735.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.**Caminhos e descaminhos de uma ação educativa**, 2ª ed., Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil. In: A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância do Brasil.** Rio de janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, cap. II, 1995, 13-379

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova, Brasília: Plano Editora, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Negritude. **Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. I**nfância e afrodescendente: Epistemologia Crítica no ensino fundamental,**Salvador: EDUFAL, 2006.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: Entre a Lei e as Práticas Sociais**,Brasília, UNESCO, 2002.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo: A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas.** Ed. Ática,1997.

VOLPI, Mário (org). **O adolescente e o ato infracional,** 4.ed, SP: Cortez, 2002.

7 *Possibilidades versus Limites da EDH*

📖 Formulação de propostas, estratégias e indicadores de avaliação em Educação em e para os Direitos Humanos e Diversidade.

📖 Projeto Político Pedagógico e a questão curricular.

7.1 *Fundamentos Político-educacionais da EDH*

Marluce Falcão de Oliveira

Introdução: A Educação e a Cultura em Direitos Humanos no Brasil Contemporâneo

Através de uma dialética histórica, buscando os antecedentes do pensamento acerca da humanidade, passando por diversas perspectivas da construção da sociedade moderna, indo desde a concepção da Escola do Direito Natural e das Gentes, que inspirou no período iluminista as Declarações e causou considerável influência nas idéias constitucionalistas, até a concepção doutrinária globalizada que fundamenta os direitos humanos na contemporaneidade, a qual permitiu a noção da importância da cultura em Direitos Humanos, como forma de assegurar a paz e a dignidade da pessoa humana em todos os planos, torna-se imprescindível para a difusão e respeito aos direitos fundamentais a promoção de políticas públicas de educação em direitos humanos, firmando as bases da construção de uma cidadania democrática.

Já antevendo os desafios a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama como ideal comum de todos os povos e nações, o esforço através do ensino e da educação, por promover o respeito aos direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos (DUDH, 1948, preâmbulo).

Apesar de o Brasil ter assinado a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assumindo, teoricamente, o compromisso ético e moral de efetivar os princípios fundamentais de Direitos Humanos, promovendo uma cultura de paz e respeito à dignidade da pessoa humana, de forma a programar políticas de justiça, eqüidade e igualdade, por mais de três décadas o Governo Brasileiro afastou-se desses ideários adotando práticas de alienação cultural e repressão política.

Realizando uma simples digressão histórica, desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, por meio da Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948, é que apenas nos idos de 1960, com o Golpe Militar (1964-1985), o Brasil começou a instrumentalizar o discurso sobre Direitos Humanos, inspirando a resistência popular, principalmente formada por jovens estudantes, contra um regime político-militar opressor, frente às prisões ilegais, à tortura institucional, violência e o cerceamento das liberdades, estabelecendo uma nova trajetória de formação de uma consciência de cidadania no povo brasileiro.

Dessa forma emerge no Brasil a necessidade de afirmação dos valores humanos e da formação de um Estado Democrático de Direito, único caminho legítimo para a organização do Estado.

Após vinte anos de uma ditadura marcada por flagrantes violações de Direitos Humanos, quando foram restringidas as liberdades civis e os direitos políticos, a liberdade de imprensa, estabelecendo a censura oficial, o Brasil passou por um processo de transição democrática, tendo por sustentáculo o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, afirmando os Direitos Humanos através do império da lei, ampliando o respeito aos direitos e às liberdades públicas, que passam a ser normatizadas e ganham status constitucional com a Carta Magna de 1988, buscando o pleno exercício da cidadania.

Podemos, assim, afirmar, que a Constituição Federal de 1988 é o recomeço de uma nova trajetória para a formação no Brasil de uma cultura de Direitos Humanos, buscando a fundamentação do Estado numa sociedade livre, igualitária e fraterna, de forma a promover a realidade do Estado Democrático de Direito, assegurando o desenvolvimento e justiça social.

Esse novo propósito encontrou reconhecimento no preâmbulo da Constituição Cidadã de 1988, que vem afirmar como preceitos legais para instituição de um Estado Democrático, o compromisso do Estado Brasileiro em assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a

liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, tendo por uns de seus fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

O jurista brasileiro Dalmo de Abreu Dallari, considerado um defensor da democracia e dos direitos humanos, professor emérito da Universidade de São Paulo, professor catedrático da UNESCO na cadeira de Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia e Tolerância, um dos poucos que teve a coragem de alertar que o Golpe Militar de 1964 era um regime de exceção e não uma revolução, portanto, é testemunha viva do processo revelador da sociedade brasileira que vem se firmando nos princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa. Ensina Dallari, que "a Constituição brasileira de 1988, elaborada logo após o período ditatorial, foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condenava à exclusão e à marginalidade."[195]

A redemocratização do Estado Brasileiro trouxe avanços significativos na relação governo e governados, proporcionando uma interlocução entre vários segmentos da sociedade com o poder público, acentuado as discussões acerca da diversidade regional social, religiosa, cultural, de gênero e étnica, além das políticas públicas de proteção às minorias, capitaneadas, particularmente, pelos movimentos sociais, com esforço comum entre o Estado e a sociedade civil, na construção da cidadania e efetivação dos Direitos Humanos.

No cumprimento deste comando constitucional, se encontra o Estado brasileiro de mãos dadas com segmentos da sociedade, sendo dever de todos proporcionar a efetivação e proteção dos Diretos

195 Dallari. Dalmo de Abreu, "O Brasil rumo à sociedade justa". Educação em direitos humanos: fundamentos-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária: p 29, 2007.

Fundamentais da Pessoa Humana. Ao Estado cabe a realização de políticas públicas educacionais que garantam o acesso a todos à cultura de Direitos Humanos, desalienando o povo brasileiro de uma identidade colonialista, inculcando os ideais democráticos, através da educação, objetivando a formação de cidadãos plenos.

Ainda hoje no Brasil, ultrapassados mais de 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e após 22 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, o conteúdo normativo e doutrinário dos direitos humanos não estão definidos na consciência moral dos brasileiros, sendo evidente a falta da apropriação desses direitos fundamentais, e o total desconhecimento dos indivíduos que são sujeitos de direitos considerados fundamentais da pessoa humana, e que tais direitos devem ser respeitados por todos, em especial pelo Estado.O desconhecimento do direito gera a resignação do oprimido frente os atos de violação do opressor.

Na atualidade os Direitos Humanos se encontram fundamentados numa doutrina consistente, possibilitando a compreensão da plena cidadania, dos reais ideários da democracia e do Estado de Direito em relação aos princípios axiológicos: da liberdade, da igualdade e da solidariedade.

Denota-se, quanto à temática dos Direitos Humanos, que no Brasil urge uma reação cultural, de forma a mover a sociedade na defesa dos direitos da dignidade da pessoa humana e na idéia de cidadania, através da aplicação efetiva dos fundamentos político-educacionais da educação em Direitos Humanos, pois a concretização dos direitos fundamentais do cidadão implica na consciência destes direitos e sua exigibilidade a partir de uma ordem jurídico-política garantida pelo Estado.

Do ponto de vista do filósofo italiano Norberto Bobbio, em face das dificuldades atuais do reconhecimento e proteção dos direitos fundamentais, o problema grave do nosso tempo, com relação aos direitos humanos, não é mais o de fundamentá-los e sim o de protegê-los. (Bobbio, 1992-2004, p. 43)

O pleno reconhecimento dos direitos fundamentais está umbilicalmente ligado a sua efetivação e não mais a sua normatização, sendo necessário um processo de apropriação pelo indivíduo de forma a exercer um poder transformador de sua realidade através da educação, influindo no modo de agir da sociedade, refutando e resistindo à violência institucional e a qualquer espécie de violação de seus direitos básicos, possibilitando a evolução e conquista de novos direitos.

Na perspectiva do Mestre Dallari a sociedade brasileira está em processo de grandes transformações ao passo que adquiri a consciência de seus direitos, adotando uma postura contestativa, passando de uma sociedade ultra-individualista para uma sociedade solidária, se destacando na capacidade de organização em busca do bem comum, sob a proteção e orientação da Constituição Federal, "que fixa princípios e estabelece normas comprometendo o Brasil, sua sociedade e seu governo com a busca de uma nova forma de organização social, na qual a pessoa humana seja o primeiro dos valores." (Dallari, 2007: 47)

Neste sentido, José Afonso da Silva, aborda o assunto em questão afirmando que o reconhecimento dos direitos fundamentais do homem em enunciados explícitos nas declarações de direitos, é coisa recente, e estão longe de se esgotarem suas possibilidades, já que a cada passo na etapa da evolução da humanidade importa na conquista de novos direitos. (Silva, 2005, p. 149)

Diante desta contextualização político-normativa e social, a Educação em Direitos Humanos desponta no Brasil como Política Pública através do Plano Nacional em Direitos Humanos – PNEDH, redimindo o Governo em 2003 a sua dívida histórica com a cultura de promoção, defesa e proteção dos Direitos Humanos, tanto no plano nacional como internacional, pois o Estado brasileiro é signatário de diversos documentos internacionais de Direitos Humanos, como declarações e tratados firmados pela Organização das Nações Unidas – ONU, iniciando um processo de socialização em uma cultura conceptiva da dignidade da pessoa humana.

Na atual versão do PNEDH – 2008/2010 são consideráveis as conquistas e avanços no plano dos direitos e garantias fundamentais, pois estrutura as diretrizes das políticas públicas governamentais, tomando como princípio basilar os Direitos Humanos, contribuindo para redimensionar o desenvolvimento sem perder de vista o bem-estar social e as questões de caráter individual, chamando ao Estado à responsabilidade na concretização da dignidade da pessoa humana.

Conforme registra Dalmo Dallari estamos no limiar de um novo século e o Brasil já desponta para a concretização dos ideais de justiça, liberdade, igualdade e dignidade para todos os brasileiros, principalmente alcançando os mais pobres:

> *Entretanto, um conjunto de circunstâncias, inclusive levantamentos estatísticos efetuados por entidades não-governamentais, vêm demonstrando que várias ações do governo federal, desencadeadas nos últimos cinco anos, já começaram a produzir efeitos positivos, beneficiando, sobretudo, as camadas mais pobres da população brasileira. A utopia de um país de pessoas realmente livres, iguais em direitos e dignidades começou a despontar. As barreiras do egoísmo, da arrogância, da hipocrisia, da insensibilidade moral e da injustiça institucional, que até hoje protegeram os privilegiados, apresentam visíveis rachaduras. Existem ainda fortes resistências, mas os avanços conseguidos nos últimos anos permitem concluir que já começou a nascer o Brasil de amanhã, que por vias pacíficas deverá transformar em realidade o sonho, que muitos já ousam sonhar. (Dallari, 2007, p. 48)*

Nesse marco sucintamente explicado, ressaltamos a proposta de se firmar no Brasil um processo educacional para capacitar o maior número de pessoas e comunidades em geral em uma cultura de Direitos Humanos, de forma a possuírem plena concepção de que são sujeitos de direitos fundamentais, e através de práticas culturais desenvolverem ações participativas que afetem diretamente seus interesses e dignidade, tomando conhecimento de seu valor como pessoa humana, fomentando, assim, o exercício da cidadania.

1 - Estudos da concepção de EDH & Diversidade na dimensão do Projeto Político-Pedagógico

Com a redemocratização do Brasil tem sido de extrema importância para a consolidação e efetivação dos ideais humanísticos a educação em direitos humanos, diante de uma diversidade cultural que se apresenta de diversas formas no plano temporal e espacial, revelando a pluralidade de identidades e expressões culturais da sociedade brasileira.

O desafio a ser transposto em busca desse ideal assenta-se na valorização da pessoa humana diante da diversidade cultural, que se constitui um patrimônio cultural da humanidade, que deve ser protegido em benefício da sociedade, constituindo-se um dos elementos propulsores do desenvolvimento sustentável do povo brasileiro, proporcionando um ambiente de tolerância, justiça social, respeito mútuo diante da diversidade, onde seja celebrada a fraternidade e a liberdade, com a união de todos em busca da efetivação dos direitos humanos fundamentais.

O pleno exercício da cidadania do povo brasileiro será alcançado quando for construída uma cultura em direitos humanos, a partir da exata noção conceitual do que venha a ser direito humano, no plano do direito fundamental, e for desenvolvida uma consciência de que o homem na condição de cidadão é sujeito de direitos, e responsável pelo controle democrático das ações de Estado.

Segundo o Jurista Norberto Bobbio, os reflexos da Declaração Universal dos Direitos Humanos nas constituições, evidenciaram "um dos seus momentos centrais de desenvolvimento e conquista, que consagra as vitórias do cidadão sobre o poder"[196], advertindo que na atualidade "luta-se ainda por estes direitos porque após as grandes transformações sociais não se chegou a uma situação garantida definitivamente, como sonhou o otimismo iluminista"[197], concluindo, enfaticamente, como dito antes, que "o problema fundamental em

196 BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. 7ª ed., Brasília, DF, Editora Universidade de Brasília, 1995, p. 353-5.

197 Ibid.;

relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político".[198]

Diante de tal constatação, formulou-se no Brasil um projeto político-pedagógico de construção sistemática de uma concepção de Educação em Direitos Humanos, tendo como diretriz o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, fruto do compromisso do Estado Brasileiro como garantidor dos Direitos Humanos e da histórica participação da sociedade civil, articulado com vários segmentos do Poder Público e da sociedade brasileira e internacional. Portanto, a institucionalização da EDH possui duas vertentes indissociáveis: a normativa legal e a societária.

O PNEDH/2008-2010 encontra-se estruturado de forma a estabelecer concepções, princípios, objetivos, diretrizes, linhas de ação em cinco grandes áreas de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, Educação e Mídia.

A objetividade do PNEDH/2008-2010 consiste prioritariamente em fortalecer o Estado Democrático de Direito, enfatizando o papel dos direitos humanos no desenvolvimento nacional, de forma a contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à educação em direitos humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais. No alcance do Projeto Político-Pedagógico, orienta as políticas educacionais direcionadas para a construção de uma cultura de direitos humanos.

Dentre outros objetivos evidenciados no PNEDH/2008-2010 destacamos o incentivo à criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos de forma integrada e participativa, fomentando a cooperação entre poder público e sociedade civil para o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos.

Na correta concepção de EDH, devemos enfocar um processo

198 BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992-2004, p. 43.

de inserção de conhecimentos e habilidades, de forma a desenvolver o conhecimento histórico da construção dos Direitos Humanos, caracterizado pela trajetória de lutas até alcançar o seu conteúdo formal e normativo. Segundo Norberto Bobbio:

> *O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar de solenes declarações, eles sejam continuamente violados (Bobbio, 1909-2004, p. 45).*

Torna-se, portanto, fundamental o estudo dos mecanismos para proteção e efetivação dos Direitos Humanos, mediante o desencadeamento de ações e habilidades para a sua aplicação eficiente, de valores e atitudes concretas de sustentabilidade dos direitos fundamentais da pessoa humana, levando-se em consideração os princípios éticos do respeito à diversidade sociocultural e à tolerância entre diferentes e solidariedade entre desiguais, afastando o preconceito, a discriminação e a intolerância da reflexão e sistematização das praticas educativas.

Através do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, que tem como um de seus eixos orientadores das políticas públicas a serem implementadas pelo Governo, a Educação e Cultura em Direitos Humanos, com as seguintes diretrizes: a) Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos; b) Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; c) Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; d) Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público e; e) Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos. Dispõe textualmente o PNDH-3 que:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. A educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, regional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

2 - A Escola como espaço da socialização da cultura de construção da cidadania e de emancipação dos sujeitos

A Escola possui uma vocação especial e um papel fundamental no processo de construção de uma cultura de direitos humanos, sendo um instrumento eficaz do processo de socialização cultural na construção da cidadania e de emancipação dos sujeitos em formação, através da valorização de práticas educativas e estratégicas metodológicas voltadas ao respeito à dignidade da pessoa humana e na capacitação e formação dos agentes educadores, estabelecendo um currículo baseado no diálogo e na transversalidade.

Conforme Dias[199] expõe em seu artigo de forma clara e

199 Adelaide Alves Dias. Psicóloga. Mestre em Psicologia Social e Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH e da Comissão de Direitos Humanos – CDH, da Universidade Federal da Paraíba.

contextualizada, é consideravelmente importante a função social da escola como veículo disseminador dos conhecimentos sociais, principalmente como instrumento de socialização da cultura, definindo a importância da EDH:

> *Enquanto espaço de socialização da cultura, a escola constitui-se no lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo. As interações sociais que se desenvolvem neste espaço formativo ajudam crianças e adolescentes a compreenderem-se a si mesmo e aos seus outros sociais, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e, assim, oportuniza a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania. A cultura de direitos passa, necessariamente, por um efetivo diálogo entre saberes e práticas humanizadoras que conferem sentidos e significados à participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo que se desenrola na escola. Daí a importância da educação em Direitos Humanos. (Dias, 2008, p.156)*

Visando a escola como espaço da socialização da cultura de construção da cidadania e de emancipação dos sujeitos, o PNDH-3, de forma construir um novo limiar da EDH, prevê o desdobramento do PNEDH em cinco grandes áreas, com atuação prioritária na educação básica, possibilitando desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. Neste contexto, privilegia a troca de experiências entre crianças e adolescentes de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalecendo, desde cedo, sentimento de convivência pacífica. Considerando que "conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família." (PNDH-3, 2009)

Torna-se fundamental que cada unidade de ensino inclua no seu projeto político-pedagógico a educação em direitos humanos, contemplando o fortalecimento dos princípios da democracia e do reconhecimento dos direitos humanos fundamentais a todos, "sem

distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra razão." (DUDH, 1948, art. II). Essa visão é respaldada por Dias, quando afirma:

> *Compete à escola, local por excelência de sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, implementar e desenvolver uma pedagogia participativa e democrática, fundada na dialogicidade e na historicidade do ser humano, que inclua conteúdos, procedimentos, valores, atitudes e comportamentos orientados para a compreensão, promoção e defesa dos direitos humanos, bem como para a sua reparação em caso de violação. (DIAS, 2008, p.157)*

A formação do indivíduo como sujeito de direitos, na construção da cidadania, perpassa por ações estratégicas e práticas pedagógicas transformadoras da relação aluno-professor e o conhecimento, sendo o cotidiano escolar a melhor forma de se adotar práticas de educação em direitos humanos, com a finalidade de se tornar um instrumento orientador na formação de diretrizes curriculares, direcionadas a criar uma cultura de direitos, incentivando o exercício do respeito, da tolerância e valorização das diversidades, refletindo numa mudança de paradigmas e proporcionando uma nova visão sobre a realidade do outro no meio social.

Torna-se um desafio a ser conquistado através do esforço comum do Estado e da sociedade. A realidade nos mostra que no contexto atual brasileiro o próprio direito humano a educação vem sendo objeto de violação pela falta de investimentos estruturais, de capacitação de educadores, somado a grande evasão escolar em decorrência de condições econômico-sociais e até mesmo da violência. No entanto, a escola é um espaço importante para se estabelecer uma cultura de direitos humanos, proporcionando a emancipação dos sujeitos de direitos como agentes transformadores dessa realidade social. Esse relevante papel da escola é destacado pelo professor Bittar quando afirma que:

> *A prevenção da violência, a constituição de atores sociais conscientes, a busca permanente do aprimoramento das noções de justiça, a construção de práticas sociais tolerantes, o desenvolvimento econômico acompanhado de desenvolvimento humano, a produção econômica engajada ao meio ambiente protegido e equilibrado são construções sociais que dependem do engajamento de todos, onde se destaca a escola como um lugar de produção e reprodução das condições de viabilização destes esforços conjuntivos para a criação de inovadoras formas de constituição do convívio. (BITTAR, 2008, p. 172).*

Segundo Bittar (2008, p.174) um projeto de EDH deve, acima de tudo, ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, convergindo para uma finalidade última do estudo: o ser humano, afastando o processo opressivo que traduz a representação de um ser humano como objeto físico privado de qualidades pessoais ou de individualidade. Para Paulo Freire, citado por Bittar (2008, p. 174), com muita prioridade:

> *Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987, p. 30).*

No plano do processo educacional, se insere, ainda, a EDH no ensino superior, cujas "metas previstas visam incluir os Direitos Humanos, por meio de diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-

graduação, bem como em programas e projetos de extensão." (PNDH-3, 2009)

Enquanto área de ação, o PNDH-3, também inclui a educação não-formal em Direitos Humanos, fomentando a inclusão da temática nos programas de capacitação de lideranças comunitárias e nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, entre outros a qual deve ser orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, configurando-se como processo de sensibilização e formação da consciência crítica. (PNDH-3, 2009)

Essa dimensão do Projeto Político-Pedagógico, segundo o PNDH-3 volta-se, especialmente, para o estabelecimento de diálogo e parcerias permanentes como o vasto leque brasileiro de movimentos populares, sindicatos, igrejas, ONGs, clubes, entidades empresariais e toda sorte de agrupamentos da sociedade civil que desenvolvem atividades formativas em seu cotidiano, devendo orientar o plano bienal de ação.

Numa outra abordagem pedagógica, visa o PNDH-3 alcançar a formação e a educação continuada em Direitos Humanos, com recortes de gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, em todo o serviço público, especialmente entre os agentes do sistema de Justiça de segurança pública, considerando fundamentais para consolidar o Estado Democrático e a proteção do direito à vida e à dignidade, garantindo tratamento igual a todas as pessoas e o funcionamento de sistemas de Justiça que promovam os Direitos Humanos. (PNDH-3, 2009)

A quinta área de consolidação da EDH aborda "o papel estratégico dos meios de comunicação de massa, no sentido de construir ou desconstruir ambiente nacional e cultura social de respeito e proteção aos Direitos Humanos." (PNDH-3, 2009). A reação da mídia foi imediata, opondo-se a qualquer forma de controle ou fiscalização por parte do Estado. No entanto, o objetivo do Programa é buscar sensibilizar os profissionais e empresas do setor e conquistar o compromisso ético com a afirmação histórica dos Direitos Humanos, uma vez que, direta

ou indiretamente, a mídia influencia no processo educacional da pessoa em formação.

Conforme leciona Reynaldo Ferreira a aprendizagem não se dá apenas na escola.

> *Dia a dia, assimilamos conceitos, conhecimentos, informações que agregamos à nossa subjetividade, que é o conjunto de características que compõem a individualidade de cada um, tido como um mundo interno através do qual nos aparelhamos para a relação como o mundo social. Isso quer dizer que a educação nunca cessa e a subjetividade está em constante formação, pois, através da interação com o mundo, o indivíduo está sempre aprendendo em construção. (FERREIRA, 2008, p.108,109)*

As representações estereotipadas obtidas através da mídia descompromissada influenciam o processo de formação do indivíduo, provocando distorções de valores e incentivando atitudes discriminatórias no ambiente escolar.

A EDH perpassa pela escola como um espaço democrático na construção de uma cultura em Direitos Humanos entre crianças, adolescentes e jovens, alcançando a sociedade através da educação não-formal com a difusão da cidadania; pelo ensino superior contribuindo com a formação de profissionais comprometidos com o respeito à dignidade da pessoa humana, sem se afastar do poder de coação comportamental exercido pelo consciente coletivo, se apropriando dos modernos meios do poder midiático, de forma a buscar uma sintonia com os valores humanísticos.

3 - A relação entre sexos na escola

A relação de gêneros na escola vem se tornando um dos temas mais reticentes e necessários na formação de uma cultura de respeito e tolerância, por se tratar da essência da dignidade da pessoa humana.

A escola precisa se preparar para abordar esse tema no processo de formação em todas as suas fases, adotando práticas escolares com

linguagens e representações acessíveis de forma a educar dialogando o discurso da igualdade com respeito às diferenças.

Na dimensão do Projeto Político-Pedagógico, a diversidade deve se constituir objeto de atenção, principalmente quanto a questão da relação entre sexos na escola, construindo um espaço sem discriminação, promovendo uma convivência fraterna e não apenas de tolerância, valorizando a idéia de igualdade a partir do respeito as diferenças.

Dessa forma, sem subterfúgios, através de uma linguagem coloquial, a escola deve levar o aluno à compreensão de seu papel nas relações sociais e sexuais, solucionando os conflitos relacionados às significações de gênero, construídos dentro do ambiente escolar.

O ambiente escolar misto proporciona uma reflexão acerca das diferenças, ambigüidades e assimetrias de gênero, que são evidenciadas no cotidiano das escolas mistas públicas e privadas no Brasil, nas diversas atividades desenvolvidas no processo educacional inclusivo, devendo manter uma estreita relação com a proposta de co-educação.

Com um olhar focado para esta questão da identidade de gênero, a capacitação dos educadores na construção da cultura de Direitos Humanos, torna-se uma proposta fundamental para mudar a realidade de desigualdade na relação entre os sexos no ambiente escolar, formando a consciência do respeito às diferenças e valorização da dignidade da pessoa humana, por meio de ações educacionais planejadas, sendo objetivos fundamentais do Estado brasileiro “promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF,1988, art. 3º,IV)

É certo que é no campo educacional que se poderá alcançar a valorização de homens e mulheres, com o reconhecimento e afirmação dos direitos humanos, concebidos sob o plano da igualdade constitucional, conforme suas diferenças, a começar pela educação básica, de forma a construir relacionamentos mais simétricos, sem

sobreposição dos sexos pelo poder ou preconceitos discriminatórios, principalmente, sem a histórica violência que ultraja a dignidade da mulher, garantindo o pleno exercício da cidadania e o respeito à diversidade.

4 - A importância do plano de ação na EDH

Em todo o processo de construção de uma cultura de direitos humanos através da educação, destacamos a importância do plano de ação na EDH, que precisa ser elaborado com a participação da comunidade escolar, levando em consideração a realidade sócio-cultural e os fundamentos educacionais da escola, que devem estar em harmonia com os princípios, fundamentos teórico-metodológicos e diretrizes da educação em direitos humanos, tendo como fonte e articulação das ações programáticas, as propostas governamentais formuladas no conjunto de linhas gerais de ação do PNDH e do PNEDH.

Nessa perspectiva, as autoras do artigo "Plano de Ação em educação em e para Direitos Humanos na Educação Básica, evidenciam que:

> O Plano de Ação constitui num conjunto de ações educativas planejadas e articuladas com o objetivo de promover a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, considerando o contexto local. No contexto da educação básica, o projeto consiste na organização de um conjunto de ações educativas em Direitos Humanos, articuladas e focadas no contexto escolar e comunitário. O Plano integrará: – o Cadastro de Experiências de Educação em/para os Direitos Humanos existentes no sistema de ensino e na educação não-formal; – o Diagnóstico dos Direitos Humanos no contexto escolar partindo de uma leitura da realidade escolar, identificando as necessidades e o potencial da escola; – o Planejamento de Ações Educativas em e para os Direitos Humanos articulando as metas aos objetivos, os fundamentos, os conteúdos e as estratégias metodológicas, considerando os contextos comunitário e escolar, as condições e o clima, os sujeitos envolvidos, a qualidade, a habilidade e a experiência dos educadores(as) e o processo de avaliação e *acompanhamento. (SILVA, ZENAIDE, 2008, p. 102).*

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. [...] 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. (PNEDH, 2008-2010).

Segundo o Plano Governamental são princípios norteadores da educação em Direitos Humanos na educação básica, pelo menos seis aspectos realçados pelo PNEDH do período entre, 2008/2010, quais sejam:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;

b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;

c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a eqüidade (étnico-racial, religiosa,

cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (PNEDH, 2008/2010).

Sobre a questão da metodologia a ser aplicada no Plano de Ação, esclarece SILVA e ZENAIDE que:

> *A Educação em e para os Direitos Humanos busca metodologias dinâmicas e ativas, participativas e com diversas formas de linguagens, que vão desde os exercícios de fixação de conteúdos a processos de interações grupais, estudo de casos, leitura crítica da imagem, oficinas pedagógicas, promoção de debates, apresentação e discussão, pesquisa em websites, aulas dialogadas, história pessoal e coletiva, projetos sociais, entre outros. (SILVA; ZENAIDE, 2008, p. 105).*

5 - Estratégias de envolvimento dos pais ao conteúdo programático dos cursos da escola para viabilizar o Projeto Político Pedagógico - PPP

A educação é o principal instrumento para se afirmar positivamente a cidadania de um povo e se difundir a ética pública através de ações concentradas no acatamento dos Direitos Humanos, desenvolvendo uma consciência no indivíduo de respeito à dignidade da pessoa humana através de um projeto político-pedagógico inclusivo e social, onde se possa reunir pais e filhos num aprendizado participativo, voltado não apenas em palavras, mas em referências e exemplos de vida.

A nova realidade da educação no Brasil é voltada para um

processo de aprendizagem coletivo que possibilite uma troca de experiências entre os atores da escola, estimulando o aluno a uma consciência crítica, capaz de entender a sua realidade e desenvolver ações afirmativas, formando cidadãos. Na construção desse projeto político pedagógico é fundamental a participação dos pais na valorização de uma escola democrática e cidadã, com práticas educativas e metodológicas que tenham por objetivo a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

Torna-se necessário a construção de um projeto político pedagógico dialógico, comprometido com a formação de um cidadão político-participativo, capaz de influir positivamente no meio em que vive, possibilitando compromissos e responsabilidades coletivas.

Dessa forma a construção de um PPP reclama princípios, estratégias e participação coletiva, com envolvimentos dos pais, alunos, professores e demais segmentos da escola e sociedade, garantindo a participação efetiva de todos, observando-se às diferentes dimensões das atividades a serem implementadas, com projeção no conteúdo programático dos cursos e elaboração de seus planos, por meio de um planejamento dialógico, construído estratégias de envolvimento de todos os atores responsáveis pela formação do aluno.

Destacamos o entendimento da pedagoga Regina Diniz[200] quanto à participação dos pais na vida da escola, se posicionando de forma motivadora para que tal prática possa a ser efetivada, da seguinte forma:

> *Nessa perspectiva, entendemos que o educando não pode ser visto como simples forma, como massa a ser informada, mas como personagem capaz de construir-se, mediante as atividades, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos, inteligência etc.sendo assim preparado para o exercício da cidadania tendo condições de se formar e se construir como cidadão em formação para o exercício da autonomia, lendo, interpretando, participando e compreendendo criticamente o* mundo em sua volta, perguntando pelos fatos e interpretando

200 Projeto Político Pedagógico publicado 7/12/2008 por Regina Aparecida Freitas da Costa Diniz em http://www.webartigos.com.

> *e interpelando a realidade sempre que necessário. Quanto à participação dos pais na vida da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, multiculturalismo. [...] Para elaboração do Projeto Político Pedagógico é imprescindível que seja um processo democrático, participativo e dialogado. Os principais agentes sociais construtores de tal projeto são: alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais e comunidade. Todos esses segmentos apesar de serem portadores de anseios valores objetivos diferenciados devem ser ouvidos, terem direito de defesa de suas idéias através de processos democráticos construírem uma base mínima e fundamental de objetivos a serem conquistados com metas e prazos a serem alcançados. (DINIZ, 2008)*

O Direito à Educação é fonte afirmadora de todos os direitos fundamentais, pois possibilita a formação de uma identidade cidadã no indivíduo, sendo um instrumento democrático para efetivação do respeito à dignidade da pessoa humana.

A Educação em Direitos Humanos perpassa por todas as etapas de construção da cidadania democrática, sendo um dever do Estado e um direito do cidadão, um compromisso firmado internacionalmente desde a proclamação solene da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A inclusão dos Direitos Humanos como matéria dos currículos das instituições de ensino, formal e informal, urge como fundamento do Estado Democrático de Direito, de forma a influir na formação de uma cidadania crítica e transformadora da realidade, promovendo uma cultura da paz, da tolerância mútua, da solidariedade e de respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Seguindo esse ideário de gestão democrática do processo de ensino/aprendizagem, trago a reflexão o entendimento de Bobbio:

> *A democracia não se refere só à ordem do poder público do Estado, mas devem existir em todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Começa na relação interindividual, passa pela família, a escola e culmina no Estado.*

> *Uma sociedade democrática é aquela que vai conseguindo democratizar todas as suas instituições e práticas .(Bobbio, 2002)*[201]

A escola é o templo da cidadania, o local mais apropriado para a educação em Direitos Humanos. A família é o referencial para a construção de uma identidade cidadã, é a personificação do discurso humanitário e democrático. O Estado é o provedor dos meios para assegurar a formação de um povo verdadeiramente livre, solidário e fraterno. Diante do imenso papel dispensado à escola, a consecução da Educação em Direitos Humanos só poderá ser concretizada mediante o esforço comum que venha convergir esforços entre gestores, professores, alunos e comunidade, "em torno de uma ação integradora que vise efetivar/consolidar mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos" (Dias, 2008, p. 158).

Se todos, escola, família e Estado estiverem engajados no processo de formação da cidadania plena, certamente poderemos ver a realização de um Brasil que viva os ideais democráticos firmados na Constituição Federal de 1988, destinados a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social, que tem como fundamento do Estado Democrático de Direito a dignidade da pessoa humana. (CF, art. 1º, inciso III)

Referências:

BITTAR. Eduardo C.B. **A escola como espaço de emancipação dos sujeitos.** Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos culturais e educacionais da educação em Direitos Humanos. Volume 2, módulo IV, p.168-175, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Nova Ed. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 1909-2004.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política.** 7ª ed., Brasília, DF, 7ª ed., Brasília, DF, Editora Universidade de Brasília, 1995.

201 BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política. Rio de Janeiro: Campus, 2002

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. (CF)

Dallari. Dalmo de Abreu, **"O Brasil rumo à sociedade justa". Educação em direitos humanos: fundamentos-metodológicos.** João Pessoa, Editora Universitária, 2007.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. (DUDH)

Dias. Adelaide Alves. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos culturais e educacionais da educação em Direitos Humanos**. Volume 2, módulo IV, p.156-159, 2008.

FEREIRA, Carmélio Reynaldo. **Mídia e Direitos Humanos. Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos culturais e educacionais da educação em Direitos Humanos.** Volume 2, módulo IV, p.106-119, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, 2008-2010

Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005

Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, 2009.

Projeto Político Pedagógico publicado 7/12/2008 por Regina Aparecida Freitas da Costa Diniz em http://www.webartigos.com

SILVA. Margarida Sônia Marinho do Monte; Zenaide. Maria de Nazaré Tavares. Plano de ação em educação em e para Direitos Humanos na educação básica. Direitos **Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em Direitos Humanos.** Volume 1, módulo II, p.99-109, 2008.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 24.ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

7.2 *Plano de ação em Educação em Direitos Humanos*

Cristiane Marcela Pepe

Introdução

Pérez Gómez (2001) em seu livro intitulado "A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal" afirma que parece evidente que a escola nas sociedades pós-industriais cumpre um complexo e contraditório conjunto de funções: socialização, transmissão cultural, preparação do capital humano, compreensão dos efeitos das desigualdades sociais e econômicas, porém, apenas desenvolverá uma tarefa propriamente educativa quando for capaz de promover e facilitar a emergência do pensamento autônomo e quando isso facilitar a reflexão, a reconstrução consciente e autônoma do pensamento e da conduta que cada indivíduo desenvolveu, por meio de seus intercâmbios espontâneos com seu meio cultural.

No contexto democrático, a promoção e a defesa dos direitos humanos cria a possibilidade de construção de práticas educativas promotoras de uma ética comprometida com a universalidade e a diversidade, com a promoção e a defesa dos direitos individuais, assim como da conquista dos direitos coletivos protagonizados nos processos de organização e de lutas de distintos atores sociais.

Nesse sentido, a preocupação com a educação em direitos humanos vem se afirmando com mais força no Brasil, tanto no âmbito de políticas públicas como das organizações da sociedade civil, pois a maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito.

Partilhamos da perspectiva de Candau (2008), de que é preciso se criar uma cultura em direitos humanos na nossa sociedade, que penetre os diferentes âmbitos da vida social e impregne tanto os espaços privados quanto os públicos e que tenha

uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade (p.190).

Desta forma, nosso objetivo neste estudo é propor uma reflexão crítica a respeito da formulação de propostas, estratégias e indicadores de avaliação em Educação em e para os Direitos Humanos e Diversidade, assim como sobre o papel do Projeto Político Pedagógico e a questão curricular nesse processo, uma vez que um dos objetivos centrais da educação, como afirma Araújo (2008) deve ser o de promover a construção de personalidades morais autônomas, críticas, que almejem o exercício competente da cidadania, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política.

Para tanto, preliminarmente, será enfocado, buscando-se formas mais realistas de reorganização do trabalho escolar, assim como compreender os alguns fatores que interferem no dia a dia desse trabalho, o Projeto Político Pedagógico e a questão curricular, dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento da Educação e para o funcionamento das escolas, principalmente no atendimento as especificidades da comunidade atendida e na efetivação da garantia da Educação como um direito humano, de forma que todos os seres humanos tenham os mesmos direitos e deveres.

Zenaide afirma que uma abordagem multidisciplinar e pluridisciplinar em direitos humanos não dão conta do objeto, considerando que os direitos humanos não se reduzem a uma disciplina específica e nem a uma justaposição de saberes da história, da filosofia, do direito, assim como não significa um ajuntamento de saberes justapostos desprovidos de relações, tensões e complementaridade.

Portanto, a educação no sentido amplo, além de ser um recurso privilegiado para o aprendizado, é um direito humano e não apenas um direito reconhecido, por meio de leis, pelo Estado, que pode ser

postergado ou diferido de acordo com a vontade dos governantes, nesse sentido não é um direito com fim em si mesmo, mas uma garantia atual para o exercício pleno da cidadania, que deve ser acompanhada de políticas públicas coerentes e de outros mecanismos de realização dos direitos humanos, com o amparo de um sistema de indicadores que permita avaliar os progressos e as limitações na sua realização.

Projeto Político Pedagógico e Direitos Humanos*

Sabemos que mudar a feição conservadora da escola e sua prática educativa não é tarefa fácil, pois é preciso enfrentar o instituído e alterar modos de pensar e fazer, o que requer um novo olhar sobre o fenômeno educativo, a incorporação de novas atitudes e valores e a construção de uma nova mentalidade educacional, principalmente quando trabalhamos na perspectiva dos Direitos Humanos, que requer que a integremos nos projetos políticos pedagógicos das escolas, assim como a concebamos como um eixo transversal que afeta todo o currículo. Diz Veiga (2001, p. 56) que

> *[...] o grande desafio da escola está em garantir um padrão de qualidade técnica e política para todos e que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o aluno é sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo.*

Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico constitui-se em uma importante estratégia para se construir novas trilhas para a escola e dar novos rumos a educação, já que se trata de um processo de construção coletivo, visando atender melhor a comunidade e promover o desenvolvimento e envolvimento dos sujeitos participantes. Não só por razões técnico-administrativas, mas, principalmente, por razões político-pedagógicas, inerentes ao compromisso da escola com a educação, reforça-se hoje a necessidade e o desafio de cada escola construir seu próprio projeto político-pedagógico que se constitui em um processo de ação-reflexão, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar, consciente da necessidade de um norte para os caminhos da escola.

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudo de professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, no desejo de compreendê-lo melhor e, assim, poder oferecer um ensino de melhor qualidade.

Percebe-se, dessa forma, o reconhecimento de que a escola é o lugar da concepção, da realização e da avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base na necessidade dos alunos que atende em articulação com as necessidades do contexto social em que está inserida.

Ao se construir o projeto de uma escola, planeja-se o que se tem intenção de fazer, projetando para o futuro, com base no que se tem, buscando o impossível, explicitando claramente os objetivos e metas que se deseja alcançar. Nas palavras de Gadotti (2000, p. 37), "todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro".

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino, ele explicita um caminho a ser percorrido pelo coletivo da escola. Outro autor que trata desse tema é Vasconcelos (2002), que enfatiza:

> *O projeto político pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definida, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação que se quer realizar. (p. 169).*

Portanto, fica claro que o projeto é uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente, envolvendo a participação efetiva de todos os segmentos que compõem a escola na sua elaboração e execução.

Dessa forma, precisa ser entendido como uma maneira de situar-se num horizonte de possibilidades, a partir de respostas a perguntas tais como: "que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade?" (GADOTTI, 1994, p. 42)

Veiga (1995:13) aborda a questão das dimensões que envolvem o Projeto Político-Pedagógico. Para ela, político e pedagógico têm

assim uma significação indissociável, quando se fala de projeto para a escola, uma vez que essas duas dimensões possuem uma relação recíproca entre si: a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

A dimensão política envolve uma intencionalidade e está intimamente articulada ao compromisso sócio-político, isto é, com os interesses reais e coletivos da população majoritária que a escola pública atende.

Em relação à dimensão pedagógica, esta consiste em definir formas de se construir a intencionalidade política mencionada acima, assim como de definir as ações educativas e as características necessárias que a escola deve cumprir para atender seus propósitos.

Candau (2008) afirma, em relação aos temas a serem trabalhados em um projeto político pedagógico baseado na educação em Direitos Humanos, que estes devem ser definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo, de cada escola, de cada contexto, sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo, tendo a noção de dignidade humana perpassando os diferentes temas abordados e constituindo-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido. Para ela:

> *[...] é importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada. O ver refere-se à análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalho utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc. A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida constitui a etapa final do processo. (p.191)*

A articulação entre essas duas dimensões política e pedagógica se dá

na medida em que constituem um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, assim como de propiciar a vivência democrática necessária, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, em um exercício da cidadania.

Retomando Veiga (1991), a abordagem do projeto político-pedagógico está fundada, para essa autora, em cinco princípios que deverão nortear as escolas democráticas, públicas e gratuitas, quais sejam:

1- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

2- Qualidade, que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais;

3- Gestão Democrática, que é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira;

4- Liberdade, que é outro princípio constitucional e que está associado à idéia de autonomia;

5- Valorização do magistério, que é um princípio central na discussão do projeto político pedagógico.

Veiga (1991) faz um alerta importante:

A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (p.82)

A autora também explicita algumas características que o Projeto Político-Pedagógico deve apresentar:

- ser um processo participativo de decisões;
- preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação

de todos no projeto comum e coletivo;

❖ conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;

❖ explicitar o compromisso com a formação do cidadão;

❖ nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais os problemas aparecem;

❖ ser exeqüível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;

❖ ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;

❖ ser construído continuamente, pois como todo produto, é também processo.

Outro aspecto importante no projeto político-pedagógico é que ele envolve também uma construção coletiva de conhecimento, assim como resgata o sentido humano, científico, libertador do planejamento, pois a sua construção requer uma atitude de reflexão coletiva e permanente, além de conhecimentos específicos e ousadia coletiva traduzida em atos no cotidiano, pelos que dele participam.

Dessa forma, fica explícito que o Projeto Político-Pedagógico da escola é um acordo coletivo, um compromisso assumido pela comunidade que, simultaneamente, se preocupa e se responsabiliza pela existência da escola.

O Projeto Político-Pedagógico deve ser construído, então, com o objetivo de levar a escola a descobrir como resolver, de forma realista, os seus problemas, visando estimular os docentes a criarem alternativas de transformação da sua própria prática pedagógica, a partir de um exercício de ação-reflexão-ação, ou seja, de refletirem durante e após suas ações.

Não restam dúvidas de que elaborar/construir um projeto pedagógico e implementá-lo/aperfeiçoá-lo, envolvendo de forma

prazerosa e compromissada todos os segmentos que constituem a comunidade escolar, num processo coletivo, é um grande e complexo desafio, mas que pode e deve ser vencido, proporcionando a formação dos sujeitos que dele participam, na medida em que deve promover um processo de reflexão crítica e coletiva sobre as idéias ali expressas inicialmente e ao longo de todo seu processo de implementação.

A sua construção pressupõe uma gestão participativa, cujo gestor, junto com a comunidade escolar, compartilhe o compromisso e a responsabilidade com todos os envolvidos na criação da proposta pedagógica, pois ele só terá êxito se todos os atores do processo se sentirem parte e co-responsáveis desde a sua construção, execução e avaliação. Caso contrário, o projeto se constituirá em uma proposta vertical, em que as ações serão impostas e determinadas pelo grupo que as elaborou, ou seja, apenas mais um documento.

A escola pública precisa se direcionar, ser pensada do ponto de vista do futuro, a partir do que é possível, ou seja, dentro das condições que ela tem, pois pensar o futuro é fazer rupturas, romper com o presente que não atende aos anseios da sociedade, mas ter a clareza de que é a partir dele que se constrói o futuro, com ações possíveis e planejadas. Nesse sentido Gadotti (2000, p.37) afirma que:

> *Todo projeto supõe rupturas com o presente e s para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estar melhor do que o presente.*

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico consiste na organização das finalidades, concepções e diretrizes do funcionamento da escola, a partir das quais originam as demais ações escolares.

Para a elaboração / reelaboração do projeto político-pedagógico, é necessário que a escola considere os princípios Éticos, Políticos e Estéticos explicitados na Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº. 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, nos Referenciais Estaduais, nos pareceres e resoluções que constituem

a legislação vigente, assim como, pensando num sentido mais amplo da educação, que aspectos precisam ser enfrentados no cotidiano das escolas, visando à superação dos obstáculos à democratização e a construção de valores de cidadania.

Portanto, quando falamos no Projeto Político-Pedagógico da Escola, estamos nos referindo às medidas fundamentais a serem tomadas para se concretizar as intenções explicitadas pela escola, ou seja, o conjunto das intenções do corpo da escola, gerado, discutido e posto em ação por todos aqueles que fazem a escola e, de modo particular, por meio do trabalho dos professores e gestores.

Currículo E Avaliação

Diante do exposto sobre o que é e a importância do Projeto Político Pedagógico na transformação da escola e nos rumos que essa tomará, buscando o exercício da cidadania plena de seus sujeitos e na materialização de seus direitos, começamos a pensar: de que forma ou qual o instrumento/momento em que isso tudo poderá se tornar prática, ganhando vida na escola? E como avaliar esse processo, uma vez que a prática pedagógica só pode ser avaliada a partir da reflexão sobre a que interesse serve e quem é o aluno a quem pretende servir?

Em relação à avaliação, precisamos ter claro que ela é um processo que perpassa de forma contínua e permanente o conjunto do cotidiano da ação e não se restringe a um momento específico, devendo ser incorporada desde o planejamento da ação, bem como no conjunto do projeto político pedagógico, assim como das ações desenvolvidas, ou seja, as ações de avaliação devem ser estabelecidas desde o planejamento, pontuando os momentos dessa avaliação, o jeito de fazer e os atores que estarão envolvidos. Segundo Lima (2005),

> *A avaliação, mesmo quando aponta mais limites que ganhos, ou situa que os objetivos estão longe de ser alcançados, não deve ser percebida como uma ameaça à proposta, mas como um instrumento capaz de incidir sobre decisões importantes quanto ao curso da ação e quanto aos atores envolvidos na proposta. O processo avaliativo é o espaço, por excelência, que*

> *pode levar os atores envolvidos a se reconhecerem, ou não, naquilo que estão fazendo, a ponderar as empatias e antipatias com base naquilo que foi a fonte inspiradora do projeto social. (p.99-100)*

Já em relação ao currículo, vale destacar Zenaide,

> *No Brasil, é na década de 1990 que políticas curriculares pautam a inclusão dos direitos humanos no processo formativo, a exemplo dos parâmetros curriculares nacionais, da inserção dos princípios nos planos educacionais, matrizes e diretrizes da educação, a exemplo da matriz curricular para formação dos profissionais de segurança. Por outro lado, para além dos princípios e das diretrizes, os direitos humanos busca se afirmar como construtor de identidades e práticas, ampliando e qualificando, a transversalização nas políticas públicas, como tem sido a atuação na política de direitos humanos, de promoção de políticas para mulheres, de igualdade étnica, racial e social, da diversidade sexual e outras. Um processo conquistado por sujeitos políticos, que pautam reconhecimentos específicos e vão constituindo num campo de ação conflitual novos parâmetros para o campo educacional. (p. 08)*

O currículo é que vai traduzir no dia a dia da escola tudo o que projetamos no Projeto Político Pedagógico, é ele que vai transformá-lo em ações e estratégias, é por meio de sua organização que os propósitos transformadores se tornam explícito, seja de forma oculta – nas ações que não são explicitadas com clareza pela escola, mas que são práticas cotidianas -, seja de forma consciente e intencional, com objetivos claros, participação do coletivo de seus sujeitos, valorizando cada ação de cada um deles no âmbito escolar.

Giroux (1987) afirma que é essencial compreender as formas contraditórias que o poder assume ao se manifestar na escola e, nesse sentido, uma tarefa pedagógica importante, que emerge dessa perspectiva, é questionar como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam integradamente nos currículos formais e ocultos, de tal maneira a silenciar efetivamente as pessoas.

Para o autor, a concepção de aprendizagem que resgata o discurso da possibilidade, afirma que, se as necessidades podem ser

construídas, podem também ser desfeitas e reconstruídas de acordo com preocupações emancipatórias, deixando implícito que a noção de que, se a criatividade e o talento são, em grande parte, função das condições sociais, é importante desvelar como a ideologia – vista como conjunto de idéias e como prática material, tanto no currículo formal como no currículo oculto (este constituído por silêncios gerados agressivamente) – promove ou bloqueia formas críticas de ensino e aprendizagem – e aqui podemos generalizar esse processo para todo tipo de aprendiz e seus processos de aprender, inclusive do professor. Vale explicitar aqui o conceito de sujeito empregado por Charlot (2000):

❖ Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;

❖ Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;

❖ Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (p. 33)

Uma das formas propostas de reorganização curricular da escola, sem alterar os conteúdos curriculares tradicionais, segundo Araújo (2008), seria por meio da inserção transversal na estrutura curricular de temas como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, as drogas e a educação de sentimentos, que seriam novos conteúdos a serem trabalhados de maneira interdisciplinar e transversal aos conteúdos tradicionais e encarados como meio para se alcançar a construção da cidadania e de personalidades morais autônomas.

Para o autor, só alterar o currículo da escola não é suficiente para torná-la mais democrática e cidadã, sendo necessárias outras ações, que traduzam um projeto educativo que preveja maneiras

de se trabalhar o conhecimento, privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos educandos.

Seria na escola, por meio de uma configuração na organização de um currículo em educação para os direitos humanos que cobre uma teoria da educação, vislumbrando, de forma permanente e ilimitada, a experiência dialógica, no qual as pessoas possam exercer a sua discursividade, permeado dos valores éticos em direitos humanos, princípios políticos e educacionais a serem postos em prática no interior da educação em direitos humanos – no currículo – e em qualquer ambiente que ocorra.

Uma das ações necessárias, segundo Araújo (2008) seria a participação dos alunos nas aulas como sujeitos ativos, que participem de maneira intensa e reflexiva desta, construindo suas inteligências e suas personalidades por meio do diálogo estabelecido com seus pares e com os professores, na própria realidade cotidiana do mundo em que vivem.

Outro aspecto destacado pelo autor é a construção de valores morais na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo, construção que depende diretamente dos valores implícitos nos conteúdos com que o sujeito interage no dia a dia, e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores.

Por fim, Araújo (2008) destaca a necessidade de mudança nas relações interpessoais na escola e da gestão escolar. Sobre a primeira, o autor ressalta que as relações na escola não estão baseadas no respeito e na qual os sujeitos não se sentem mais obrigados a cumprir as regras, num ambiente no qual só impera a obediência de alunos e professores e, como forma de superação desse tipo de relação, o autor ressalta a importância das “assembléias de classe”, que se constituem em um momento coletivo, no qual os sujeitos se reúnem para refletir, para tomar consciência de si mesmos e para transformar tudo aquilo que os membros considerem oportuno, momento este organizado para que os sujeitos que compõem a escola possam falar de tudo que lhes

pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar.

Sobre a segunda, a gestão escolar, o autor retoma a importância das assembléias, agora em dois níveis distintos: o de assembléia escolar, com a participação representativa de direção, docentes, estudantes e funcionários, que tem a responsabilidade de regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos; o segundo, de assembléia docente, com a participação de todos os professores e da direção da escola, cuja responsabilidade é regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre docentes e entre eles e a direção; o projeto político pedagógico da instituição; a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola.

Sendo assim, é preciso que criemos o que Pérez Gómez (2001) denomina de "cultura da colaboração", que segundo ele teria dois aspectos fundamentais, que se implicam mutuamente em todo o processo educativo: o contraste cognitivo, que seria o debate intelectual, que provocaria a descentralização e a abertura à diversidade e, o clima afetivo de confiança, que permitiria "a abertura do indivíduo a experiências alternativas, à adoção de riscos e ao desprendimento pessoal, sem a ameaça do ridículo, da exploração, da desvalorização da própria imagem ou da discriminação". (...) (p. 174)

No entanto, o autor destaca que esse tipo de cultura é tão complexo e difícil como o próprio processo educativo, não só porque seja difícil de praticar dentro da cultura tradicional dos docentes, pouco familiarizada com a cooperação, mas porque sua natureza ética implicaria a inevitável diversificação de suas interpretações, em virtude dos interesses dos diferentes grupos de poder que tua sobre a vida da escola.

Segundo Zenaide, longe de constituir-se um campo disciplinar ou multi e pluridisciplinar a educação em direitos humanos se insere numa visão transdisciplinar e transversal no processo educativo, ela é atravessada por diversos conteúdos e transversaliza diferentes campos de saberes e práticas. Para ela, numa sociedade plural a educação em direitos humanos se coloca como uma das possibilidades de diálogos

multi, pluri, inter e transdisciplinares, uma vez que ao confrontar-se com distintos atores sociais e institucionais a educação em direitos humanos flexibiliza as contribuições das áreas do conhecimento, exercita o diálogo plural, valoriza as diferenças sem tentar homogeneizá-las.

Desta forma, percebemos que o desenvolvimento humano é algo muito complexo, que demanda esforços também humanos e complexos para o seu aprimoramento, no qual o papel da educação transcende o cotidiano escolar, devendo sensibilizar os seus sujeitos quanto às margens possíveis do futuro, daqueles que se fazem sujeitos do processo de constituição e definição da história e que se percebam como sujeitos produtores de condições de transformação social.

Considerações Finais

Educar formando para a cidadania, formando para a alteridade requer da escola – e da educação de forma mais ampla – um entendimento de que o conhecimento da vida social pede uma capacidade de um amplo olhar sobre a dinâmica da vida social, sensibilizando, tocando, atraindo, fomentando, descortinando horizontes, estimulando os sujeitos para a autonomia.

E, nesse sentido, para Pérez Gómez (2001), a função educativa da escola é precisamente oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos explícitos ou latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento, como conseqüência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade, cabendo ao docente submeter sua prática e seu contexto escolar ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta de intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes.

Parece necessário, segundo ele, ser preciso reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único marco cultural, um único modelo de pensar sobre a verdade, o bem e a beleza, pois o conhecimento humano possui uma natureza reflexiva, que se volta de vez em quando sobre si mesmo para se modificar, ao

mesmo tempo em que se compreende, envolve todo processo evolutivo individual ou coletivo numa interminável espiral de ação e de reflexão que se recria constantemente, por meio do diálogo, como estratégia permanente e inesgotável de redefinição constante das condições, dos processos e dos resultados da comunicação e interação humanas.

Para o autor, o próprio conhecimento se contamina com a flexibilidade, a parcialidade e a precariedade que caracterizam os fenômenos humanos, fazendo parte da própria realidade conhecida, isto é, se constitui em uma representação subjetiva, assim como é uma construção interessada, condicionada pelos fluxos de poder, pelo intercâmbio de tensões e interesses dessa mesma realidade.

Pérez Gómez (2001) afirma que, se a democracia é válida como um sistema político, é porque se transforma num estilo de vida, respeitoso com as diferenças e os direitos alheios, e, dialógica nos inevitáveis conflitos e discrepâncias, construindo modos de pensar e fazer, instituições e programas que facilitem os intercâmbios sociais em plano de igualdade e a expressão livre da criatividade e da diversidade individual e grupal, o que não é compatível com uma forma de estabelecer os intercâmbios econômicos que promovem a competitividade mais selvagem entre os indivíduos, em prol da rentabilidade pessoal e do próprio benefício.

Nesse sentido, Neto (2008) afirma que a partir da escola e para toda a sociedade, é preciso assegurar a democracia, fortalecendo na escola conhecimentos contextualizados, memórias, valores, atitudes, práticas cotidianas participativas, e, nesse sentido, assegurar algo de maior importância para cada geração que é o incentivo a sua capacidade de negar o legado deixado pela geração anterior, assegurando uma melhor produção para um novo mundo. Por fim, vale retomarmos Candau (2008),

> Torna-se imprescindível integrar a educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. É, também, de especial importância desenvolver processos formativos que permitam articular

diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sócio-política – fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam a Educação em Direitos Humanos. (p.192)

Só com autonomia é possível pensarmos na formulação de propostas, estratégias e indicadores de avaliação em Educação em e para os Direitos Humanos e Diversidade, com pensamento crítico e reflexivo, que nos permita avançar e transformar nossas ações, utilizando os instrumentos privilegiados para essa transformação na escola: o Projeto Político Pedagógico e o currículo, que passam a ser entendidos como processos de participação coletivos, como momentos de reflexão e elaboração de ações e estratégias para se alcançar a cidadania e um espaço de fato democrático, com a valorização dos seus sujeitos.

Somente pela transformação das relações, dos modos de agir e pensar sobre a realidade a que estamos inseridos é que seremos capazes de propormos planos em educação, assim como formularmos propostas conscientes de intervenção na realidade social.

Para finalizar, destacamos mais uma vez Zenaide, quando ela afirma que é diante de situações de violação, desigualdades, intolerância, discriminação e violências que o sujeito com consciência de direitos cria novas formas de pensar e agir, assim como novos modos de sentir e se posicionar no mundo, não mais como vítima, mas como sujeito político, capaz de mudar e transformar a realidade, criando oportunidades para que a pessoa e o Estado reconheçam indivíduos e grupos como sujeitos de direitos, desconstruindo culturas autoritárias, Segundo ela, construir novos modos de ser e agir, formar cidadãos e cidadãs conscientes e ativos na defesa dos seus direitos que se constituem num dos vários desafios postos a educação em direitos humanos no atual contexto.

Referências:

ARAÚJO, U. F. **A construção da Cidadania e de Relações Democráticas no Cotidiano Escolar**. IN: ZENAIDE, M. N. T. (et al.) Direitos Humanos: capacitação de educadores. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2008.

BICUDO, M. Aparecida & SILVA JUNIOR, Celestino A. da. **Formação do educador e avaliação educacional.** SP: Ed. UNESP, 1999. (Seminários e debates)

CANDAU, V. M. **Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas**. IN: ZENAIDE, M. N. T. (et al.) Direitos Humanos: capacitação de educadores. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. (e colaboradores) **Perspectiva atuais da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIROUX, H. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: ArtMed, 1997.

_____. **Escola crítica e política cultural.** Porto Alegre: Artmed, 1987.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

----------. **Pontos e contrapontos: do pensar ou agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, N. **O processo avaliativo como um valor no aprendizado da ação coletiva**. IN: LIMA, N. e RIQUE, C. Juntando saberes e construindo práticas. Recife/PE: Bagaço, 2005.

LUCKESI, C. Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** SP: Cortez, 1997.

----------. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** In: Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, ano 4, n. 12. Fev. 2000.

NETO, J. F. de M. **Metodologias Participativas em Educação para os Direitos Humanos.** IN: ZENAIDE, M. N. T. (et al.) Direitos Humanos: capacitação de educadores. João Pessoa, PB:

Editora Universitária/UFPB, 2008.

RABELO, Edmar H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMÃO, J. Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. SP: Cortez, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002

VEIGA, Ilma P. A. (org.). **ESCOLA: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____ . **Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola.** IN: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (Org.) As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 2001.

ZENAIDE, M. de N. T. **Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo**.

7.3 *REDHBRASIL no processo de formação de formadores da EDH* [202]

Mara Rejane Ribeiro
Getulio Couto Ribeiro
Eduardo Lyra
Janda Maria Alves

O ponto de partida de uma discussão costuma ser a referência adotada para o entendimento do problema, ou seja: um primeiro esforço para defini-lo, conceitualmente. Sendo assim, partimos de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos – EDH como aspecto central de políticas públicas e espaço de possibilidades para reconstruir valores de liberdade, justiça e igualdade, democracia, pluralismo e respeito, que se articulam e se configuram na dignidade humana como valor fundante da ética e de princípios que constituem a cidadania.[203] Para tal, três dimensões são fundamentais:[204] intelectual (diretamente relacionada à informação e, portanto, à formação nas diferentes áreas do conhecimento, como requisitos necessários para efetivar o processo de cidadania), ética (vinculada aos aspectos objetivos e subjetivos dos valores sociojurídicos democráticos) e política (participação cidadã possibilitada pela adoção de hábitos de tolerância frente à diferença no âmbito coletivo). Portanto, para compreender uma situação e intervir, de modo a promover a transformação, precisamos de competência teórica (ter claro o referencial teórico que ilumina a leitura que fazemos da realidade, para a reconstrução de conceitos); técnica (saber se desempenhar com habilidade, usando instrumental técnico e estratégias adequadas no enfrentamento da questão social – objeto

202 O presente estudo foi apresentado no X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, entre 5 e 9 de outubro/2009, em Montevideo/Uruguay, cujos anais não foram divulgados.

203 MAGENDZO, A.; SCHMELKES, S; CONDE, S. Educación y Derechos Humanos. México: Instituto de Aguascalientes, 1995.

204 Candau, V. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU. V.; SACAVINO, S (org.). Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia. p. 72-99. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

da sua intervenção); e, política (na condição de sujeito coletivo, termos consciência da repercussão da nossa intervenção e do nosso papel na construção de novas culturas) (Id).

Nessa linha de raciocínio, ser cidadão é ter consciência, conhecimento, prática e usufruto de deveres e direitos sociais, econômicos e políticos. A cidadania deve ser construída e conquistada, uma vez que direitos devem ser exercidos, não mendigados. Embora valor carregado de amplos e verdadeiros significados, o vocábulo se encontra "desgastado", atualmente,[205] permitindo-nos interpretar que há uma inversão social dos direitos humanos na própria via de inclusão ou, por outras palavras, uma regressão social desigual.

Com esta base, remetemos nossa experiência às populações vulnerabilizadas, enquanto grupos sociais, culturalmente, minoritários, cuja luta pela condição de cidadania se expressa pela busca de direitos, no enfrentamento de uma lógica perversa que orienta o processo crescente de violência e de exclusão. Interessa-nos ampliar o debate sobre as condições subjetivas e objetivas expressas na concepção de acessibilidade desses grupos minoritários, uma vez que estão sujeitos ao movimento incessante das formas de desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista, cujas oposições se constituem em discriminantes sociais, culturalmente distintos.[206]

Procuramos conhecer a realidade sociojurídica dessas coletividades populares, valendo-nos de instrumentalidade legal para desobstacularizar as vias de acesso aos direitos no enfrentamento da discriminação cultural que traz as marcas da pobreza. Nessa perspectiva, apresentamos instrumentos e mecanismos para o trato dos problemas de ordem legal, espacial e sócio-cultural, historicamente determinada, de modo a contribuir para a adoção de uma postura crítica da realidade,

205 RIBEIRO, Getulio Couto. Ética, cidadania e (in) segurança pública: vantagens e dividendos da política do "quanto pior, melhor". Anais do CONNASP - Congresso Nacional de Segurança Pública: Arquitetura penitenciária, Serviço Social e Direitos Humanos nas relações entre Estado e Sociedade. ISBN – 978-85-7177-416-2. Maceió/AL: EDUFAL, 2008.

206 SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria e análise da dialética exclusão/inclusão social. Colóquio internacional sobre renda mínima e direitos à proteção social. Brasil/França/Portugal. (17 e 18 de abril/2001). Revista Renda mínima no debate internacional. Núcleo de Seguridade e Assistência Social. p. 137-51. São Paulo: PUCSP, 2001.

frente à multiplicidade de interesses e a diversidade de interlocutores na superação dos conflitos resultantes destas relações.[207]

Esta trajetória foi viabilizada pelo processo de formação de educadores da rede pública de ensino básico, expressa pela perspectiva da pesquisa-ação. Trata-se de uma modalidade de pesquisa, que caracteriza os trabalhos de extensão universitária da UFAL, na reconfiguração do seu sentido e significado crítico, cuja abordagem qualitativa permite encontrar seu potencial de impacto na formação de educadores e seus desdobramentos para as políticas públicas da educação.[208] Na condição de Integrantes da REDHBRASIL, apostamos no ato criativo que possibilita um novo olhar entre os interlocutores no âmbito da escola. Portanto, apostamos no ato de estabelecer relações com o processo de construção do conhecimento que emerge, de forma natural, nos atos íntimos dos seres humanos, como uma socialidade, que integra tensões e se articula, como uma realidade presente na vida cotidiana.[209]

A proposta de formação continuada de professores da rede pública e demais profissionais envolvidos com a proteção e preservação dos direitos de crianças e adolescentes no contexto escolar, aqui esboçada, segue a metodologia do Planejamento Estratégico Situacional – PESI; tendo em vista que "concebemos o processo de formação como constitutivo e constituinte da prática cotidiana dos sujeitos, de caráter crítico, implicando na práxis produtiva, investigativa e social/política".[210] A formação, assim concebida, nos permite pensar a prática, possibilitando o conhecimento e a explicitação do processo pelo qual se constitui e se expressa o ser social e da dinâmica da construção histórica do mundo humano-social (Id). A reflexão, acerca

207 RIBEIRO, Mara Rejane. **Diversidade e cidadania: texto e contexto de relações étnicas.** Anais da II Jornada Internacional de Políticas Públicas: mundialização e estados nacionais: a questão da emancipação e da soberania. São Luis/MA: UFMA, 2005.

208 PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa. v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. São Paulo: USP, 2005

209 MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

210 BATTINI,O. **A formação continuada de conselheiros municipais: proposta metodológica.** Programa Construindo o Trabalho. Curitiba: SERT, 1997, p.65.

das situações e fatos do cotidiano, requer a clareza de que se constituem em refrações da questão social (objeto da nossa intervenção) e, dessa forma: entender que os mesmos revelam a existência de práticas que, realizadas pelos indivíduos, vão se constituindo e moldando aos dados da realidade contextual, segundo culturas e modos de ser próprios, ressaltando a natureza ontológica da prática[211].

Nessa perspectiva, a prática social dos sujeitos implica, conforme citado anteriormente, nas três dimensões que a constituem: produtiva, investigativa, e sócio-política. A prática concebida nas três dimensões favorece uma ação de natureza crítica, transformadora, requerendo fundamentos teórico-metodológicos e ídeo-políticos bem definidos, tendo em vista uma intervenção. De acordo, ainda, com Battini (Id), só a consciência da teoria e das dimensões da prática, que se imbricam no movimento da totalidade social onde o sujeito se inscreve e opera na direção da transformação social, é insuficiente. É importante, também, contextualizar a situação com a qual trabalhamos, isto é, construir o seu significado e registrá-lo em textos. Tal exercício nos permite absorver a situação, enquanto objeto do trabalho, na sua dimensão constituinte, desdobrando-a naquilo que lhe é mais específico (Ibid.).

Vale considerar que a prática, assim efetivada, cria possibilidades de novas explicações, permitindo outros modos de ação e reconstruções, pois resgata o caráter histórico dos fatos, engendrando sempre o novo, transformando. Esse encaminhamento, que tem como base a dinâmica do PESI, referencia a construção metodológica da nossa intervenção, considerando as aproximações sucessivas na sua processualidade. Nesses termos, a proposta metodológica se viabiliza por aproximações que consistem dos conteúdos emergentes da prática, tratados à luz de categorias teórico-práticas, reconstruídas no processo permanente de reflexão-ação, conforme segue: 1ª APROXIMAÇÃO: Da insegurança ao método; 2ª APROXIMAÇÃO: Perspectiva da ativação das capacidades dos sujeitos; 3ª APROXIMAÇÃO: Ampliação dos horizontes de informações; 4ª APROXIMAÇÃO: Continuidade dos trabalhos com incorporação de outras práticas; APROXIMAÇÃO FINAL:

211 I LUKÁCS, C. **Ontologia do Ser Social.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

Sistematização dos conhecimentos construídos.

No decorrer dessa trajetória, estivemos atentos às dimensões: produtiva, investigativa, e sócio-política, que constituem a prática social na trama das múltiplas relações da sociedade e, inclusive, as relações que devem ser estabelecidas entre os cursistas, as escolas, os pais, os participantes, a universidade e setores da sociedade civil organizada. O processo pretende ampliar as discussões sobre as questões de violência, justiça e direitos humanos no âmbito da escola I sociedade e interface com os Direitos Humanos. Prioriza, assim, ações com base na troca de experiências, reflexões e realização de atividades com abordagens abrangentes e transversais, acerca das questões que envolvem o quadro de violência contra as crianças e adolescentes, tendo como parâmetro aspectos ético-políticos e sócio-culturais direcionados à ordem jurídica justa.

Os resultados inspiram confiança num processo de naturalização dos direitos de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que fortalece uma categoria docente qualificada no trato e enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no contexto escolar, incluindo os demais envolvidos com esta realidade, tais como: lideranças comunitárias e demais defensores dos direitos humanos da sociedade civil organizada.

Com esta base, temos convicção de que estamos trilhando o caminho árduo de defesa e promoção dos direitos humanos voltado para mudanças no sistema educacional de ensino nas escolas e demais setores. Visa a criação de mecanismos de defesa da infância e juventude, em especial, no que se refere ao cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e efetivação de outras políticas voltadas para a preservação dos direitos humanos no Estado de Alagoas, referenciando-se uma ação estratégica do eixo Educação Básica do PNEDH, MEC/SECAD/FNDE dentro das diretrizes do Plano Mundial de Educação.

Foi obtida uma eficácia altamente promissora. No Estado de Alagoas foram capacitados 461 (quatrocentos e sessenta e um)

profissionais da comunidade escolar (professores, técnicos e gestores) da rede pública de ensino básico; somando mais 240 (duzentos e quarenta) cursistas dirigentes das Associações de Moradores da Cidade de Maceió atingindo, assim, um número expressivo de representantes da sociedade civil e defensores de DH, conforme demonstra o quadro a seguir.

QUADRO DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE CURSISTAS

POLO	FORMADOS
Maceió	120 + 240 AM
Santana do Ipanema	145
Porto Calvo	103
Arapiraca	93
TOTAL	461 = 701

FONTE: documento com proposta de ações EDH formalizado em sessão pública / Assembléia Legislativa do Estado de Alagoas.

No total, foram capacitados 701 (setecentos e um) cursistas, na primeira fase do projeto, considerando-se que a sua continuidade, na categoria de programa, foi encaminhada para o gabinete do ministro de DH em documento assinado por 16 (dezesseis) Universidades Federais representando 15 (quinze) Estados da Federação.

No encerramento do curso, em cada pólo, foi realizada pesquisa com o objetivo de detectar quais ações, apontadas pelos cursistas, foram as mais significativas para seu desenvolvimento profissional e futuro planejamento estratégico. (Ver trabalho escrito)

Ações significativas apontadas pelos cursistas e respectivos índices, obtidos na pesquisa realizada nos pólos de Maceió, Porto Calvo, Santana do Ipanema e Arapiraca.

FONTE: documento com proposta de ações EDH formalizado em sessão pública / Assembléia Legislativa do Estado de Alagoas.

Quadro 01	*A escola como espaço de socialização da cultura*

Quanto à categoria "A escola como espaço de socialização da cultura", as ações mais significativas apontadas pelos cursistas constam dos itens: 4) Propiciar a participação docente em eventos que tratem da EDH, bem como envolvimento no planejamento anual coletivo (10,06%); 5) Estimular o respeito e a discussão aberta, pois as diversidades no contexto escolar traduzem a constituição da sociedade brasileira e 9) Incentivar as múltiplas atividades escolares, com enfoque na EDH – tolerância, não-violência, não discriminação, para uma efetiva cidadania (9,58%); e 1) Lutar para que a EDH seja incluída no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, de forma a contemplar ações fundadas nos princípios de convivência social, participação, autonomia e democracia (9,53%).

Quadro 02	*A escola como espaço de construção da cidadania*

Com relação à categoria "A escola como espaço de construção da cidadania", as ações propostas relevantes foram: 2) Sensibilizar os pais para participar nas reuniões, com a clarificação de metodologias voltadas para a EDH (9,66%); 1) Realizar as múltiplas atividades escolares, com enfoque na EDH – tolerância, não-violência, não discriminação, etc. para uma efetiva cidadania (9,49%); 11) Fortalecer a prática de pais, professores e alunos na divulgação integral e transparente da escola, seja em conversas responsáveis, internet, murais e outros meios possíveis e 12) Exercitar a prática do direito de exigir informações e dados confiáveis, dos governos eleitos pelos cidadãos. Não esmorecer ante as dificuldades, pois todo e qualquer governo tem a obrigação de prestar esclarecimento e informações (9,47%), respectivamente.

Quadro 03	*A escola como espaço de emancipação dos sujeitos*

No tocante a categoria "A escola como espaço de emancipação dos sujeitos", os cursistas consideraram significativas as ações voltadas para: 5) Propiciar processos educativos com o envolvimento dos educandos, de modo participativo. A busca pela interatividade faz com que cada Um possa, realmente, ver o Outro (6,97%); 9) Proporcionar ao educando estudos e pesquisas sobre violações de EDH na escola ou fora dela, como forma de - através do conhecimento - prevenir qualquer tipo de violência e 10) Procurar concretizar na escola e na sociedade o princípio de justiça social, que inclui conceitos e práticas de defesa, garantia, preservação e reparação dos direitos humanos com (6,82%), respectivamente; 6) Fazer com que a escola se constitua em um local privilegiado de um conjunto de atividades e que, de forma metódica, continuada e sistemática, possa responder pela formação inicial da pessoa e 20) com (6,77%) , focar nos princípios de EDH, como meio de atingir uma formação integral.

Quadro 04	*A globalização e multiculturalismo*

De acordo com os cursistas, a categoria "A globalização e multiculturalismo" requer, principalmente, implementar ações que visem: 3) Estimular, em cada um, a importância da tolerância, para que haja respeito mútuo (11,34%); 10) Gerar discussões sobre os motivos pelos quais a União, o Estado e os Municípios estão abdicando (terceirizando) de suas responsabilidades, seja por: economia, evitar concursos públicos, comodismo, despreparo, etc. Esta diminuição nociva deve ser combatida (11,24%); e 5) Estimular o respeito às diferenças, através das contradições existentes em cada um, como forma de demonstrar que cada ser humano é único com (11,04%).

Quadro 05	*Étnico-cultural*

Por sua vez, na categoria "Étnico-cultural", os cursistas consideraram relevantes as ações que respondessem a: 4) discriminação deve ser combatida, pois é fruto da intolerância e do desconhecimento (ignorância); 6) falta de interesse, mas obrigação da União, dos Estados e Municípios, com (20,10%), respectivamente; 1) trabalhar a questão relacionada ao preconceito, focalizando que todos são iguais, independentemente de credo, raça, religião ou classe social (15,55%).

Quadro 06	*Gênero*

Já na categoria “Gênero”, os cursistas consideraram significativas as ações propostas no: item 3) Violência é ato de intolerância, ignorância e covardia. A escola deve combatê-la através de discussões (entre pais, alunos e professores) sobre as conseqüências geradas (sociais/psíquicas/penais). Nos grupos sociais onde haja mais violência contra à mulher, deve ser incluída a lei Maria da Penha como conteúdo do Projeto Pedagógico (20,04%); item 1) Não existe nem superioridade, nem inferioridade entre homens e mulheres. O que existe são sentimentos ocasionados por interesses espúrios e hipócritas de grupos e seres humanos (homens e mulheres) “que se acham superiores”, mas que, na verdade, demonstram sua inferioridade e insegurança (19,74%); e item 5) Falta de interesse, mas obrigação da União, especialmente, dos Estados e Municípios. Recursos existem. Precisam ser efetivadas como políticas governamentais (19,13%).

Quadro 07	*Orientação sexual*

Com relação à categoria “Orientação sexual”, os cursistas consideraram significativas as ações propostas no: item 1 Deve ser combatida e comunicada às autoridades, pois constitui crime e atentado à cidadania e 5) Cabe ao Estado a criação de políticas públicas efetivas, em respeito ao cidadão que sustenta o mesmo (19,83%), respectivamente; item 2) É um desrespeito à cidadania, ao livre arbítrio e um ato de intolerância e item 3) Devem ser respeitadas, pois as diversidades sexuais partem de opções individuais livres e inerentes à cidadania, com (18,26%), respectivamente; e item 4) Cabe aos professores, pais e alunos desmistificar esta crença popular que, há tempos, serve aos interesses hipócritas de determinados grupos (leigos e/ou religiosos) com (17,44%).

Quadro 08	*Diversidade geracional*

Na categoria "Diversidade Geracional", os cursistas consideraram relevantes as ações propostas no: item 3) Violência é ato de intolerância, ignorância e covardia. A escola deve combatê-la através de discussões entre pais, alunos e professores (20,05%); item 1) Não existe nem superioridade, nem inferioridade entre jovens e idosos. Ambos se complementam pela vivência e troca de experiências de diferentes épocas e oportunidades. A escola deve promover encontros entre jovens e idosos, para a troca de experiências (19,96%); e item 2) Deve ser discutido com os alunos que a idade biológica tem sua importância. Ensinar que não existe predestinação e, sim, certas dificuldades e habilidades (nos jovens e idosos) que devem ser trabalhadas e respeitas. Centralizar o foco da discussão em demonstrações de que a capacidade de aprender está na força de vontade de vencer (19,65%).

Quadro 09	*Pessoas com deficiências*

Já na categoria "A globalização e multiculturalismo", os cursistas consideraram significativas ações propostas no: item 4) Propor ações fundamentadas em princípios de convivência para combater o preconceito, incluindo procedimentos para lidar com a violência por meio de processo participativo e democrático (18,91%); item 6) A inexistência de políticas públicas, por si só, constitui crime e ato de violência, além de ser um desrespeito para com as pessoas com deficiência. A acessibilidade é um direito previsto na Constituição Federal (16,67%); e item 1) Propor discussões com pais, alunos e professores sobre o tema, focalizando as questões da tolerância entre diferentes e a solidariedade entre desiguais com (16,16%).

Quadro 10	*Religião*

No tocante à categoria "Religião", os cursistas consideraram significativas as ações propostas no: item 1) Combater a intolerância religiosa através de atividades ecumênicas (23,30%); item 3) Apoiar e implementar projetos ecumênicos e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos religiosos no ambiente escolar (21,61%); e item 5) Propiciar diálogos, seminários e análise de problematizações que demonstrem que "qualquer tipo imposição", viola direitos e são o início de "imposições maiores" (20,00%).

Quadro 11	*Classe social*

Nessa categoria "Classe social", os cursistas consideraram significativas as ações propostas nos itens: 3) Combater qualquer tipo de violência, especialmente, a gerada pelo Estado que possui uma longa tradição histórica de uma cultura autoritária, de privilégios para determinados grupos sociais, de hierarquização das diversidades socioculturais em detrimento da grande maioria da população (25,38%); item 2) Analisar como foram construídos valores e atitudes com essa predisposição, contrários ao significado da formação em uma cultura em que a postulação de igualdade e justiça social, cidadania, democracia e diálogo cívico sejam referenciais. Desconstruir, ainda, a cultura de subalternidade, da dádiva, do favor, pela instituição e constituição da cultura de direitos (24,78%); e item 4) Desmistificação da "naturalidade do fenômeno", abordando as transformações no mercado de trabalho e possibilitando a construção de novas percepções e ações (23,81%).

Os resultados remetem a universalização dos direitos humanos, pela via da Educação em Direitos Humanos, como política pública. Nessa perspectiva, a sua efetivação requer "a construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da eqüidade, no respeito à diversidade sociocultural" (PNEDH, 2006, p.11). As ações foram eficazes, inovando quanto à metodologia de ensino e as práticas pedagógicas; inclusão das questões mais significativas e atuais da realidade brasileira em relação à cultura de DH e a cultura política de Alagoas, cujas raízes do autoritarismo e coronelismo perduram nos setores públicos. Na medida em que envolvemos mais estudantes no processo de formação EDH, formamos, também, disseminadores da extensão no seu sentido amplo.

Vale considerar que o avanço na concepção de EDH, na perspectiva de política pública, implica em educar para respeitar, reconhecer, proteger e defender a dignidade de toda pessoa humana nos espaços de convivência social, formal, informal ou não-formal. Nesse sentido, ressaltamos que o melhor resultado esperado do Projeto de EDH deve-se à concepção de DH dos cursistas, nas categorias de: gestores, professores, estudantes e familiares, profissionais e lideranças comunitárias, enfim, tod@s @s envolvid@s, e compromissados com o

respeito às liberdades fundamentais e às responsabilidades individuais e coletivas, exercendo autonomia e criticidade.

Nessa via de construção da EDH, ressaltamos a receptividade dos profissionais da educação, como um aspecto solidário, pois se trata de uma comunidade escolar, que despertou um novo olhar para identificar situações de violência e de vulnerabilidade social; atentos para desenvolver ações de promoção (educativas e culturais), proteção (normas de convivência, mediações, e conhecimento dos direitos e deveres) e defesa (apurar, tomar providências necessárias para proteger, defender e reparar). Nesse sentido, o conhecimento, com base nos princípios que asseguram a conexão de saberes, foi ampliado através da estreita relação que o projeto oportunizou entre acesso à informação e ao saber sistematizado.

Finalmente, registramos que o processo, na sua dinamicidade, valeu-se de estratégias para promover a formação crítica de sujeitos com potencial para agir em defesa e proteção da dignidade humana. Desse modo, investiu na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana. Sem dúvidas, as ações articuladas, em sua correspondência, resultaram em nova concepção do processo cultural, envolvendo as dimensões: ética – com novos valores e modos de ser e agir; cognitiva – a partir da informação e formação em / para os direitos humanos oferecidas pelo projeto; e político-cultural – com a adoção de atitudes, comportamentos e práticas sociais / institucionais, que, segundo os cursistas, caracterizam uma nova fase de cunho democrático, ao se permitirem virar a página de uma história de preconceitos, estigmas e formas de discriminação.

Referências:

ABREU, Marina Maciel. S**erviço social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

ÁRIES, Philippe. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BALLINI,O. **A formação continuada de conselheiros municipais: proposta metodológica.**

Programa Construindo o Trabalho. Curitiba: SERT, 1997, p.65.

CANDAU, V. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas**. In: CANDAU. V.; SACAVINO, S (org.). **Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia.** p. 72-99. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

HOPENHAYN, Martin (org.). **La vulnerabilidad reinterpretada: asimetrías, cruces y fantasmas.** Santiago: Celade/CEPAL, 2001.

LUKÁCS, C. **Ontologia do Ser Social.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAGENDZO, A.; SCHMELKES, S; CONDE, S. **Educación y Derechos Humanos**. México: Instituto de Aguascalientes, 1995.

MARSCHAL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa. v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. São Paulo: USP, 2005

RIBEIRO, Getulio Couto. **Ética, cidadania e (in) segurança pública: vantagens e dividendos da política do "quanto pior, melhor". Anais do CONNASP - Congresso Nacional de Segurança Pública: Arquitetura penitenciária, Serviço Social e Direitos Humanos nas relações entre Estado e Sociedade.** ISBN – 978-85-7177-416-2. Maceió/AL: EDUFAL, 2008.

RIBEIRO, Mara Rejane. **Diversidade e cidadania: texto e contexto de relações étnicas. Anais da II Jornada Internacional de Políticas Públicas: mundialização e estados nacionais: a questão da emancipação e da soberania.** São Luis/MA: UFMA, 2005.

SAWAIA, Bader. **O sofrimento ético-político como categoria e análise da dialética exclusão/inclusão social. Colóquio internacional sobre renda mínima e direitos à proteção social. Brasil/França/Portugal.** (17 e 18 de abril/2001). Revista Renda mínima no debate internacional. Núcleo de Seguridade e Assistência Social. p. 137-51. São Paulo: PUCSP, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. **A inclusão social e o programa de renda mínima. Colóquio internacional sobre renda mínima e direitos à proteção social.** Brasil/França/Portugal. (17 e 18 de abril/2001). Revista Renda mínima no debate internacional. Núcleo de Seguridade e Assistência Social. p.68-81. São Paulo: PUCSP, 2001.

8 *Metodologia da pesquisa e da construção do trabalho científico*

📖 O texto trata da iniciação ao processo de conhecimento científico; trabalhos orais e escritos. Produção e transmissão do conhecimento no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Normas técnicas de elaboração do trabalho científico. A leitura de textos e instrumentos de estudo, pesquisa e elaboração de trabalhos científicos. Produção de um trabalho acadêmico-científico. Consiste em estudar os limites e possibilidades da aplicabilidade dos métodos disponíveis. "Confere os caminhos necessários para a auto-aprendizagem em que o aluno é sujeito do processo, aprendendo a pesquisar e a sistematizar o conhecimento obtido" (Barros; Lehfeld, 2000). Constitui-se, assim, em elemento facilitador da produção de conhecimentos (Ibid.).

📖 1) A escolha do tema monográfico. Aprofundamento e sistematização de uma temática escolhida pelo aluno ao longo do curso ou durante a elaboração do Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos. Produção de um trabalho acadêmico-científico. A disciplina segue as diretrizes curriculares, em termos da formação profissional continuada, cujo processo deve viabilizar a realização de trabalhos acadêmicos, bem como habilitar o aluno na discussão e reflexão da pesquisa, enquanto meio para obtenção do conhecimento. 2) A delimitação e formulação do problema de pesquisa e sua relação com o projeto de pesquisa gerador do trabalho de conclusão de curso. 3) Normas e técnicas para a elaboração e estruturação de um trabalho monográfico. A inserção da questão de estudo num contexto de trabalho científico.

8.1 *Metodologia da pesquisa e da construção do trabalho científico*

Alessandro Alves
Mara Rejane Ribeiro

Considerações Preliminares

Nosso objetivo é contribuir com os estudantes no encaminhamento de seus trabalhos no cotidiano da academia e da vida profissional. Contudo, discorrer sobre procedimentos e padrões determinantes na elaboração de um trabalho científico requer a abordagem sobre a pesquisa, já que o mesmo se constitui na base construtora do saber e produção do conhecimento resultante de um processo investigativo de cunho científico. Assim, quem deseja percorrer essa trilha, deve possuir conhecimentos que permitam desenvolver trabalhos próprios do contexto da investigação e que refletem suas relações com a metodologia científica.

Todo esse processo requer procedimentos sistemáticos para a sua formalização através dos muros da academia, reunindo elementos essenciais à postura reflexiva, crítica e questionadora d@ investigad@r ao relacionar teoria e prática, própria do texto científico. Nesses termos, sua atuação dependerá de um planejamento prévio na montagem do trabalho, com estilo de texto específico às várias áreas para socializar os resultados, informando seus desdobramentos didático-científicos como forma de contribuir para o processo de formação profissional continuada.

Nessa via, recorremos ao livro de Pedro Augusto Furaste que trata dessa temática com muita propriedade, já que em sua 14ª edição, ele continua sendo, até o momento, um dos únicos profissionais validados pela ABNT, que apresenta dados atualizados sobre a elaboração e formatação do trabalho científico. Portanto, buscamos nesse estudioso respaldo instrumental, assim como em Severino (2002) e Pádua (2004) subsídios teóricos para efetivar nossos trabalhos de cunho científico na

academia e na prática profissional.

Por fim, vale ressaltar que este material, apesar de sua simplicidade, contempla assuntos complexos, pois trata de um conteúdo que envolve elementos indicativos para a elaboração, a estrutura e a apresentação de monografias, dissertações, teses, artigos, relatórios e outros, a partir das noções básicas de metodologia, necessárias a sua preparação e fundamentais no encaminhamento investigativo de trabalhos científicos.

A Guisa de Informação

Para que possamos falar a mesma linguagem, é importante definirmos a nossa compreensão sobre a academia[212], o que nos remete ao entendimento de ciência como uma sistematização de conhecimentos, ou ainda, como uma busca constante de explicações e soluções para os problemas que afligem o ser humano; como algo dinâmico, um processo de construção, que se modifica junto com as necessidades da sociedade, sendo necessária a pesquisa elaborada a partir de métodos e técnicas para a validação das informações descobertas. Vale lembrar que o conhecimento é científico quando tem sua base na observação sistemática, assim como sujeito e objeto são elementos essenciais ao conhecimento.

Nessa linha de raciocínio, a academia contempla a graduação e a pós-graduação, simplificando esta informação da seguinte forma: todos que entram na universidade buscam a graduação, portanto, o título de bacharéis, licenciados e tecnólogos e, como sugere o próprio nome, tudo o que vem após a graduação, é pós-graduação, que se desenvolve em duas vias: lato e stricto sensu. Nossa preocupação se pauta no modo equivocado dos profissionais mencionarem que estão cursando a pós-graduação, somente quando referenciam a

212 Esta discussão tem como base o conteúdo da prova de concurso público para professor efetivo realizada na UFAL/ FSSO em 2002, quando a aprovação de 1º lugar culminou com a contratação da profa. Dra. Mara Rejane Ribeiro na categoria adjunto no mesmo ano de referência. Desde então, esta forma de expressar a estrutura de ensino que se configura na graduação e pós-graduação, tem sido adotada por colegas, inclusive, ao concebê-lo na recepção dos alunos ingressos na respectiva faculdade.

especialização (lato sensu), deixando fora deste processo, como algo a parte, o mestrado e o doutorado (stricto sensu), que se configuram em partes essenciais que compõem a pós-graduação.

A natureza da ciência pode ser lato-sensu, i.é., sentido amplo de conhecimento, de compreender, julgar ou raciocinar sobre situações sociais particulares, instituídas por diferentes campos da ciência. Constitui esta modalidade os cursos de aperfeiçoamento e especialização, cuja exigência é uma monografia: trabalho científico que reduz sua abordagem a um único problema, com tratamento especificado, de reflexão pessoal e criativa, manifestando um diálogo crítico com determinados autores e dos autores entre si em relação ao objeto de estudo, embora não exija procedência de um trabalho de pesquisa de campo e, portanto, seu caráter demonstrativo (SALOMON apud SEVERINO, 2000, p.128). Trata-se de formação continuada que resulta em elevado conhecimento teórico-metodológico de profissionais sobre determinada atividade ou área específica. Vale registrar que as especializações estarão sempre ao alcance de bacharéis, mestres e doutores que entendam esta modalidade como importante dimensão no percurso profissional, impulsionados em particularizar, com profundidade, ação e ressignificação de um objeto de estudo. Já no sentido restrito, i.é., stricto-sensu, restringe a amplitude dos fatos, privilegiando a investigação de um objeto de estudo, cujo foco desafiador remete à reflexão mais profunda de temas que ainda não foram tratados num determinado campo da ciência.

Constituem como trabalho científico, o ensaio teórico e as monografias científicas especializadas, a exemplo da dissertação de mestrado, a tese de doutorado e a tese de livre-docência. Todos têm em comum a procedência de um trabalho de pesquisa de campo e de reflexão pessoal, autônomo, criativo e rigoroso. “Enquanto o mestrando pode ainda estar se apoiando na teoria constituída, o doutorando já deverá estar interagindo com teoria constituinte, em consonância com o momento histórico vivido pela sociedade” (SEVERINO, 2000, p. 147). Remete á construção de um trabalho absolutamente original de um tema que ainda não tenha sido investigado no âmbito das ciências,

cujo reconhecimento é o passaporte para abrir novas investigações ou definir conceitos. A dissertação deve demonstrar uma proposição e não apenas explanar um assunto, abrindo espaço para a argumentação, tanto dedutiva, quanto como para o raciocínio indutivo baseado na observação e na experimentação. A tese de doutorado, além dessas exigências, impõe o caráter de originalidade do trabalho, que não quer dizer novidade, mas antes referencia uma busca nas origens, "explicitando um esclarecimento original ao assunto, até então não percebido. A descoberta original lança novas luzes sobre o objeto de estudo" (Ibid., p.148). Não se refere a qualquer conhecimento, mas àquele que além de apreender ou registrar fatos, os demonstra pelas suas relações constitutivas ou determinantes, consistindo em exposição lógica e reflexiva, com argumentação rigorosa na interpretação pessoal.

De posse dessas informações, torna-se fácil compreender a dinâmica da academia que se constitui de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação (lato e stricto-sensu) perpassados pelo conjunto indissociável do ensino, pesquisa e extensão, com suas respectivas exigências. Em nível de graduação, com exceção dos licenciados e tecnólogos, os cursos formam bacharéis em determinadas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que denominam seus profissionais, como por exemplo: aos formandos do curso de Direito é conferido o grau de Bacharel em Direito para que possa desempenhar o seu papel profissional de advogado. Nessa lógica de raciocínio, os Bacharéis de Medicina, serão denominados médicos; os Bacharéis de Serviço Social - assistentes sociais; os de Arquitetura - arquitetos; de Sociologia - sociólogos; de Odontologia - dentistas, e, assim, consecutivamente. Portanto, nenhum bacharel pode se atribuir o título de doutor[213] sem ter cursado e concluído seu doutorado com

213 "Aquele que fez o curso de pós-graduação 'stricto sensu', em nível de doutorado, defendendo uma tese ao final do curso de 4 anos. Os doutorados mais antigos foram em direito civil e direito canônico, criados em 1223 na Universidade Bologna, a primeira do mundo ocidental. Os doutorados em medicina (MD) e Philosofia (PhD) somente foram criados em 1875, 652 anos depois dos de direito civil e direito canônico. Em razão disso os médicos e profissionais de outras ciências, na inexistência de um doutorado próprio para eles, quando eram figuras eminentes na profissão, recebiam o doutorado honorário ('honoris causa') em direito civil (LL.D). Daí se dizer que o título de doutor foi uma dádiva dos juristas aos médicos. Todos os médicos da Rainha Victoria tinham que apresentar seu título honorário de Doutor em

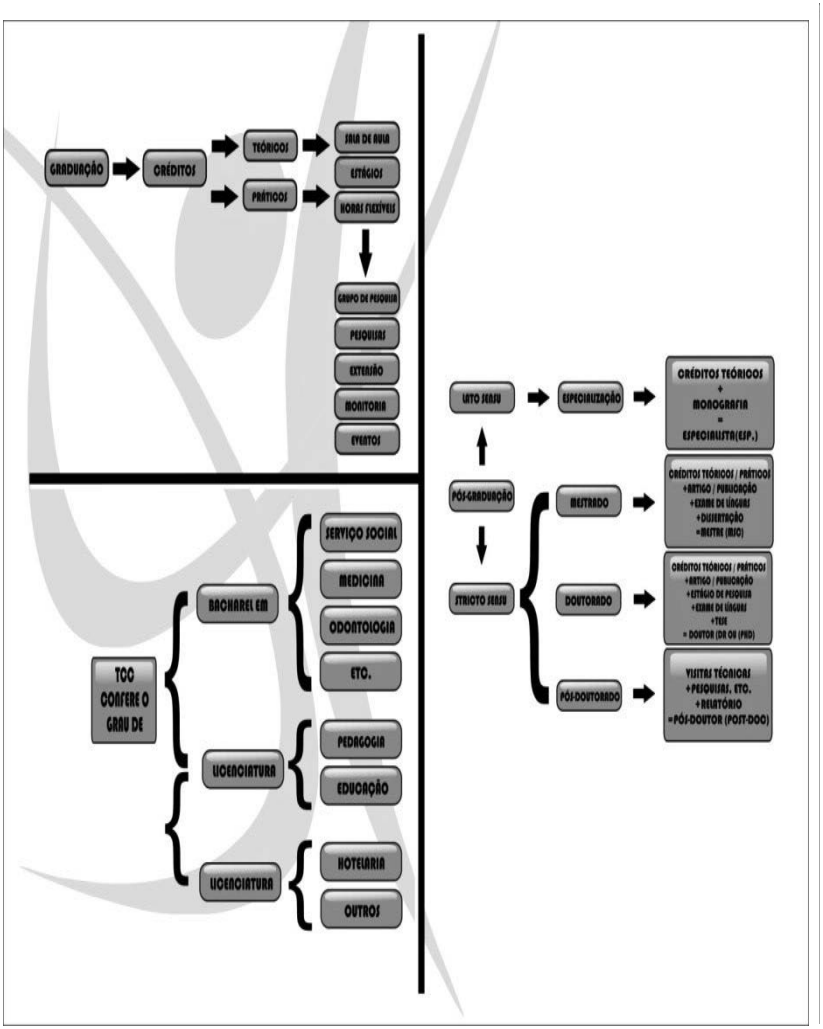
a defesa de uma tese. Já os graduandos devem defender um trabalho de Conclusão de Curso, de caráter monográfico para adquirir o seu diploma, mediante o qual o respectivo Conselho Regional formalizará sua inscrição, habilitando-o (por requisitos e procedimentos próprios da área) ao exercício profissional no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que, todos os trabalhos científicos que concluem cursos de graduação e de pós-graduação têm seu caráter monográfico, pois o próprio nome confere a grafia de um estudo, seja no sentido amplo ou restrito de um objeto de investigação, conforme denota a natureza da ciência. Nesses termos, podemos referenciar os trabalhos de cunho monográfico de bacharelados e especialização, bem como dos mestrados e doutorados. As titulações dos cursos mencionados podem ser registradas da seguinte forma e abreviatura:

- ❖ BA = Bachelor of Arts
- ❖ BSc = Bachelor of Science
- ❖ Bel = Bacharel em (denominação da área de conhecimento)
- ❖ Esp = SP = Especialista ou specialist em (denominação do curso
- ❖ MSc = Master Science = Mestre da ciência = ciência mestra
- ❖ Me = Mestre em (denominação do campo da ciência)
- ❖ Doutor ou PhD = Philisophical Doctor
- ❖ Pós-Doutor ou Post-doc ou Post-doctor = borne-doutor = extremo-doutor
- ❖ Post high degree = extremo grau elevado. Esse sentido é atribuído ao mais alto grau de titularidade conferido aos doutores. Tem sua base nas seguintes expressões: Post = borne = nobre/ilustre/

direito Civil (LL.D) para exercerem a profissão. O mesmo ocorreu com Isaac Newton, Francis Bacon e Charles Darwin, todos eles recipientes do LLD, como cientistas eminentes que foram. Nos Estados Unidos, - e somente lá - os cursos de direito, medicina, odontologia e medicina veterinária, por serem cursos de pós-graduação, em nível de doutorado (para entrar numa desses cursos, você tem que apresentar previamente o seu B.A, (Bachelor of Arts) ou B.Sc (Bachelor of Science), que são os cursos 'undergratuate' mais comuns. Ao final do doutorado, nem precisam fazer as defesas de tese, recebendo os titulos de Juris Doctor (JD), Medicine Doctor (MD), Doctor of Dental Surgery (DDS) e Doctor of Veterinary Medicine ((DVM). É por causa dessa tradição, que quase todos os doutorados honorários, dados pela universidades ocidentais, são sempre concedidos em direito civil, mesmo sendo o agraciado de outro ramo das ciências". Texto de Paulo Felicíssimo – MG, 18/03/2009 http://www.dicionarioinformal.com.br/26872

extremo; High = elevado / alto; Degree = grau/ nível; high degree = alto nível; post high degree = Extremo Grau Elevado



De acordo com estes dados, é nossa obrigação alertar que essa via seqüencial acadêmica está vinculada a relação entre tempo e espaço aliada, por um lado, às possibilidades e limites da vida de

cada um (âmbito pessoal) e, por outro, às normas que instituem os requisitos necessários para o seu ingresso (âmbito institucional). Por outros termos, as condições individuais (aprendizado; dedicação, etc.) devem perpassar pelo conjunto das regras (sociais, econômicas e culturais) que estabelecem as condições gerais (acesso à academia). Contudo, resta assinalar que os critérios básicos para o ingresso estão diretamente ligados à titulação, ou seja: assim como precisou de escolaridade comprovada para ingressar na graduação, precisará comprovar o título de bacharel para ingressar na pós-graduação; esta passagem obedece à seguinte lógica: a graduação é a condição fundamental para ingressar na pós-graduação, seja lato ou stricto sensu, que se constituem nas duas vias da pós-graduação, sem que uma seja requisito para ingressar na outra; já na via stricto sensu, existe uma ordem seqüencial que estabelece primeiro o mestrado que é requisito para cursar o doutorado que, por sua vez, é requisito para o pós-doutorado. Nessa esteira, o pós-doutorado que confere o grau extremo a um doutor, com o título de pós-doctor ou post-doc, refere uma atividade investigativa/ visita técnica, com duração entre seis e doze meses que se configura numa complementação da formação doutoral; ou quando realizado vários ou muitos anos depois da titulação, reveste-se, assim, de características de um estágio sênior, isto é, de reciclagem profissional ao longo da carreira acadêmica, e não de complemento à formação anterior (VELLOSO, 2008).

Abrimos um parêntese para sinalizar nosso pensamento quanto a relação entre o pós-doutorado e a carreira docente que não faz menção a mudanças na política de pós-graduação. Vale considerar que, na academia, ao mesmo tempo em que há um estímulo (pedagógico) a continuidade dos estudos, não há nenhum incentivo financeiro na mudança de nível daqueles que obtém o título de pós-doutor. Significa dizer que o processo de atualização administrativa é muito lento, se compararmos a situação em seus momentos decisórios. Diríamos que até meados dos anos 2000, a carreira estabelecia um quadro com três categorias: auxiliar, assistente e adjunto, relacionados com a titularidade (graduação, especialização e mestrado), impulsionando

as universidades a qualificar seu corpo docente, numa intensidade que superou as expectativas. Começa uma nova escalada, aumentando, consideravelmente, o número de doutores que passam a percorrer uma nova categoria de Associados. Desse modo, tomando em conta os resultados do estudo de Jacques Velloso (2008) e os nele resenhados, bem como os demais aspectos acima apontados, entendemos que nos dias atuais estamos frente a uma realidade que já sinaliza um número que tende a crescer rapidamente de pós-doutores, devendo surgir uma nova categoria que faça juz a esta política de pós-graduação.

Ao fechar o parêntese, retomamos a discussão referente às vias: lato e stricto sensu, no sentido de sublinhar que a ciência preconiza duas dimensões: teórica (contextual ou de conteúdo) e metodológica (operacional; aspectos lógicos ou técnicos) e que alicerça nossa discussão sobre a articulação necessária entre as metodologias da pesquisa e do trabalho científico.

Em qualquer um dos níveis de estudo, os trabalhos científicos requerem clareza no processo investigativo do objeto, desde as primeiras inquietações que nos impulsionam a questionar: O QUE PESQUISAR? Método (estratégia de ação); COMO PESQUISAR? Técnicas (tática de ação); POR QUE? Ciência/teoria (cientificidade do trabalho, relacionando ao referencial teórico pertinente). Feitos estes esclarecimentos, passaremos a tecer algumas considerações sobre a relação entre metodologia e pesquisa e suas implicações com métodos e técnicas.

Interrelações Científicas

Metodologia e Pesquisa são inseparáveis. Se a função da Metodologia é mostrar como percorrer o caminho da Pesquisa, que é um trabalho em processo, logo, adotar uma metodologia significa escolher um caminho para a produção do conhecimento. Este, cujo paradigma[214] da complexidade propõe que se leve em conta

214 Cfe. Japiassu e Marcondes (1991) paradigma aqui entendido como um modo de explicação/ construção teórica para analisar a realidade.

> *o contexto, a existência, a afetividade, os desejos, os sofrimentos, os sujeitos – em suas múltiplas relações -, a solidariedade e a ética, para abrir a possibilidade de desenvolver uma visão mais abrangente, transdisciplinar e integradora dos saberes que o homem vai construindo ao longo da história (PÁDUA, 2004, p. 29).*

Vale ressaltar que, no próprio cotidiano da academia, vivenciado entre alunos e professores, as atividades de pesquisa como mediadoras das relações teoria-prática permitem a construção crítica da ciência e tecnologia, como formas de saber dominantes em nossa cultura (Ibid.). Desse modo, procedimentos e técnicas que subsidiam o processo de pesquisa constituem-se como meios que possibilitam implementar nosso projeto "de uma formação intelectual rigorosa, crítica e sintonizada com a cultura de nosso tempo" (Ibid. p. 12). Nessa esteira, é imprescindível o uso de métodos e técnicas (de leitura e produção de textos; de elaboração de paráfrases; de redação e argumentação; de vocabulário que expresse o sentido jurídico, social, político, econômico ou cultural dos termos citados), de modo que auxiliem nas relações interprofissionais para o desenvolvimento de ações que resulte de um processo construtor de seu saber. Assim:

❖ A nossa maior preocupação ao iniciar um curso de metodologia cientifica (MC), em nível de graduação ou pós-graduação é demonstrar a sua importância no programa de disciplinas e abrir espaços para a discussão, elaboração e registro do trabalho científico.

❖ Esta disciplina, "contemporaneamente, está consolidada nos cursos superiores, no sentido de reforçar a inquisição do conhecimento através da pesquisa" (Barros; Lehfeld, 2000, p.111).

❖ Dessa forma, a MC é a disciplina que confere os caminhos necessários para o auto-aprendizado, em que o aluno é o sujeito do processo, correspondendo à dinamização do método, enquanto estratégia para pesquisar e sistematizar o conhecimento obtido (Ibid).

❖ O termo Metodologia vem do grego = meta, que significa ao largo; odos, caminho; logos, discurso, estudo.

❖ É uma disciplina que se relaciona com a epistemologia, que tem como objeto de estudo o conhecimento, em particular, o

conhecimento científico.

❖ A MC trata de estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, sob os aspectos: descritivo e de análise reflexiva, identificando suas possibilidades e limites referentes às implicações de suas utilizações.

❖ Permite examinar e avaliar as técnicas de pesquisa e contribui para a resolução de problemas de investigação (Ibid)

❖ É uma "metaciência", isto é, um estudo que tem por objetivo a própria ciência. Assim, a Metodologia da ciência, ao abordar o processo científico, além de descrever o que são métodos: indutivo e dedutivo, inclui outros procedimentos que levam à formulação de hipóteses, elaboração de leis, explica, fazendo, inclusive, uma análise crítica deles.

❖ A Metodologia corresponde a um conjunto de procedimentos a serem UTILIZADOS na construção do trabalho científico e do projeto de pesquisa.

Normalização do Trabalho Científico

Para traçar uma linha de ação ao realizar um trabalho científico, devemos fazê-lo absolutamente dentro dos padrões oficiais brasileiros, ou seja, seguindo o que está preconizado nas normas oficiais, as Normas Brasileiras de Redação - NBRs e, portanto, a partir das recomendações da **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT.**

Vale ressaltar que a ABNT, criada em 1940, se constitui, na década de 90, no único foro nacional responsável pela Normalização/ regularização, especificação técnica que descreve as regras, linhas de orientação ou características mínimas de qualidade de determinados produtos ou serviços.

> *Essa Associação possui vários Comitês Nacionais, dentre eles, o CB-14 – Finanças, Bancos, Seguros, Comércio, Administração e Documentação, que normaliza, entre outras coisas, a feitura de Trabalhos Científicos e outros documentos (FURASTE, 2006, p. 13).*

Portanto, a ABNT não é exclusividade da academia já que

estabelece normas para o conjunto de setores da sociedade, a exemplo das NBRs que orientam padrões de construção e espaços arquitetônicos acessíveis para todas as pessoas percorrerem, com autonomia, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e diferentes Estatutos sociais que firmam os direitos de ir e vir de qualquer cidadão.

Antes de tratarmos das normas técnicas para a elaboração de trabalhos científicos, é preciso explicitar alguns termos e expressões que a própria ABNT encarrega-se de esclarecer sobre o tipo de trabalho solicitado pelo respectivo curso, dependendo do nível de exigência e da pretensa titulação. Para proceder a relação dos referidos trabalhos, nos apropriaremos das palavras textuais de Furaste (2006, p.57-9), por ele autorizado, cuja base encontra-se nas Normas originais. São eles:

a) **TESE** – Documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob coordenação de um orientador (doutor) e visa à obtenção do título de Doutor.

b) **DISSERTAÇÃO** – Documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato, sob a coordenação de um orientador (doutor), visando à obtenção do título de Mestre.

c) **TRABALHOS ACADÊMICOS e/ou similares** – (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Trabalho de Graduação Interdisciplinar – TGI e outros). Documento que representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados e sob a coordenação de um orientador (Professor).

d) **PROJETO DE PESQUISA** – Documento que apresenta

o plano previamente traçado para o desenvolvimento do trabalho final. A ABNT define projeto como 'descrição da estrutura de um empreendimento a ser executado' e projeto de pesquisa como sendo 'uma das fases da pesquisa. É a descrição da sua estrutura'.

e) **RELATÓRIO DE ESTÁGIO** – Documento que contém relato completo e objetivo do cumprimento de estágio exigido regimentalmente por algumas instituições, contendo experiências vividas, programas desenvolvidos, objetivos propostos e alcançados e observações técnicas realizadas além de outras informações exigidas.

f) **ARTIGO CIENTÍFICO** – É parte de uma publicação com autoria declarada que apresenta e discute idéias, métodos, técnicas, processos e resultados nas mais diversas áreas do conhecimento.

g) **TRABALHO ESCOLAR** – Trabalho, normalmente, exigido sem qualquer compromisso com normas científicas. São resumos, sínteses, análises, recensões, questionários e tarefas de aula.

h) **MONOGRAFIA** – Documento constituído de uma só parte ou de um número preestabelecido de partes que se complementam.

Normas Técnicas
ABNT

Trataremos aqui das normas que regem a construção técnica do trabalho científico, referenciando as alterações ocorridas nos anos de 2000, 2002, 2004 e 2006, períodos que marcam mudanças significativas, com o cuidado de retirar aspectos que foram cancelados e acrescentar o que foi prescrito naquelas que as substituíram (FURASTE, 2006).

Alterações especialmente ocorridas nas normas: **NBR 6021, NBR 6022, NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 14724, NBR 10520;** substituição da **NBR 6026** pela **NBR 6021**; além do cancelamento das normas **NBR 10522, NBR 10523** e **NBR 12899.** Última alteração em

30/12/2005 na NBR 15287 (Ibid., notas de rodapé[215]).

215 NBR 6021 – Informação e documentação – Publicação periódica científica impressa –

Vale registrar que os Comitês se reúnem de dois em dois anos para discutir e alterar o NBRs que não tenham correspondido satisfatoriamente ao que se propunha, visto que as normas são criadas para facilitar as ações da academia, comércio, tecnologia, arquitetura, indústria, etc., articuladas com as questões da realidade em sua complexidade social, econômica, política e cultural, num determinado momento histórico. Nesse sentido, as revisões são importantes e tem produzido bons resultados, a exemplo das últimas alterações significativas das NBRs de redação, que iniciam em 2002, quando as normas passam a ter uma relação direta com as normas de português. É o momento em que o termo bibliografia é questionado pela forma incorreta de seu uso, uma vez que se trata de um coletivo de livros, devendo ser mantido nessa concepção. Nessa revisão, como segunda opção, o termo Referências passa a ser utilizado para registrar o conjunto de diferentes tipos de material, oportunizando relacionar livros, revistas, artigos, documentos e sites utilizados num trabalho. Até a década de 80, os trabalhos científicos tinham orientação de buscar fundamentação teórica em livros, algo que muda na década de 90, com o elevado índice de revistas científicas validadas, passando, nos anos 2000 a sofrer outras mudanças, com a validação de revistas online.

Vale frisar que, tais mudanças repercutem em vários espaços de discussão, inclusive, nos Comitês que passam a analisar e propor alternativas que assegurem normas de redação em nível nacional e, ao mesmo tempo, em consonância com normas internacionais. Neste caso, em especial, passamos a usar a chamada de Referências no final do trabalho para registrar o conjunto de fontes que subsidiaram

Apresentação; NBR 6022 – Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação; NBR 6023 – Informação e Documentação – Referências – Elaboração; NBR 6024 – Informação e Documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação; NBR 6027 – Informação e Documentação – Sumário – Apresentação; NBR 6028 – Resumos – Procedimentos; NBR 6029 – Publicação de livros; NBR 10520 – Informação e Documentação – Apresentação de citações em documentos; NBR 10522 – Abreviação na descrição bibliográfica – procedimento (Cancelada em 2003); NBR 10523 – Entrada para nomes de língua portuguesa em registros bibliográficos (Cancelada em 2003); NBR 10719 – Apresentação de relatórios técnico-científicos – Procedimento; NBR 12899 – Catalogação na publicação de Monografia – Procedimento (Cancelada em 2003); NBR 14724 – Informação e Documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação; Projeto 14:02.02-002 – Apresentação de teses e dissertações (FURASTÉ,2006, p. 301). Observamos que tais normas estão à sua disposição em qualquer biblioteca.

a discussão, seja de modo direto ou indireto e reservamos o termo Bibliografia para usar devidamente quando as fontes se constituírem apenas de livros. Portanto, um não exclui o outro. Em condições semelhantes de observação, as normas condensam os capítulos em seções temáticas particularizando os grupos de discussão, alterando, inclusive, a sua formatação no sumário. Este recebe um novo visual, onde cada seção fica agrupada em espaçamento entrelinhas simples e separada uma da outra por um espaço duplo, que deverá ser adotado, ainda, entre introdução, seção 1, seção 2, seção3, conclusão e referências/ bibliografia. Merece, também, comentário a nova formatação das citações, que passam a receber tratamento semelhante à lógica de elaboração dos parágrafos quando o autor do trabalho está parafraseando com o autor do livro consultado.

Nesse sentido, vai depender desta ação textual a forma de entrar e sair de seu próprio texto para o texto consultado, tanto no caso de citações breves que vão até três linhas, entre aspas no próprio parágrafo em construção; quanto no caso das citações longas (a partir de quatro linhas) que deverão ser destacadas fora do parágrafo, em espaço simples, num tamanho menor de letra e sem aspas. Dependerá da situação em que o autor do texto esteja, parafraseando ou não com o autor do livro consultado, a forma que irá adotar para registrar a citação longa com ou sem reentrada de primeira linha, valendo o mesmo para a saída da citação e retomada do parágrafo seguinte, conforme demonstramos no decorrer do presente texto.

Do que tratam as normas Brasileiras de redação?

As NBRs tratam dos estudos e revisões realizadas pelos diferentes Comitês sobre as questões que envolvem os setores da sociedade, tais como: indústria; comércio; construção (engenharia e arquitetura, a exemplo da NBR 9050 que trata da acessibilidade); seguro; e, dentre outros, documentação – setor que descreve as regras e linhas de orientação para a redação e construção dos trabalhos científicos, etc., sob a responsabilidade da ABNT – órgão máximo

com atribuição para normalizar e atribuir características mínimas aos produtos e serviços. Assim, como em nosso País, a França; Canadá e Estados Unidos têm suas Instituições de estudos e documentação, de modo que devemos nos ater as nossas NBRs, sem perder de vista as normas de documentação dos Órgãos Internacionais.

ELEMENTOS DO TRABALHO CIENTÍFICO:

- CAPA (obrigatória)
- LOMBADA (se for brochura)
- FOLHA DE ROSTO (obrigatória)
- ERRATA (se houver)
- FOLHA DE APROVAÇÃO (obrigatória)
- DEDICATÓRIA
- AGRADECIMENTO
- EPÍGRAFE/ MOTE (até aqui a disposição das páginas é variável)
- RESUMO EM LÍNGUA VERNÁCULA (obrigatória)
- RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (obrigatória)
- LISTAS
- SUMÁRIO (obrigatório)
- INTRODUÇÃO (obrigatória) (até aqui é centralizado a 8cm da folha ou 3cm da borda superior)
- SEÇÃO PRIMÁRIA (obrigatória) (título de capítulo, alinhado à esquerda)
- SECÕES SECUNDÁRIAS (divisão de capítulos, alinhado à esquerda)
- SECÕES TERCIÁRIAS (divisão de secundária, alinhado à esquerda)
- CONCLUSÃO (obrigatória)
- REFERÊNCIAS/ BIBLIOGRAFIA (obrigatória)
- GLOSSÁRIO (até aqui centralizado a 8cm da folha ou 3cm da borda superior)
- APÊNDICES (variável)
- ANEXOS (variável)
- ÍNDICE (centralizado a 8cm da folha ou 3cm da borda superior)

Sabemos que estes aspectos compõem o trabalho científico; resta observar que vamos encaminhar a construção operacional do trabalho - seus procedimentos. Assim, o primeiro passo deve ser a formatação, obedecendo as regras para o uso do papel (A-4); margens (esquerda e superior de 3 cm devido a encadernação e numeração de páginas), sendo a (direita e inferior de 2 cm de espaços); tamanhos de letra diferenciados para corpo alinhado na margem direita (recomendado pitch 12 da arial ou equiparados); títulos e subtítulos (com o mesmo tamanho de letra em negrito, justificados à esquerda); citações (quando for longa, com um tamanho de letra menor que a do parágrafo); notas de rodapé (com um tamanho menor do que o da citação) e numeração das páginas (digitadas a 2 cm da borda superior e direita). No corpo do trabalho, o espaçamento entrelinhas é de 1,5, deixando uma linha em branco somente quando for destacar citações longas, que deverão ser digitadas em espaço próprio, justificadas e com espaçamento entrelinhas simples, programadas no computador da seguinte forma:

Para este primeiro passo, podemos clicar em ESTILOS DE FORMATAÇÃO e abrir NOVO, onde registraremos todo o controle do trabalho: (A- citação 1 justificada; A- citação 2 com entrada de primeira linha; A-corpo, e assim por diante com relação aos títulos, alinhados à direita e subtítulos, alinhados à esquerda, etc.); definimos a letra, e passamos a formatar: clica ARQUIVO – configurar página com 3 cm para margens superior e esquerda, 2 cm para inferior e esquerda; papel A4 OK; Formatar parágrafo (alinhamento = justificado; espaçamento = antes e depois: zero pt.; especial = 1ª linha; entrelinhas + 1,5 linha); citação 1 e 2 = 4 cm e zero, marcando antes e depois com zero pts., e clicar o item atualizar. Quando for destacar citações longas, que deverão ser digitadas em espaço próprio, justificadas e com espaçamento entrelinhas simples, programadas no computador nos seguintes formatos:

> *Para formatar citações similares a todas estas regras de acordo com as normas da ABNT, resultando neste estilo, sem primeira linha; ou na reprodução deste texto abaixo com primeira linha, veja no alto da tela do computador, nos informes: Fonte; Parágrafo; Estilo, que estão situados acima da régua, e clique*

em Parágrafo, gerando, imediatamente, um quadro, onde vc deverá adotar os procedimentos que orientamos a seguir:

Para formatar citações similares a todas estas regras de acordo com as normas da ABNT, resultando neste estilo, com entrada de primeira linha; veja no alto da tela do computador, nos informes: Fonte; Parágrafo; Estilo, que estão situados acima da régua, e clique em Parágrafo, gerando, imediatamente, um quadro, onde vc deverá adotar os procedimentos que orientamos a seguir:

- Alinhamento = justificada
- Nível do tópico = corpo do texto
- Recuo = esquerda = 4 cm e direita = zero cm
- Espaçamento = antes e depois = zero PT
- Especial = clicar ou = primeira linha ou = nenhum (conforme a situação)
- Espaçamento entre linhas = simples

As chamadas de citações podem ser feitas pelo sistema numérico (em numeração única e seqüencial para todo o trabalho, alinhado ao texto ou como expoente (pouco acima da linha do texto) e colocado após a pontuação que fecha a citação; ou pelo sistema alfabético, registrando ao final do texto consultado (AUTOR, data) para o caso de citação indireta/livre/paráfrase; e (AUTOR, data, p.) para o caso de citação direta/transcrição. Chamamos a atenção para o caso da citação da citação, ou seja, a citação que foi citada pelo autor do material que temos em mãos. Neste caso, registramos, entre parênteses, o último sobrenome do autor citado no material, seguido da expressão apud (que significa de acordo, conforme, segundo) e do último sobrenome do autor do material que tenho em mãos, (vírgula) ano (vírgula) página (ponto), resultando no seguinte registro de referência: (AUTOR citado apud AUTOR do material, ano, p.). O nome do autor deverá ser escrito com letras minúsculas, se estiver no corpo do texto, ou com letras maiúsculas, se estiver dentro dos parênteses, juntamente com o ano da publicação da obra que referencia ao pensamento utilizado[216]. Recapitulando: as citações curtas e transcritas deverão estar entre

216 Cfe. NBR 10520, item 6.1.1.

aspas, seguidas de (AUTOR, ano, p.) e as longas em destaque, sem aspas, seguidas de (AUTOR, ano, p.).

As notas de rodapé devem iniciar com a chamada (algarismo), separadas do texto por um filete (traço) de 3 cm a partir da margem esquerda[217] e escrita em espaço simples[218]. Devem ser usadas para esclarecimentos ou observações que o autor julga necessárias ao leitor, mas que não cabem no corpo do trabalho, a ponto de prejudicar seqüência lógica do seu raciocínio.

Quando, no transcorrer do texto, em citações diretas ou indiretas, se fizer menção, seguidas vezes, ao mesmo autor, a primeira referência deve ser completa, embora para as demais possam ser utilizadas as seguintes expressões e explicações subseqüentes:

a) idem ou id = do mesmo autor

b) ibdem ou ibid = na mesma obra

c) passim = aqui e ali, em diversas passagens

d) loco citato – loc cit = no lugar citado

e) sequentia ou et seg = seguinte ou que se segue

f) Cf. ou cfe = confira, conforme, confronte

g) apud = citado por

h) opus citatum ou op cit = na obra citada

De acordo com esta orientação, anotaremos, a seguir, os procedimentos para que você anote a expressão correspondente:

a) o trecho citado é de outra obra do mesmo autor, referenciada em nota imediatamente anterior, na mesma folha

b) a parte citada pertence a mesma obra referenciada em nota imediatamente anterior, na mesma folha

---

217 NBR 14724: 2005, item 5.3.1.

218 Cfe. Furaste (2006, p. 131) o algarismo da entrada da nota de rodapé deve ser apresentado do mesmo modo que for utilizado na chamada no texto (sobrescrito ou entre parênteses).

c) o trecho tem como base várias passagens do texto do autor, indicando referências genéricas, sem indicação de páginas

d) usada para mencionar a mesma página de uma obra já citada na mesma folha

e) utilizamos a informação de uma obra, cuja idéia se constitui de várias páginas

f) para recomendar trabalhos de outros autores ou a notas do mesmo trabalho=

g) o texto de um autor citado pelo autor do texto que tenho em mãos=

h) indica que a citação é extraída de obra de autor já citada, porém, sem ser imediatamente anterior, na mesma folha =

Com relação ao registro da BIBLIOGRAFIA (quando as obras consultadas tiverem como base somente livros), assim como das REFERÊNCIAS (quando relacionar diversos tipos de consulta, tais como: revistas, jornais, livros e/ou outros documentos impressos ou online), devemos observar os elementos básicos que a compõem, de acordo com as normas estabelecidas pela ABNT, quais sejam:

Documentos referenciados no todo:

a)	livros, monografias, guias, folhetos:
	com um só autor: ÚLTIMO SOBRENOME DO AUTOR, ponto. Nome do Autor, ponto, Título em destaque, ponto, Edição (a partir da segunda), ponto, Local, dois pontos, Editora, vírgula, Ano, ponto.
	com dois autores: ÚLTIMO SOBRENOME DO 1ºAUTOR, Nome do Autor, ponto e vírgula, ÚLTIMO SOBRENOME DO 2ºAUTOR, Nome do Autor, ponto, Título em destaque, ponto, Edição (a partir da segunda), ponto, Local, dois pontos, Editora, vírgula, Ano, ponto.

	com três autores: ÚLTIMO SOBRENOME DO 1ºAUTOR, Nome do Autor, ponto e vírgula, ÚLTIMO SOBRENOME DO 2ºAUTOR, Nome do Autor, ponto e vírgula, ÚLTIMO SOBRENOME DO 3ºAUTOR, Nome do Autor, ponto, Título em destaque, ponto, Edição (partir da segunda), ponto, Local, dois pontos, Editora, vírgula, Ano, ponto.
	com mais de três autores: ÚLTIMO SOBRENOME DO 1ºAUTOR, Nome do Autor, ponto, a expressão et al. (significa e outros/as), ponto, Título em destaque, ponto, Edição (a partir da segunda), ponto, Local, dois pontos, Editora, vírgula, Ano, ponto.
	Obs.: Em qualquer das referências, se o texto/livro tiver um sub-título, então o título deverá ser seguido de dois pontos e na seqüência registrado o sub-título, ponto. As demais anotações, que referenciam o texto/livro, estarão ocupando espaço entre edição e local.

b)	teses, dissertações
	ÚLTIMO SOBRENOME DO AUTOR, Nome do Autor, ponto, Título e subtítulo (se houver), ponto, Local do curso (cidade), dois pontos, Nome da Universidade (abreviado), vírgula, Ano de publicação, ponto, Indicação de Monografia, Tese ou Dissertação, vírgula, Nome da Faculdade, Centro ou Instituto, vírgula, Nome da Universidade (por extenso), vírgula, Ano de conclusão, ponto.

c)	relatórios de estágio ou de pesquisa:
	ÚLTIMO SOBRENOME DO AUTOR, Nome do Autor, ponto Coordenador, Instituição responsável, ponto, Título e subtítulo (se houver), ponto, Local de publicação, dois pontos, Editor ou Instituição responsável pela publicação, vírgula, Ano de publicação, ponto, Indicação de Relatório, ponto.

d)	manuais, catálogos, almanaques...:
	ÚLTIMO SOBRENOME DO AUTOR, Nome do Autor, ponto, Título, ponto, Subtítulo (se houver), ponto, Identificação da publicação, Local, dois pontos, Editora, vírgula, Ano, ponto.

e)	dicionários (no todo):
	ÚLTIMO SOBRENOME DO AUTOR, Nome do Autor, ponto, Títulos, ponto, Edição (a partir da segunda), ponto, Local, dois pontos, Editora, vírgula, Ano, ponto.

f)	trabalhos apresentados em eventos (congressos ou assemelhados):
	ÚLTIMO SOBRENOME DO AUTOR, Nome do Autor, vírgula, Título do trabalho apresentado seguido da expressão In, dois pontos, Nome do Evento, vírgula, Número do Evento (se houver), vírgula, Local de realização do evento, ponto, Títulos do documento (anais, atas, etc.), ponto, Local de publicação, vírgula, Ano da publicação, ponto, página inicial e página final da parte referenciada, ponto.

g)	artigos em revistas ou periódicos:
	Se tiver autoria explicitada, deve registrar: Autor, ponto, Título do artigo, ponto, Nome da revista ou periódico (grifado), vírgula, Título do fascículo, suplemento ou número especial (se houver), vírgula, Local, vírgula, Volume (se houver), vírgula, Fascículo (se houver), vírgula, Páginas inicial e final do artigo, vírgula, Mês e ano, ponto.

h)	documentos em meio eletrônico - internet:
	Observamos que a NBR 6023: 2002 orienta que estas referências devem obedecer aos mesmos padrões indicados para documentos monográficos no todo, acrescidas das informações relativas à descrição física do meio eletrônico. Assim, quando se tratar de obras consultadas Online (internet), deve-se colocar o nome do autor, título e subtítulo (se houver), e indicar o URL (localizador uniforme de recurso) completo do documento, entre os sinais < >, antecedidos da expressão: Disponível em: e seguido da informação: Acesso em: a data e horário da consulta (se for um site com troca constante de informações).

Por fim, resta assinalar que o conjunto de elementos dispostos neste texto, representa apenas alguns em meio a complexa construção de um trabalho científico e que o ratificam em termos operacionais.

Referências:

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação.** 14ª. Ed. Ampliada e reformulada. Porto Alegre/RS: Editora Brasil, 2006.

LEHFELD, Neide. **Metodologia e conhecimento científico: horizontes virtuais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

LUCKESI, Cipriano, et. al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** 6ª ed., São Paulo: Cortez, 1991.

RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getulio. **Metodologia do trabalho científico e da pesquisa.** Apostila acadêmica. Maceió/AL: UFAL, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22ª ed. Ver. e ampl.. São Paulo: Cortez, 2000.

8.2 A pesquisa como condição sine qual non na elaboração de trabalhos científicos

Alessandro Alves
Mara Rejane Ribeiro

Apresentação

No mundo acadêmico, discorrer sobre procedimentos e padrões determinantes na elaboração de um trabalho científico, requer a abordagem sobre pesquisa, já que este trabalho deve resultar de uma investigação previamente realizada. Nessa mesma linha de raciocínio, toda a investigação requer um esforço intelectual para a definição de seus propósitos e limites. Assim, quem deseja percorrer essa trilha, deve evidenciar uma abordagem histórico-filosófica da ciência que nos possibilite discutir sua importância em nossa cultura (PÁDUA, 2004) na construção de trabalhos próprios do contexto da investigação e que refletem a metodologia científica no processo de produção do conhecimento.

Todo esse processo exige planejamento, procedimentos teóricos e metodológicos e a montagem do trabalho, com estilo de texto específico às várias áreas para informar e socializar os resultados. Cada uma dessas etapas pode se desdobrar num conjunto de operações mais particulares, a exemplo do delineamento do problema e construção do projeto que orienta a pesquisa.

Nesse encaminhamento, recorremos a alguns livros que tratam desta temática, a exemplo de Minayo (1994); Marconi; Lakatos (1998); Trivinos (1987); Severino (2001); Guedes (2000); Gil (2002) e outros, nos quais encontramos respaldo teórico para efetivar nossos trabalhos de cunho científico na academia e na prática profissional. Contudo, nossa proposta visa registrar a forma como conduzimos as orientações no encaminhamento de um trabalho científico, que tem por base um projeto de pesquisa.

Vale ressaltar que fomos incentivados por alunos, profissionais e técnicos de diferentes áreas para socializar esse procedimento de cunho pedagógico, por entenderem que se trata de um modo acessível de compreensão e elaboração desse processo.

Nesses termos, optamos por oferecer aos nossos receptores, uma forma de comunicação acerca dos estudos propostos, ou seja, um diálogo com nossos interlocutores sobre a relação do trabalho científico com o projeto de pesquisa.

Vamos nos apropriar das palavras de Minayo (1994) para introduzir você na "aventura investigativa" rumo ao trabalho científico (termo da autora). Segundo ela, a combinação dos ingredientes - teoria, método e criatividade - produzem conhecimentos e possibilitam a tarefa dinâmica de sondar a realidade e desvendar seus segredos. No mundo cientifico, "não seria enganoso dizer que a pesquisa é sempre uma aventura nova sobre a qual precisamos refletir" (CARDOSO, 1986).

A pesquisa é pratica, é ação, é um processo que envolve comunicação social, com constrições e restrições ao que é dito e interpretado na própria ação que advém das relações sociais entre os que interagem. Entendemos por pesquisa, a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. Para tal compreensão, façamos uma reflexão sobre algumas questões postas a partir do seguinte diálogo[219]:

PARTE INTRODUTÓRIA

Alice Pesquisadora

Alice: "Qual é o caminho que devo tomar?"

Gato: "Depende! Onde você quer ir?"

Alice: "Quero ir para outro lugar."

Gato: "Então não há dúvidas!"

Alice: "Diga-me gato, que caminho leva para longe daqui?"

219 Reproduzido da apostila de Zita Ana Lago Rodrigues em coletânea instituída nos cursos da Inbrape/Lda/PR, 1999.

Gato: “Todos. Basta caminhar.”

Adaptado de Lewis Carroll – “Alice no País das Maravilhas”

CARACTERÍSTICAS DAS PERGUNTAS RUINS

- ❖ Não indicam, precisamente, quais os aspectos de uma grande área de interesse que serão investigados;
- ❖ Não indicam fontes possíveis de informação;
- ❖ Não indicam formas apropriadas de coleta de dados.

A PESQUISA DEVE INDICAR

O QUE INVESTIGAR?

POR QUE INVESTIGAR?

COMO INVESTIGAR?

QUE RECURSOS EU DISPONHO PARA INVESTIGAR?

QUERO PESQUISAR

PASSO A PASSO:

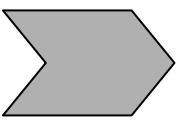
ONDE PESQUISAR?

- ❖ Planejamento da Coleta de Dados
  - Segmento
  - Organizações públicas, privadas e ONGs
  - População alvo
- ❖ Vou compor o Banco de Dados da Realidade

local

regional

nacional



Documental

Teórico-bibliográfico

Redes on-line

PASSO A PASSO

O QUE PESQUISAR?

- Área de Interesse
  - (é importante definir a área com base nas linhas de pesquisa referentes a campos problematizadores que exigem estudos avançados na via da interdisciplinaridade, alicerçada nas especificidades de caráter sócio-histórico no âmbito da produção de conhecimentos[220])
- Outras Fontes de informação
  - Colegas
  - Grupos de pesquisa
  - Literatura
  - Perspectiva profissional
  - População (preferências da)
  - Organizações Governamentais
  - Organizações Não Governamentais

PASSO A PASSO

QUAL É O FOCO DE PESQUISA?

- Avaliação da organização / sociedade
- Monitoramento de mudança
- Compreensão de uma realidade
- Discussão teórica
- Investigação documental

PASSO A PASSO

QUAL É A QUESTÃO?

- a pesquisa visa
  - coletar/sistematizar
  - analisar/interpretar

220 Video site http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1813/1655; ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.4, n.2, p.78-93 , jun. 2003 [ISSN: 1517-2539]. Acesso em 18/02/2011. Silvio Sánchez Gamboa, 2003.

- relatar / socializar

dados e informações relevantes para uma situação específica

PASSO A PASSO

PASSOS DE UMA PESQUISA

- ❖ Qual a informação que preciso?
- ❖ Por que a necessito?
- ❖ Quando será realmente necessária?
- ❖ Como conseguir tal informação?
- ❖ Onde posso encontrá-la?
- ❖ Qual o tempo que tenho?
- ❖ Quem pode ser parceiro nesse processo?
- ❖ Qual é o tamanho da amostra em relação ao número de pesquisadores?
- ❖ Qual o recurso necessário?
- ❖ Quais autorizações devem ser providenciadas?
- ❖ Como elaborar o termo de consentimento?
- ❖ Como validar o projeto no Comitê de Ética?

Estas e outras questões devem estar presentes na construção de um projeto de pesquisa que se constitui em instrumento de pesquisa, propriamente dito. Ele representa o momento de indagação e reflexão sobre a forma de buscar respostas para uma determinada questão que está posta e que se constitui em tema a ser estudado e delimitado gerando a elaboração e formulação de um problema de pesquisa. Não é diferente a posição de Minayo (1994) e dos demais estudiosos citados quanto a considerar que toda a pesquisa tem como base um problema, em torno do qual girará toda a trajetória de busca da resposta e que se configura no processo de pesquisa – instrumento de intervenção na realidade.

Assim, o pesquisador empreenderá esforços intelectuais no seu planejamento, articulando elementos teóricos e metodológicos no processo relacional entre ações previamente programadas na

elaboração do projeto que será executado, independentemente do tipo de pesquisa, seja bibliográfica, documental ou de campo, seja qualitativa, quantitativa ou quanti-qualitativa. Vale ressaltar que, toda a pesquisa teórica ou prática requer um planejamento e, portanto, um projeto de pesquisa, cujo delineamento permitirá ao pesquisador visualizar todo o percurso das ações necessárias para atingir o resultado esperado. Contudo, o pesquisador deve estar apreensivo para se deparar com situações inesperadas, que ocorrem devido à dinâmica da sociedade, para as quais deve utilizar estratégias para assegurar o seu prosseguimento sem distorcer a proposta validada. Em outros termos, ele deverá contornar o obstáculo sem ferir a fidedignidade do processo, adotando procedimentos consentidos nas NBRs e orientações teóricas que embasam o processo de pesquisa científica.

O processo como um todo refere o planejamento (projeto de pesquisa) e a aplicação propriamente dita, seguida da sistematização dos resultados e procedimentos de socialização, seja pela via de comunicação oral (eventos/ mídia) ou impressa (publicação de artigos e trabalhos científicos em geral = monografias e/ou relatórios).

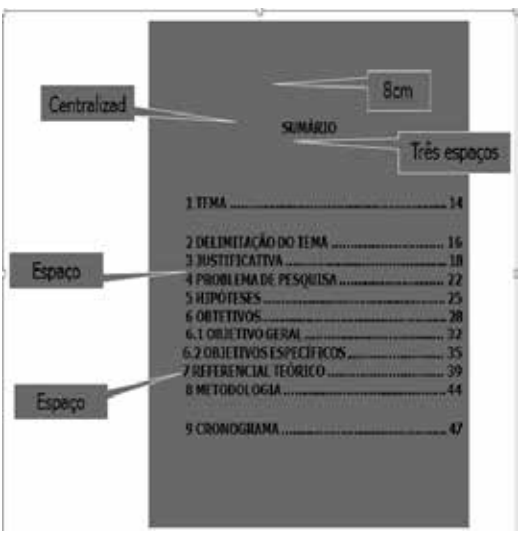
O projeto de pesquisa, que se constitui no instrumento de pesquisa, deve discorrer de uma parte inicial teórica de fundamentação da proposta que tem como base a elaboração, delimitação e formulação do problema, cujo formato de questionamento revela a postura teórico-filosófica do investigador; sua justificativa com questões norteadoras / hipóteses; os objetivos traçados; o tipo de pesquisa, com abordagem técnica e conceitual dos elementos que se configuram no objeto de estudo. A partir deste momento, passa a dispor de procedimentos que demonstram como será executada tal proposta, quais sejam: processo de amostragem; instrumento de coleta dos dados e técnicas de aplicação; método de sistematização dos resultados, bem como de análise e interpretação dos mesmos. São duas partes fundamentais que se articulam na dinâmica que caracteriza a sua natureza processual e lhe atribui o caráter científico.

Exemplo de Sumário

(Apenas seções primárias, secundárias e terciárias; Indicativo numérico, título e paginação; Espacejamento simples; Entre títulos, espacejamento duplo; Não deve haver reentrada; Seções grafadas como no corpo do texto)

SUMÁRIO (NBr 6027)

1 TÍTULO 00
2 TEMA E DELIMITAÇÃO (OBJETO DE ESTUDO) 00
3 JUSTIFICATIVA 00
2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA 00
3 QUESTÕES NORTEADORAS/ HIPÓTESES 00
4 OBJETIVOS 00
4.1 GERAL 00
4.2 ESPECÍFICOS 00
5 REFERENCIAL TEÓRICO..... 00
6 METODOLOGIA 00
7 CRONOGRAMA 00
8 REFERÊNCIAS 00



Introdução

❖ No Projeto de Pesquisa, não é um elemento obrigatório.

❖ Coloca-se uma Introdução, apenas quando for necessário dar alguma explicação extra quanto à execução do projeto em si, ou sobre algum detalhe importante da explicitação do tema abordado (FURASTE, 2006).

❖ Mas cuidado: essa é uma dica sobre Introdução apenas para o Projeto. Não é a Introdução que constará no Trabalho Final, onde se constitui como elemento obrigatório.

Desenvolvimento

❖ Tema (obrigatório)
❖ Delimitação do tema (opcional)
❖ Justificativa(s) (obrigatório)
❖ Problema a ser abordado (obrigatório)
❖ Hipótese(s) (obrigatório)
❖ Objetivo(s) (obrigatório)
❖ Referencial teórico (obrigatório)
❖ Metodologia (tipo de pesquisa) (obrigatório)
❖ População e amostra (opcional)
❖ Recursos (opcional)
❖ Cronograma (obrigatório)
❖ Referências (obrigatório)

Exemplo de PROJETO DE PESQUISA (FURASTE, 2006)

1 TEMA

Aplicabilidade da Internação Provisória prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

2 DELIMITAÇÃO DO TEMA (acrescenta-se espaço e tempo)

Aplicabilidade da Internação Provisória prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no Instituto Carlos Santos da Comarca do Município de Porto Alegre no decorrer do período tal.

3 JUSTIFICATIVA:

Trata-se da apresentação dos motivos que levaram à decisão de abordar esse tema dentro do universo acadêmico. É preciso registrar as razões que levaram à escolha do tema e que sustentam a realização do trabalho.

4 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são os motivos alegados para o não cumprimento do prazo de 45 dias de Internação Provisória prevista no ECA?

5 DEFINIÇÃO DE TERMOS DO PROBLEMA DE PESQUISA

a) motivos alegados: são as causas que fazem com que seja ultrapassado o prazo máximo de 45 dias de internação provisória;

b) Internação provisória: período de permanência no local.

6 HIPÓTESE

a) Um dos principais motivos alegados para o não cumprimento;

b) Outro motivo alegado para o não cumprimento do prazo de 45 dias.

c) Alega-se, também, para o não cumprimento do prazo de 45 dias de Internação Provisória prevista pelo ECA, a falta de justiça especializada nas comarcas do interior.

7 OBJETIVOS

É a definição, com precisão e clareza, das metas, propósitos e resultados concretos a que se pretende chegar.

O Objetivo Geral é o fim que se pretende alcançar. Para se atingir o Objetivo Geral, ele pode ser detalhado, desmembrado em outros - os Específicos.

Os Objetivos Específicos são instrumentais para o Objetivo Geral e dão uma visão embasadora para o próprio Tema. Por exemplo: conhecer os motivos que levam a justiça da Infância e Juventude a extrapolar o prazo de 45 dias definido pelo Estatuto da Criança e do

Adolescente.

8 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trata-se da apresentação do embasamento teórico sobre o qual se fundamentará o Trabalho. São os pressupostos que darão suporte à abordagem do Trabalho.

9 METODOLOGIA

Definição dos procedimentos técnicos, das modalidades de atividades, dos métodos que serão utilizados. Procura responder as questões:O quê? Onde? Como? Quando? Ou outras pertinentes ao conteúdo. Vai depender da natureza do Trabalho, do tipo de pesquisa e dos objetivos propostos; Dependendo do tipo e da finalidade do Trabalho, é preciso que se determine o processo de amostragem de acordo com o objeto de investigação.

9 CRONOGRAMA

Define-se a distribuição das tarefas e etapas que permitirão um aproveitamento racional e lógico da disponibilidade de tempo para a realização do Trabalho. Estabelecem-se datas-limite para todas as atividades que comportam o projeto, desde o planejamento, passando pela parte teórica e, inclusive, metodológica, a exemplo da leitura, redação, revisão, datilografia/digitação, entrega e outras.

10 REFERÊNCIAS

Conjunto de indicações precisas e minuciosas, retiradas do próprio documento, permitindo sua identificação no todo ou em parte. Os elementos de referência bibliográfica de documentos (livros, textos, periódicos, anais de congressos, folhetos etc.) considerados no todo ou em parte devem ser retirados sempre que for possível da folha de rosto da obra consultada. Dividem-se em essenciais e complementares.

OBSERVAÇÃO: não há conclusão em projeto de pesquisa.

O PROJETO DE PESQUISA e suas dimensões:

Um projeto de pesquisa é o mapeamento de escolhas feitas

por seu autor para a abordagem de uma realidade, de um objeto de conhecimento científico. Ao elaborarmos um projeto científico estamos lidando com pelo menos três dimensões, ao mesmo tempo em que estão relacionadas entre si:

- Dimensão técnica;
- Dimensão ideológica;
- Dimensão científica.

Na dimensão técnica: o projeto de pesquisa se constitui num instrumento da investigação que se pretende realizar. Essa dimensão do projeto trata das regras reconhecidas no âmbito científico e usadas para a construção do projeto, relaciona-se com a disciplina de Metodologia Científica e Pesquisa.

Na dimensão ideológica: Envolve as escolhas que o pesquisador exerce para a construção de seu projeto, as quais estão relacionadas com valores, posição social, teórica e filosófica, momento histórico, etc..

Na dimensão científica: visualizamos a articulação das duas dimensões já comentadas. O projeto de pesquisa tem caráter científico, pois é construído pelo método científico e propõe um conhecimento que ultrapasse o senso comum (MINAYO, 1994).

Tais dimensões estão presentes desde o primeiro momento da construção do projeto de pesquisa. Com fins de fornecer subsídios para facilitar o processo de elaboração e formulação do problema que decorrem de um exercício intelectual do tema e suas delimitações, o texto que segue foi retirado de uma seqüência das páginas 18 a 27 do livro – Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, de autoria de Ângelo Domingos Salvador, editado em 1973, pela Editora Sulinas, em Porto Alegre/RS, e que alicerça os demais estudiosos da área de metodologia da pesquisa.

Leia com atenção o exemplo de problema formulado sobre o tema delimitado que trata: A formação de professores. E veja que: a) é preciso distinguir o sujeito e o objeto de uma questão. O sujeito é a realidade a respeito da qual se deseja saber alguma coisa. É o universo

de referência. Podem ser coisas, fatos ou pessoas a cujo propósito realiza-se um estudo com o objetivo de melhorar conhecê-los ou de agir sobre eles. b) O objeto de um assunto é o tema, propriamente dito. É o que se quer saber ou o que se quer fazer a respeito do sujeito. É o conteúdo que se focaliza, em torno do qual gira toda a discussão ou indagação. c) Exemplifiquemos: A formação de professores. O enfoque ou área é formação. O sujeito é professores; o objeto é formação. Identificados o sujeito e o objeto, cabe agora, num segundo momento, especificar os limites da extensão do sujeito e do objeto. Isto pode ser feito através de adjetivos explicativos (que é um desdobramento das partes constitutivas de um ser) ou adjetivos restritivos (indicam-se as qualidades ou condições acidentais – é um acréscimo arbitrário). A partir daí, obtém-se a delimitação por complementos nominais de especificação (são pessoas ou coisas que, acrescentados a substantivos ou adjetivos, especificam a ação ou sentimentos que os mesmos designam). Após, passamos a determinar as circunstâncias que limitam mais ainda a extensão do assunto, especialmente circunstâncias de tempo e espaço. Outras vezes, dependendo do estudo, determinar as instituições ou órgãos responsáveis e outras especificações.

Consideramos que a pesquisa se constitui num processo sistemático de construção do conhecimento, seja para validar ou refutar o que já existe acerca de um objeto de estudo ou gerar novas indagações e, subseqüentes conhecimentos. Do mesmo modo, podemos registrar que existem várias formas de investigação, dependendo da sua natureza (quantitativa ou qualitativa) e tipologia por procedimentos técnicos (bibliográfica = elaborada a partir de material já publicado; documental = elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico; experimental = elaborada a partir da seleção de variáveis capazes de influenciar o objeto de estudo; survey, levantamento ou de campo = elaborada a partir da investigação direta com os sujeitos de pesquisa; estudo de caso = elaborada a partir do estudo profundo de um ou poucos objetos; pesquisa ex-post-facto = quando o experimento se realiza depois dos fatos; pesquisa ação = realizada em estreita relação entre pesquisadores e participantes na resolução de um problema coletivo),

delineados por um processo de amostragem que estará diretamente vinculado aos objetivos[221] (exploratória [pesquisas bibliográficas e estudos de caso]; descritiva [levantamento ou de campo, survey] e explicativa [pesquisa experimental e pesquisa ex-post-facto]) que, por sua vez, decorrem do problema formulado, em torno do qual, gira todo o processo de busca de respostas.

De acordo com Goldemberg (1999, p. 106) independente do tipo, o planejamento de uma pesquisa constitui, pelo menos, três fases: decisória (referente à escolha e delimitação do tema, elaboração e formulação do problema de pesquisa); construtiva (referente à construção propriamente dita do plano e da execução da pesquisa); e redacional (referente à sistematização dos dados obtidos na fase anterior, constante da elaboração do relatório e socialização).

Portanto, a pesquisa, com rigor científico, pode ser considerada como a realização concreta de uma investigação planejada através de um plano de trabalho com etapas operacionais, ordenadamente dispostas, para ser desenvolvido e concluído com a sistematização dos dados e socialização dos resultados de acordo com as normas consagradas pela metodologia científica (AP. S/C). Essa linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa configura-se no método científico, que, de acordo com Gil (2002) significa o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação, cujos resultados poderão ser relatados dissertivamente em texto de reflexão e estudo que se configura no trabalho científico.

Na academia, os trabalhos científicos, em seu caráter monográfico, têm uma lógica estrutural que deve ser seguida, inclusive, cm base nas NBRs recomendadas pela ABNT, sobre o qual passamos

221 Cfe. Apostila da UFSC, os enunciados dos objetivos devem começar com um verbo no infinitivo, indicando uma ação passível de mensuração, conforme exemplos dispostos a seguir: determinar estágio cognitivo de conhecimento (apontar, arrolar, definir, enunciar, inscrever, registrar, relatar, repetir, sublinhar, nomear); de compreensão (descrever, discutir, esclarecer, examinar, explicar, expressar, identificar, localizar, traduzir e transcrever); de aplicação (aplicar, demonstrar, empregar, ilustrar, interpretar, inventariar, manipular, praticar, traçar e usar); de análise (analisar, classificar, comparar, constatar, criticar, debater, diferenciar, distinguir, examinar, provar, investigar e experimentar); de síntese (articular, compor, constituir, coordenar, reunir, organizar e esquematizar); de avaliação (apreciar, avaliar, eliminar, escolher, estimar, julgar, preferir, selecionar, validar e valorizar).

a discorrer.

Veremos que o esforço intelectual exigido no processo sistematizado de investigação reflete a metodologia do trabalho científico, na medida em que concebemos a pesquisa como um procedimento reflexivo e crítico de busca de respostas para o problema formulado no decorrer de seu planejamento e execução.

Abrimos um parêntese para ressaltar que a escolha do tema de uma pesquisa, em um curso de Pós-Graduação, está relacionada às linhas de pesquisa entendidas como eixos que articulam interesses entre os diversos pesquisadores, instigando o trabalho coletivo interdisciplinar e a contribuição de diferentes abordagens teórico-metodológicas. Essa concepção[222] requer o trabalho conjunto de várias áreas em torno de abordagem sistemática da problemática dessa linha, tendo em vista a organização das condições de produção e o trato do conhecimento científico. Portanto, o critério norteador deverá se concentrar nos problemas complexos que a realidade apresenta, realçando o caráter interdisciplinar das linhas de pesquisa referenciais, já que o curso EDHDI envolve múltiplas áreas voltadas para o aprofundamento do saber acerca da educação em direitos humanos e diversidade. Trata-se de um curso que se propicia ao aluno estabelecer familiaridade com os princípios epistemológicos e metodológicos que referenciam a formação de um profissional apto a gerar conhecimento[223].

Nessa esteira, finalizamos este espaço de diálogo com a apresentação de dois resumos de monografias que tem como base o processo de pesquisa na construção do trabalho científico, conforme segue:

222 GAMBOA, Sílvio Sánchez. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.4, n.2, p.78-93, jun. 2003 [ISSN: 1517-2539].

223 Cfe. HAGUETTE, Teresa Maria Frota. [Ph.D. em Sociologia pela Syracuse University (USA); titular de Sociologia da UFC]. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia. Bras. V 75, n. 179/180/181, p. 157-169, jan/dez, 1994.

1º exemplo:

BARROS, Rosana Gomes da Silva. **A concepção dos profissionais que atuam no Sistema Penitenciário de Alagoas sobre as políticas de reinserção face às violações e restrições de direitos do egresso.** Maceió-al, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (curso de Graduação em Serviço Social) sob a orientação da Profa. Dra. Mara Rejane Ribeiro. Faculdade de Serviço Social – Universidade Federal de Alagoas, 2010.

RESUMO

O estudo trata da concepção dos profissionais que atuam no Sistema Penitenciário de Alagoas sobre as políticas de reinserção face às violações e restrições de direitos do egresso; motivado por indagações sobre os limites e possibilidades de efetivação dos direitos humanos e das políticas públicas no âmbito penitenciário, diante de suas violações e restrições consentidas. A pesquisa, que se caracteriza num estudo de campo, validada pelo o Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas – CEP/UFAL. Utiliza de aporte bibliográfico / documental pertinente à temática sociojurídica; envolve como sujeitos de pesquisa, os profissionais de diferentes áreas que atuam no Sistema Penitenciário de Alagoas e visa conhecer as políticas públicas que estão sendo implementadas para a reinserção do egresso na sociedade. O debate contempla a perspectiva de direitos humanos que permeia o exercício profissional de nossos interlocutores, como alternativa teórica capaz de subsidiar a compreensão acerca da conexão entre a concepção de direitos humanos e o processo de cidadania na interface das políticas públicas. Os resultados demonstram a desresponsabilização estatal no tocante a implementação dessas políticas no âmbito penitenciário, o que refletirá não só nas condições de reinserção social dos egressos, como também na condição dos profissionais que atuam no Sistema, uma vez que a prática profissional é atravessada por diversos fatores, expressando as múltiplas determinações que precisam ser desvendadas em um lugar singular: o cárcere.

Palavras-chave: direitos humanos, políticas públicas, cidadania, egresso.

A PESQUISA NO SISTEMA
Planejamento, execução, sistematização e análise dos dados.

❖ Submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP/ UFAL;

❖ Revisão do projeto

❖ Organização da documentação exigia pelo CEP (Termo de consentimento livre e esclarecido, instrumento de coleta de dados, currículum lattes, autorização formal da Intendência Geral do Sistema Penitenciário de Alagoas – IGESP);

❖ Contatos com a IGESP;

❖ Chamada formal para estudantes de Serviço Social e do Direito visando ampliar o número de pesquisadores;

❖ Reuniões com os pesquisadores para esclarecer a pesquisa e proceder um treinamento do instrumento de coleta e da tabulação dos dados;

❖ Formação de treze duplas de pesquisadores para ir ao campo;

❖ Articulação com setores do Sistema Penitenciário de Alagoas que nos apoiou durante execução da pesquisa.

❖ A preocupação em conseguir uma quantidade expressiva de pesquisadores, pautava-se em pelo menos três aspectos:

1- garantir a ida em campo com acompanhante;

2- distribuir a tarefa de aplicar e observar o ambiente;

3- agilizar o processo de pesquisa, de modo a permanecer o menor tempo possível no Sistema, devido a instabilidade do espaço prisional, uma vez que qualquer mobilização ou rebelião poderia colocar em risco a integridade dos pesquisadores e, inclusive, suspender a autorização, obrigando a interromper a pesquisa.

EXECUÇÃO

❖ A pesquisa foi realizada durante os meses de maio e junho de 2010 nas seguintes Unidades Prisionais: Penitenciária Masculina Baldomero Cavalcante de Oliveira; Presídio de Segurança Média Professor Cyiridião Durval e Silva; Estabelecimento Prisional Feminino Santa Luzia; Presídio de Segurança Média Desembargador Luis de Oliveira Sousa; Centro Psiquiátrico Judiciário Pedro Marinho Suruagy - CPJ; Casa de Detenção de Maceió; Colônia Agroindustrial São Leonardo; e mais dois setores, a Gerência de Saúde - GESAU e Psicossocial.

❖ Valemo-nos da técnica da entrevista semi-estruturada para aplicar o instrumento de pesquisa, constituído por questões que buscavam conhecer a concepção dos profissionais de diversas áreas de atuação no Sistema Penitenciário sobre as políticas de ressocialização e reinserção do egresso no Estado de Alagoas, e, ao mesmo tempo, conhecer as condições físicas, financeiras e materiais de trabalho dos profissionais entrevistados.

❖ Foram entrevistados 83 profissionais, correspondente às áreas de atuação do Direito, Serviço Social, Enfermagem, Odontologia, Psicologia, Psiquiatria, Medicina, Educação e Farmácia, além dos gerentes gerais e de segurança das Unidades.

❖ Os resultados obtidos referem a situação de trabalho dos profissionais, suas concepções acerca dos direitos humanos, programas e projetos implementados no SPAL, penas e medidas alternativas, e a participação nas políticas públicas.

PRODUÇÃO

❖ A sistematização dos dados ofereceu os argumentos necessários para a articulação com a teoria pesquisada no sentido de construção do trabalho científico exigido como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em serviço social.

❖ A monografia foi elaborada com esta base conceitual e metodológica, seguindo as normas da ABNT e submetida a uma banca com defesa pública.

Este é um dos exemplos de trabalho científico, resultante da aliança com a metodologia da pesquisa de campo. Na seqüência, disponibilizaremos o resumo de uma pesquisa bibliográfica na área da EDH.

2º exemplo:

SILVA, Jediane Freitas da. Educação em Direitos Humanos no Âmbito das Políticas Públicas: possibilidades e limites ao projeto ético-político do Serviço Social. Maceió-al, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (curso de Graduação em Serviço Social) sob a orientação da Profa. Dra. Mara Rejane Ribeiro e co-orientação da Profa. Msc. Maria Alcina Terto Lins. Faculdade de Serviço Social – Universidade Federal de Alagoas, 2011.

RESUMO

O estudo apresenta uma análise das possibilidades e limites da Educação em Direitos Humanos – EDH no âmbito das políticas públicas e as implicações para o projeto ético-político do Serviço Social. A EDH é entendida como o processo de ordem objetiva e subjetiva que orienta a formação dos sujeitos de direito para a cidadania, em uma perspectiva crítica e radicalmente democrática. O Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, surge na sociabilidade capitalista para intervir nas expressões da questão social. Esta profissão, dentre outros elementos que a legitimam na sociedade, possui uma dimensão educativa, o que possibilita a sua inserção no processo de organização da cultura e da hegemonia de uma determinada classe. A partir da década de 1970, a profissão redimensiona suas bases teórico-metodológicas e ético-políticas – movimento que ficou conhecido, no Brasil, como Reconceituação. É nesse contexto que começa a se desenhar o que hoje, a profissão denomina como projeto-ético político. Esse projeto vincula a categoria a valores amplamente emancipatórios e às possibilidades concretas de eversão da sociedade capitalista e construção de uma nova cultura pelas classes subalternas. Nesses termos, são delineados os valores éticos centrais, enquanto mediações para a superação dessa sociabilidade / cultura. Dentre esses valores, destaca-se o compromisso com a defesa intransigente dos Direitos Humanos – DH. As mediações entre o projeto ético político do Serviço Social e a EDH são pensadas a partir da análise do caráter pedagógico da profissão e da inserção dos DH no referido projeto.

Entende-se que a Educação em Direitos Humanos poderá se constituir, para o Serviço Social, enquanto uma mediação estratégica na potencialização e organização das classes subalternas para a luta em torno de seus direitos e da construção de uma nova cultura. Em termos metodológicos, o trabalho se estrutura a partir da investigação teórica – realizada através de uma pesquisa bibliográfica – acerca dos fundamentos da EDH e sua interface com o projeto ético-profissional.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos – Políticas Públicas – Serviço Social – Projeto Ético-político

Referências

ARMANI, Domingos. **Como elaborar projetos? Coleção Amencar.** Porto Alegre/RS: Tomo Editorial, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL **Caderno de Resumos do IX ENPESS.** Porto Alegre/RS: ABEPSS/ PUCRS, 2004.

_____. **Caderno de resumos do 10º CBAS**. Rio de Janeiro: CFESS, CRESS 7ª R, ABEPSS, ENESSO, 2001.

BARROS, Rosana Gomes da Silva. **A concepção dos profissionais que atuam no Sistema Penitenciário de Alagoas sobre as políticas de reinserção face às violações e restrições de direitos do egresso.** Maceió-al, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (curso de Graduação em Serviço Social) sob a orientação da Profa. Dra. Mara Rejane Ribeiro. Faculdade de Serviço Social – Universidade Federal de Alagoas, 2010.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação.** 14 ed. ampliada e reformulada. Porto Alegre/RS: Editora Brasil, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. Atlas: São Paulo, 2002.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio:Record, 1999.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de projetos de pesquisa científica.** Sao Paulo: Avercamp, 2003.

KAMEYAMA, Nobuco. **A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências**. Cadernos ABESS n°8, São Paulo: Cortez, 1998.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2005.

LEHFELD, Neide. **Metodologia e conhecimento científico: horizontes virtuais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico: técnicas de redação de pesquisa científica.** 3 ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

PÁDUA, Elisabete de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 10ª ed. Campinas/ SP: Papirus, 2004.

PARDO, Maria Benedita Lima. **A arte de realizar pesquisa: um exercício de imaginação e criatividade.** São Cristóvão/SE: UFES Aracajú, 2006.

RIBEIRO, Mara Rejane. **As normas técnicas e jurídicas da ABNT no trabalho científico da academia e sociedade. In: Mini-curso de pós-graduação de Penedo em metodologia da pesquisa e trabalho científico.** Penedo: Ufal, 2007.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.** Petrópolis: Vozes, 1986.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Método e técnicas de pesquisa bibliográfica.** 3ª ed. Porto Alegre/RS: SULINA, 1973.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jediane Freitas da. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES E LIMITES AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL.** Maceió-al, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (curso de Graduação em Serviço Social) sob a orientação da Profa. Dra. Mara Rejane Ribeiro e co-orientação da Profa. Msc. Maria Alcina Terto Lins. Faculdade de Serviço Social – Universidade Federal de Alagoas, 2011.

TACHIZAWA, Takeshy; MENDES, Gildásio. **Como fazer monografia na prática.** 12 ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Um toque de finalização

A Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em atenção ao Edital nº 06 SECAD/MEC de 1 de abril de 2009, discorre uma proposta pedagógica referente ao curso de especialização de Educação em Direitos Humanos e Diversidade - EDHDI pela UAB. Atua em três pólos UAB, Maceió, Maragogi e Santana do Ipanema no Estado da Alagoas. Um olhar otimista se pauta no resultado direto de um processo integrado de ações de EDH, alavancado pela SEDH/PR/SECAD/ MEC e operacionalizado por Universidades públicas. Nesse sentido, a presente proposta de EDHDI, na modalidade EAD/ semipresencial, aposta na concretização, em tempo, dos pólos assinalados, de modo a interagir com a sociedade através do conjunto de ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão, sendo que esta seleção ocorreu em conjunto com a CAPES, MEC e CIED, a partir de uma avaliação acerca da disponibilidade operacional dos respectivos pólos.

O presente livro retrata a dinâmica do Curso de EDHDI que atende as exigências normativas da UFAL para a natureza lato sensu, perfazendo um mínimo de 450 horas referente às disciplinas somadas com a carga horária de atividades complementares obrigatórias e eletivas, perfazendo um total de 740h. Significa considerar que os cursistas terão a possibilidade de finalizar o curso, obedecendo a carga horária estabelecida oficialmente pelo MEC nas suas resoluções que caracterizam e distinguem os cursos ofertados. Desse modo, tendo como base a lógica do Edital 06, este encaminhamento possibilitará aos cursistas, obter a certificação pela UFAL com base na presente proposta de Especialização. Para tanto, o projeto seguiu a tramitação interna da instituição para submissão aos Conselhos da Propep, Proex e Universitário – CONSUNI, visando registro e aprovação, conforme prescrevem as Resoluções da UFAL.

A Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública - @edhesp/ GEPSOJUR/ CEDU, conjuntamente com as Pró-Reitorias de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação, abre espaço para ampliar as discussões e aprofundar os conhecimentos sobre EDH

entre pesquisadores, profissionais e alunos integrantes dos núcleos/ grupos de pesquisa e instituições sociais que atuem na área dos direitos humanos e diversidade; docentes e discentes dos Programas de Graduação e Pós-Graduação de Educação, Administração, Arquitetura, Filosofia, História, Serviço Social, Saúde e Direito, promovendo a interdisciplinaridade pela via dos direitos humanos, ao congregar as respectivas Unidades Acadêmicas da UFAL.

Não há dúvidas de que as universidades têm desempenhado papel fundamental na efetivação dessa proposta, fortalecendo e legitimando uma política pública governamental no seu caráter social. Atua como agente disseminador da EDH junto ao Estado e municípios, realçando os espaços de mediação entre estes e os cidadã@s no campo dos direitos humanos.

A definição da categoria de alunos, parte da concepção de educação em direitos humanos, disposta no PNEDH e realçada no Manual da Rede UAB no site SECADI/MEC, com o seguinte teor: "Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas" (Ibid).

Com esta base conceitual, o curso é oferecido para: professores e outros profissionais da educação das redes públicas de ensino básico; profissionais da área de segurança pública; lideranças comunitárias; membros de Comitês ou Conselhos Estaduais de Educação em Direitos Humanos e pesquisadores ligados às áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (mídia, educação não-formal e justiça e segurança) que atuem com DH. Deverão ter disponibilidade de participação nos pólos selecionados do Estado da Alagoas, que integram a rede moodle, ligada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O despreparo de professores e outros profissionais, do campo da Educação em Direitos Humanos, no enfrentamento de problemas

de violência nas escolas, em suas diferentes faces; bem como a necessidade manifestada por eles em buscar recursos para tratar com estas questões, detectados em cursos ministrados na capital e interior do Estado, constituíram-se em desafio em nossa trajetória acadêmica. Nesse sentido, encaminhamos este curso que visa contribuir com o processo de qualificação de professores e pesquisadores críticos para atuar na formulação e implementação das políticas educacionais em Alagoas, articulando saberes e ações político-pedagógicas que intervenham na realidade social inclusiva. Propõe Instrumentalizar os cursistas para a construção e execução de projetos de pesquisa e planos de ação de EDH/SP, preferencialmente, nas instituições representadas por eles - escolas e instituições de segurança pública, articulados com os projetos: pedagógicos e ético-políticos, de caráter interdisciplinar.

Vale ressaltar que, a UFAL, em consonância com o PNEDH, visa continuar seu trabalho com ações educativas em parceria com a sociedade civil, realçando a importância e a necessidade de educar para formar cidadãos comprometidos com os valores democráticos na construção de uma sociedade mais solidária. Nessa via, a instituição de EDHDI, através de seus setores, intensifica sua adesão aos projetos de pesquisa e ação que respondam às áreas de atuação priorizadas no Plano Nacional, quais sejam: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia, perpassando pela área de saúde.

Essa qualificação, mais aprofundada em nível de pós-graduação lato sensu, dos docentes e demais integrantes da comunidade escolar na área dos direitos humanos irá contribuir de forma significativa para a construção de uma cultura de direitos humanos na sociedade alagoana, tendo como carro chefe – a educação ao alcance de tod@s. Portanto, esta proposta tem a pretensão de ser um passo coletivo importante na busca da construção e efetivação de políticas públicas de educação pautadas pelo respeito à diversidade regional brasileira, e ao mesmo tempo à indissociabilidade e a interdependência dos direitos humanos.

Nessa trajetória, dentre as sete áreas relevantes, no âmbito da extensão, o campo dos direitos humanos ganhou visibilidade nestes últimos anos, ao priorizar a Educação em Diretos Humanos, estreitando relações com a sociedade inclusiva, e, com ela, firmando novas alianças na luta por uma cultura de direitos humanos e, portanto, de tolerância à diversidade. Do nosso ponto de vista, a efetivação de uma política de formação em direitos humanos requer a sensibilização, mobilização e participação dos atores sociais e do poder público. O sucesso dessas ações depende, muitas vezes, da elaboração textual e gráfica de materiais educativos que ofereçam subsídios teóricos e metodológicos mais acessíveis à compreensão de pessoas em qualquer idade e classe social (Guerra, projeto EAD 2009).

A atenção à diversidade deve promover, entre alun@s, determinados valores educativos: a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças, a tolerância e o combate a todo tipo de discriminação. Nesse sentido, vale considerar que a diversidade vem, às vezes, marcada por necessidades derivadas de situações de desvantagem social, cultural, econômica ou familiar. Noutras, vêm determinada por necessidades especiais. Para obter sucesso nos fins educacionais, é importante compreender que todos ao alun@s são diferentes, que não existe o aluno médio e que estas diferencias vêm determinadas pelas diferentes motivações, interesses e capacidades. Nessa perspectiva, as atividades educativas devem ser pensadas para satisfazer, entre alunos e alunas, futuros interesses que, sem dúvida, serão diferentes em função da história educativa de cada um e do contexto sócio familiar nos quais se desenvolvem.

Nessa linha de raciocínio, os princípios teórico-filosóficos que orientam este processo, permeiam a presente proposta que visa promover um Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade, na modalidade EAD/ semipresencial, firmando, no âmbito nacional, parceria com o MEC através do Sistema Universidade Aberta (UAB); da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Inclusiva (SECADI); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e do

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No âmbito estadual, o projeto construiu uma parceria com as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios envolvidos; a representação da UNDIME-AL; o Conselho Estadual de Direitos Humanos e o Comitê EDH (em formação), de modo a consolidar o processo de ampliação da formação de educadores que possam dar concretude ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Finalmente, ratificamos a significativa colaboração de todos que participaram para construir este material que reproduz a preocupação e dedicação com estudos que revelam a Educação em Direitos Humanos na perspectiva de reforçar a articulação existente sobre este processo, disseminando metodologias para desenvolver uma efetiva ampliação e inovação dos conteúdos e materiais didáticos já produzidos pelo projeto da REDHBRASIL, coordenado pela UFPB, bem como fortalecer a socialização dos estudos que tratam da Educação em Direitos Humanos e Diversidade.

Organizador@s

RESUMOS DOS TEXTOS NA OBRA

1 Conceitual EAD e Ferramenta Moodle

1.1 *Educação em direitos humanos e educação a distância: uma nova forma de incluir*

Alexandre Alves
Patrick Henrique Brito

RESUMO: O texto trata da Educação a Distância - EaD e a importância dos ambientes virtuais de aprendizagem no âmbito da Educação em Direitos Humanos – EDH, tendo como base a experiência de interlocutores que atuam junto ao curso de especialização de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – EDHDI. Pretende se constituir como forma de reflexão sobre esta questão que coloca em pauta um duplo desafio, seja na modalidade da EaD, seja na luta da EDH.
Palavras-chave: educação a distância, ambiente virtual, educação em direitos humanos

1.2 *O tutor e as interações no ambiente virtual de aprendizagem*

Fernando Silvio C. Pimentel
Cleide Jane de Sá Araujo Costa

RESUMO: Este artigo tem sua gênese na discussão acadêmica sobre a presença do tutor em cursos ofertados na modalidade a distância e a sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nessa circunstância educativa Partindo da analise do tutor enquanto mediador da interação, apresenta-se os tipos de interação mais propícios a aprendizagem e observa-se a influência do tutor e a sua atuação nos cursos em educação a distância.Nesse estudo ressalta-se as possibilidades da participação efetiva do tutor e os desafios que sua ação encontra na condução de uma das ferramentas de um Ambiente Virtual de Aprendizagem mais escolhida pelos professores autores e/ou coordenadores de disciplinas. No contexto atual de experiência da implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
Palavras-chave: Tutor, Aprendizagem, Interação.

1.3 *O ambiente moodle ao seu alcance*

Anderson Brandão Nogueira

RESUMO: O texto discorre sobre os aspectos históricos, tecnológicos e conceituais que motivaram o desenvolvimento do Moodle. Em seguida, são trazidas à luz da discussão as características que tornaram o Moodle, ainda na primeira década do século XXI, um dos mais populares ambientes virtuais de aprendizagem entre as alternativas de software livre. Por fim, são apresentadas as suas principais ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona.
Palavras-chave: Ambiente virtual de aprendizagem, Moodle, Fórum, Chat, Objetos de aprendizagem.

2 - *Fundamentos da Educação em Direitos Humanos e Diversidade*

2.1 *A Emergência dos Direitos Humanos: de "promessas nacionais" a parte fundamental do Direito Internacional*

Elídio Alexandre Borges Marques

RESUMO: A idéia de direitos foi formalizada como parte da ordem jurídica estatal a partir das grandes revoluções burguesas. Naquele momento não passavam de promessas muito limitadas. Apenas depois da Segunda Guerra passamos a contar com direitos formalmente universais, que existem para todos de forma incondicionada: os Direitos Humanos.
Palavras-chave: Direitos Humanos, Direito internacional, liberdades fundamentais.

2.2 Reflexões ético-filosóficas sobre a cultura de violência e os direitos humanos em alagoas

Priscila Emanuele Falcão de Oliveira Menezes

RESUMO: O presente artigo discute os fundamentos dos direitos humanos, fazendo uma síntese das principais correntes teóricas a partir de uma perspectiva ético-filosófico. Também trata de como se desenvolve a luta pela ampliação dos direitos humanos a partir da ética diferenciada dos movimentos sociais, fazendo um contraponto com os sindicatos e partidos políticos. Relata, ainda, como se deu o desenvolvimento dos movimentos sociais de direitos humanos em Alagoas, discutindo os principais fatos históricos que cultivaram a violência existente no Estado de Alagoas, que se diferencia dos demais tipos de violência urbana que existe no Brasil e no mundo.

2.3 Falando de direitos: a subserviência da Organização das Nações Unidas

Getulio Ribeiro

RESUMO – O presente artigo procura retratar a subsubserviência da ONU frente aos interesses das grandes potências – seus principais financiadores. Em virtude da participação impotente e conivente da Organização, torna-se dificil abordar temas sobre direitos, especialmente os fundamentais, conquistas de muitas lutas. O que a ONU tem mostrado cotidianamente – tal qual a Liga das Nações – é a encruziliada em que se encontra: ou se dissolve devido ao não atendimento de seus objetivos maiores; ou se dispõe a uma completa reformulação de seus objetivos e de seu "conselho de segurança", a partir de novos paradigmas. Não é possível que a ONU continue conivente com interesses financeiro-militaristas de transnacionais e países covardes que atuam, debochadamente, sob desculpas esfarrapadas de "intervenções humanitárias", enquanto as grandes potências se locupletam com a venda de armamentos que vêm fomentando, desta forma, rebeliões pelo mundo.

Palavras-chave: Subserviência da ONU aos interesses financeiro-militaristas; interesses em nome de "interveções humanitárias"; atrelamento dos grandes meios de comunicação a interesses mesquinhos; "Direitos Humanos apesar da ONU"

2.4 Dignidade Humana e Direitos Fundamentais do Estado Liberal de Direito ao Estado Social de Direito

Adriano Nascimento
Thays Fidélis

RESUMO: Trata da questão dos direitos fundamentais a partir de uma dupla perspectiva necessária ao deslindamento do tema: a perspectiva histórica e a perspectiva dogmática. Nessa direção, ao referenciar a dignidade da pessoa humana, o estudo centra a reflexão no campo axiológico, isto é, no conjunto de valores que definem a dignidade do homem. Dignidade recebe também o título de direitos humanos, quando elevada ao grau de universalidade e reconhecimento por diversas comunidades jurídicas, mesmo não estando ainda positivados nos ordenamentos nacionais; enquanto que utilizamos o conceito de direitos fundamentais, por sua vez, para representar o leque desses valores que foram positivados nos ordenamentos jurídicos nacionais.
Palavras-chave: dignidade humana, direitos fundamentais, direitos humanos.

3 *EDH no ambiente escolar*

3.1 *A escola como espaço dos direitos humanos*

Luis Paulo Leopoldo Mercado
Yára Pereira da Costa e Silva Neve

RESUMO: O texto aborda a relação escola-democracia e sua importância para a educação em direitos humanos (EDH). Apresenta orientações e metodologias para se trabalhar com a educação em direitos humanos. Discute questões que propiciam uma visão geral do direito à educação e a EDH como direito humano. Apresenta metodologias de ensino e de intervenção em EDH.
Palavras-chave: EDH, Espaço escolar, metodologias de EDH.

3.2 *Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática*

Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Julia Chamusca Chagas

RESUMO: A educação em direitos humanos é um tema que deve estar presente em todos os espaços da escola, não apenas como conteúdo, mas também como prática cotidiana. Assim, a construção democrática é essencial para efetivar a EDH. A gestão democrática da escola concretiza-se pela participação de todos na construção cotidiana do projeto político-pedagógico.
Palavras-chave: educação em direitos humanos; projeto político-pedagógico; gestão democrática.

3.3 *Educação em Direitos Humanos e diversidade: aspectos metodológicos em movimento*

Elione Maria Nogueira Diógenes

RESUMO: Este texto tem como objetivo central "discutir os aspectos metodológicos necessários para a completa apreensão da temática dos direitos humanos e diversidade na esfera da educação escolarizada". Privilegia-se uma abordagem crítica do assunto, com ênfase na necessidade de se estabelecer com o conhecimento uma relação orgânica, dialética mesma, em perspectiva transformadora. Alerta-se para a premência da temática dos direitos humanos e da diversidade na espacialidade da sala de aula, servindo de referência curricular para a base conteutística das disciplinas que compõem os diferentes campos de saber efetivados na escola. Conclui-se que a base de leitura que @ cursista tem é fundamental para um maior domínio da temática.
Palavras-chave: metodologia, educação escolarizada, direitos humanos e diversidade.

3.4 *A educação na perspectiva de uma cultura dos Direitos Humanos nas escolas do RS*

Mercia Sequeira Pinto
Regina Bastiani

RESUMO: Este texto se constitui de uma reflexão no sentido de colaborar para o debate em torno da necessidade urgente de reorganização da escola na busca de condições para proporcionar um espaço de discussão e valorização dos Direitos Humanos, numa perspectiva interdisciplinar, com o intuito de criar ou resgatar a importância dos valores sociais, culturais e religiosos em nossa sociedade. Nesse momento de crise dos valores, torna-se fundamental a interferência do professor nesta temática, para que possa agir de forma crítica, em busca de uma sociedade mais justa, fraterna e com o olhar na construção democrática de uma cultura de paz.
Palavras-chave: educação, direitos humanos, EDH.

4 *Transitoriedade das políticas públicas entre Estado e sociedade*

4.1 *A violência e suas manifestações: uma reflexão em torno da ordem patriarcal de gênero e androcêntrica*

Elvira Simões Barretto

RESUMO: Entende-se que a diversidade é fruto da construção sócio-cultural e histórica das diferenças, entretanto, no contexto brasileiro essas diferenças vêm sendo tratadas e reproduzidas historicamente com o princípio da desigualdade, mola propulsora da violência. O texto traz uma reflexão em torno da importância de se pensar as várias manifestações da violência presentes na sociedade, levando em conta suas raízes fundadas, sócio-

historicamente, na cultura patriarcal e na ideologia androcêntrica. Para tanto, à luz de argumentos teóricos (MORENO,1986; SAFFIOTI,2004; SCOTT, 1985) e de dados empíricos, são apresentados três exemplos de manifestações de violência: a racial, a intrafamiliar contra a mulher e a homofóbica. Busca-se demonstrar que tais manifestações possuem um "pano de fundo" comum: as desigualdades de gênero, as discriminações étnico-raciais e de orientação sexual. Sem pretensão de esgotar o tema, finaliza-se o texto com a assertiva de que na realidade há uma cultura de violência na ordem social contemporânea e que por condições sócio-históricas essa cultura rebate mais fortemente nos homens. Assim, as pessoas do sexo masculino estão mais propícias a protagonizar atos de violência. Portanto, este é um tema caro no âmbito da consolidação da cultura dos direitos humanos.

Palavras-chave: Diversidade, Diferenças, Desigualdade, Cultura e Violência.

4.3 A (in) eficácia dos direitos humanos no *sistema de justiça penal brasileiro: tensões entre a Proibição de Excesso e a Proibição de Insuficiência*

Douglas de Assis Bastos

RESUMO: Esta investigação constituiu-se numa análise político-criminal dos Direitos Humanos no sistema de Justiça Penal brasileiro, partindo da idéia de que o poder punitivo do Estado só se justifica quando necessário e proporcional para resguardar o convívio em sociedade, evitando a impunidade e abusos nas práticas punitivas da máquina estatal.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Justiça Penal; Proibição de Excesso; Proibição de Insuficiência.

4.4 A educação em direitos humanos no âmbito das políticas públicas: contribuições ao debate sobre o projeto ético-político do Serviço Social

Jediane Freitas da Silva
Mara Rejane Ribeiro
Maria Alcina Terto Lins

RESUMO: O presente artigo objetiva sinalizar elementos que possam contribuir para o debate em torno das mediações, possibilidades e limites da Educação em Direitos Humanos (EDH) para a efetivação do projeto ético-político do Serviço Social. Nesse sentido, a relação entre a EDH e o projeto ético-político do Serviço Social é pensada a partir de dois pressupostos básicos, quais sejam: a dimensão pedagógica da profissão e a inserção da defesa intransigente dos Direitos Humanos no rol de valores que legitimam e medeiam a materialização de tal projeto.
Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos – Políticas Públicas – Serviço Social – Projeto Ético-político.

4.5 A concepção dos profissionais que atuam no sistema penitenciário de alagoas sobre as políticas de reinserção face às violações de direitos do egresso

Rosana Gomes da Silva Barros

RESUMO: O estudo reflete a concepção dos profissionais de diferentes áreas de atuação no Sistema Penitenciário de Alagoas sobre as Políticas de Reinserção Social face às Violações de Direitos do Egresso. A pesquisa foi realizada em 2010 após sua validação pelo o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – CEP/UFAL e contemplou o debate da perspectiva de direitos humanos que permeia o exercício profissional como alternativa teórica capaz de subsidiar a conexão entre direitos humanos e o processo de cidadania na interface das políticas públicas. Os resultados apontam para uma grande desresponsabilização estatal no tocante a implementação dessas políticas penitenciárias, prejudicando de imediato, a reinserção social daqueles que tentam retornar ao convívio social: os egressos.
Palavras-chave: direitos humanos, políticas públicas, cidadania, egresso.

5 *Relações interculturais na diversidade*

5.1 *Os direitos humanos das mulheres – análise dos instrumentos internacionais de proteção*

Stela Valéria Cavalcanti

RESUMO: Este artigo aborda os direitos humanos das mulheres, a partir da análise dos principais instrumentos internacionais de proteção. Discorre inicialmente sobre os direitos humanos fundamentais, demonstrando que o Direito Internacional dos Direitos Humanos é recente na história contemporânea, pois surgiu no século XX, como resposta às atrocidades cometidas durante o nazismo e naquele cenário que se desenvolve o esforço de reconstrução dos direitos humanos como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Posteriormente apresenta os sistemas regional (OEA) e internacional (ONU) de proteção dos direitos humanos, diferenciando-os. Apresenta as principais convenções e pactos de direitos humanos que foram editados pelas Nações Unidas e Organização dos Estados Americanos com o objetivo de compelir os países signatários a tomar medidas legislativas e administrativas de promoção da igualdade de gênero e combate à violência contra as mulheres: a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (ratificada pelo Brasil em 1984); a Recomendação Geral nº. 19 da referida Convenção (CEDAW); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, "Convenção de Belém do Pará" (inserida no ordenamento jurídico brasileiro em 1995, a Declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher ratificada pelo Brasil em 1995) e a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em seguida, demonstra que o Estado brasileiro incorporou, em suas leis federais e, até, na própria Constituição, vários tratados e convenções ratificados pelo país e que tem criado leis, a exemplo da Lei Maria da Penha, n. 11.340/06 objetivando o cumprimento dos tratados internacionais ratificados e a promoção dos direitos humanos das mulheres, contudo, os índices estatísticos alarmantes ainda demonstram que a violência contra as mulheres é um grave problema a ser enfrentado pelo Estado brasileiro.

Palavras-chave: Proteção, Igualdade, Gênero, Discriminação e Violência.

5.2 *Uma introdução a categoria gênero: construção, desconstrução, reconstrução e (des) reconstrução*

Andréa Pacheco de Mesquita

RESUMO: O texto visa discutir a categoria gênero compreendendo os avanços e recuos que os movimentos feministas fizeram na academia e na prática política. Para tanto dialogar com as percussoras como Beauvoir, Friedan, Mead, autoras do conceito como Rubin, Scott, e as contemporâneas como Costa, Sadenberg, Safiotti, Nicholson é imprescindível.
Palavras-chave: conceito de gênero, feminismo e mulheres.

5.3 *Educação e Diversidade Sexual: em busca de uma escola não homofóbica*

José Baptista de Mello Neto
Michelle Barbosa Agnoleti

RESUMO: Este texto discorre sobre algumas formas de enfrentamento de discriminações praticadas em ambientes educacionais, bem como sobre o papel d@ Docente no combate a preconceitos em razão da orientação sexual e identidade de gênero, pondo fim à reprodução do aparelho opressor que permite ou incentiva a desigualdade e a discriminação contra @s LGBTTI.
Palavras-Chave: Educação. Diversidade Sexual. LGBTTI.

5.4 *DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE: discrepâncias entre o fato e sua veiculação*

Getulio Ribeiro

RESUMO – O presente artigo aborda algumas das discrepâncias da situação factual dos Direitos Humanos, hoje, e a retórica veiculada. Discorre sobre a importância e a necessidade do entendimento sobre Direitos Humanos que se encontrem alicerçados numa democracia que congregue participação ampla de

distintas comunidades políticas, com formas legítimas de governo com sólido compromisso com os direitos e os deveres, que emirjam das necessidades e aspirações de suas populações, ou seja, verdadeiramente democráticos. Aborda, ainda, a necessidade urgente de alteração do poder que o Estado detém para aplicar o direito com o objetivo de solucionar conflitos de interesses.
Palavras-chave: "Direitos Humanos apesar da ONU"; Direitos Humanos e Diversidade; Participação ampla das distintas comunidades políticas; insistência retórica sobre Direitos Humanos; democracia oriunda das necessidades e aspirações da população; indignação com a pseudo-cidadania concedida versus cidadania conquistada; alteração da ordem jurídica arcaica pautada em velhas liturgias liberais-individualistas, em desacordo com a Constituição Federal de 1988.

6 *Políticas públicas no contexto sociojurídico*

6.1 *O caráter universal, indivisível e interdependente dos direitos humanos: a exigibilidade/justiciabilidade dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais*

.

6.2 *Regime Disciplinar Diferenciado / RDD: aspectos constitucionais e inconstitucionais*

Flávia Cristina Peixoto Gonçalves da Silva

RESUMO: O texto dispõe do pensamento de vários estudiosos da área jurídica para demonstrar o balanceamento de valores e interesses acerca do (des) cumprimento do RDD na sociedade contemporânea. Apresenta os diferentes graus de compatibilidade e conflito sobre as normas que prescrevem uma exigência jurídica e suas contradições. Para contemplar esta discussão, o conteúdo está subdividido em alguns itens, quais sejam: Introdução; 1 – Breve evolução histórica do RDD; 2 – O que é RDD e seus requisitos;

3 – Do limite e da possibilidade de aplicação do RDD ao preso provisório; 4 – O RDD e a progressão de regime; 5 – Argumentos sobre a inconstitucionalidade do RDD; 6 – Os princípios constitucionais transgredidos com a instituição do RDD; 6.1 – Princípio da reserva legal; 6.2 – Princípio da igualdade; 6.3 – Princípio da individualização da pena; 6.4 – Princípio da proporcionalidade; 6.5 – Princípio da humanidade; 6.6 – Princípio do devido processo legal; 6.7 – Princípio da dignidade da pessoa humana; 7 – Da constitucionalidade da medida – argumentos favoráveis; 9 – Súmulas, jurisprudências e demais manifestações legais acerca do tema; Conclusão; e Referências.

Palavras-chave: Regime Disciplinar Diferenciado, princípios constitucionais, jurisprudência e direitos humanos.

6.3 *Diversidade Religiosa*

José Roberto Santos
Joabson dos Santos Lima

RESUMO: Nada impacta mais os seres humanos do que a sua religião. Ela define a maneira de ser, de pensar e de agir de uma pessoa, de grupos religiosos ou de uma nação. Contudo, a religião cuja natureza deveria ser um instrumento de paz e de compreensão entres as pessoas, serve, mesmo em nome de Deus ou de outras entidades, para promoção de guerras, perseguições e intolerâncias. Historicamente, muitos conflitos religiosos têm em sua retaguarda componentes políticos, ideológicos e sociais. Entretanto, no contexto da sala de aula, a intolerância surge pela falta de compreensão das religiões, de suas origens, de seus cultos e de suas expressões culturais. O estudo da diversidade religiosa, aliado ao conhecimento e respeito à liberdade de culto, garantido pela Constituição Brasileira e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode ser a chave para promover a tolerância e convívio pacífico entre indivíduos e grupos sociais do Brasil e de todo mundo.

Palavras chaves: intolerância, liberdade de culto, religiões.

6.4 *Gestão democrática e medida socioeducativa: a recorrente (in) visibilidade da Diversidade Religiosa*

Denise do Carmo Ferreira

RESUMO: O artigo reflete a inclusão de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto de Liberdade Assistida no ambiente escolar; a gestão democrática e o papel social da escola, pautado no ingresso à educação como direito fundante de acesso à cidadania.
Palavras-Chave: Gestão democrática, questão etnicorracial, direito à educação e Liberdade Assistida.

7 Possibilidades versus Limites da EDH

7.1 *Fundamentos Político-educacionais da EDH*

Marluce Falcão de Oliveira

RESUMO: No presente artigo são abordados os fundamentos político-educacionais da Educação em Direitos Humanos sob o fundamento do Estado numa sociedade livre, igualitária e fraterna, de forma a promover a realidade do Estado Democrático de Direito, assegurando o desenvolvimento e justiça social. Objetivando alcançar essas diretrizes, no Brasil formulou-se um projeto político-pedagógico de construção sistemática de uma concepção de EDH que é analisado empiricamente nesse artigo, que se dá por meio de uma pesquisa bibliográfica. Sem dúvida é um desafio a ser conquistado através do esforço comum do Estado e da sociedade. A EDH perpassa por todas as etapas de construção da cidadania democrática, como um dever do Estado e um direito do cidadão; sendo este o vetor da abordagem científica do presente artigo, que conclui ser a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, que tem como fundamento a dignidade da pessoa humana tendo como palco a escola.
Palavras-Chave: Educação, direitos humanos, diversidade, democracia.

7.2 *Plano de ação em Educação em Direitos Humanos*

Cristiane Marcela Pepe

RESUMO: Toda aprendizagem relevante é, no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. Na escola, se aprende uma cultura socialmente selecionada, e a interação com ela será produtiva e relevante, do ponto de vista educativo, quando o estudante se introduza num processo de diálogo criador com ela, aceitando e questionando, recusando e assumindo. Este diálogo criador requer uma comunicação democrática de aprendizagem, aberta ao contraste e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem os intercâmbios e o próprio projeto do currículo; uma comunidade democrática de aprendizagem, na qual o conhecimento, as relações sociais, a estrutura das tarefas acadêmicas, os modos e critérios de avaliação, e a própria natureza e função social da escola aceitem se submeter ao escrutínio público dos estudantes e dos docentes e às conseqüências de suas reflexivas determinações (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.298).

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos, plano de ação, comunicação democrática de aprendizagem.

7.3 *REDHBRASIL no processo de formação de formadores da EDH*

Mara Rejane Ribeiro
Getulio Couto Ribeiro
Eduardo Lyra
Janda Maria Alves

RESUMO: O estudo trata de uma via extensionista de formação de educadores em direitos humanos, envolvendo a sociedade civil organizada, educadores da rede pública de ensino básico; gestores; policiais; agentes penitenciários; lideranças comunitárias; órgãos governamentais e não governamentais; profissionais de segurança pública e estudantes universitários extensionistas. Demonstra um processo de reconstrução de princípios que regem a cultura no âmbito das relações sociais que se articulam no contexto contraditório da sociedade capitalista, na consolidação da democracia, do desenvolvimento,

da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. Apóia-se nos primeiros resultados de um projeto de pesquisa-ação, pela via da extensão universitária, realizado junto às Escolas da rede pública de ensino básico e lideranças comunitárias de vários municípios da abrangência de quadro cidades pólo do Estado de Alagoas / Brasil. Adota como metodologia, os passos do planejamento estratégico situacional, atuando por aproximações que perpassam pelos momentos: informativo e formativo; a partir da realidade dos atores sociais para proceder às ações numa concepção transformadora, possibilitada pela conexão de saberes: científico e popular. Os resultados remetem a universalização dos direitos humanos, pela via da educação em direitos humanos, como política pública. Nessa perspectiva, a sua efetivação requer "a construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da eqüidade, no respeito à diversidade sociocultural" (PNEDH, 2006, p.11). As ações foram eficazes, inovando quanto à metodologia de ensino e as práticas pedagógicas; inclusão das questões mais significativas e atuais da realidade brasileira em relação à cultura de DH e a cultura política de Alagoas, cujas raízes do autoritarismo e coronelismo perduram nos setores públicos. Na medida em que envolvemos mais estudantes no processo de formação EDH, formamos, também, disseminadores da extensão no seu sentido amplo.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, formação de formadores, planejamento estratégico em EDH.

8 Metodologia da pesquisa na construção do trabalho científico

8.1 *Metodologia da pesquisa e da construção do trabalho científico*

Alessandro Alves
Mara Rejane Ribeiro

RESUMO: O texto trata de uma reflexão sobre o processo de conhecimento científico. A lógica da academia. Produção e transmissão do conhecimento no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Normas técnicas de elaboração do trabalho científico. A leitura de textos e instrumentos de estudo, pesquisa e elaboração de trabalhos científicos. Produção de um trabalho acadêmico-científico. Consiste em estudar os limites e possibilidades da aplicabilidade dos métodos disponíveis. "Confere os caminhos necessários para a auto-aprendizagem em que o aluno é sujeito do processo, aprendendo a pesquisar e a sistematizar o conhecimento obtido" (Barros; Lehfeld, 2000). Constitui-se, assim, em elemento facilitador da produção de conhecimentos (Ibid.).
Palavras-chave: metodologia; academia; NBR; processo de pesquisa.

8.2 *A pesquisa como condição sine qua non na elaboração de trabalhos científicos*

Alessandro Alves
Mara Rejane Ribeiro

RESUMO: 1. A escolha do tema monográfico. Aprofundamento e sistematização de uma temática escolhida pelo aluno ao longo do curso ou durante a elaboração do Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos. Produção de um trabalho acadêmico-científico. A disciplina segue as diretrizes curriculares, em termos da formação profissional continuada, cujo processo deve viabilizar a realização de trabalhos acadêmicos, bem como habilitar o aluno na discussão e reflexão da pesquisa, enquanto meio para obtenção e produção do conhecimento. 2. A delimitação e formulação do problema de pesquisa e sua relação com o projeto de pesquisa gerador do trabalho de conclusão de curso. 3. Normas e técnicas para a elaboração e estruturação de um trabalho monográfico. A inserção da questão de estudo num contexto de trabalho científico.
Palavras-chave: projeto de pesquisa em EDH; pesquisa; metodologia científica

Apresentação dos autores

Adriano Nascimento

Doutorando em Ciência Política pela Unicamp. Bel em Direito. Professor de Direito e Legislação Social e da Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade – EDHDI/ @edhesp/Ufal.Membro do Conselho Editorial de Crítica Marxista da Revista Novos Tempos. Contato: nascimentoadriano@hotmail.com

Alessandro Alves

Especialista em Marketing; Professor integrante da REDHBRASIL e do corpo docente do Curso de Pós-Graduação lato sensu de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – EDHDI/UFAL/MEC/CAPES; Revisor de textos; Administrador Hoteleiro, formado pela UCS/Canela/RS; pesquisador do GEPSOJUR/UFAL/ CNPq.

Alexandre Alves

Graduando de História pela Universidade Federal de Alagoas, cursando especialização em Educação a Distância e Tutoria pelo CEAP/AL. Tutor formado pelo curso on line da UFPR/UFAL. Membro da equipe técnico -pedagógica do curso de especialização a distância Educação em Direitos Humanos e Diversidade/ UFAL. Atua como professor de História e monitor no programa Conexões de Saberes - PROEX/UFAL. Integrante do projeto de Ambientes Interativos de Aprendizagem no Instituto de Computação da UFAL.

Anderson Brandão

Especialista em Gestão de Projetos em Tecnologia da Informação pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió – Cesmac. Graduado em Ciência da Computação pela UFAL É Analista de Tecnologia da Informação da CIED / NTI / UFAL; responsável pelo sistema moodle no EDHDI e Professor Pesquisador do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos - EDHDI / UFAL.

Andréa Pacheco de Mesquita

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Assistente Social, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulher, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia, Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas. Professora do curso de pós-graduação lato sensu de EDHDI

Cleide Jane de Sá Araujo Costa

Bacharelado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (1989), graduação em Licenciatura Em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1990), mestrado em Diploma de Estudos Aprofundados - Université de Provence (1996), doutorado em Lingüistica pela Universidade Federal de Alagoas (2002) e doutorado em Educação - Université de Provence (2002). Atualmente é professor adjunto II da Universidade Federal de Alagoas . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: novas tecnologias, educação à distância, interação colaborativa, distance learning e alfabetização.

Cristiane Marcela Pepe

Pedagoga, com Mestrado e Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002-2007), UNESP/Campus Araraquara-SP. Atualmente é professor Adjunto I da Universidade Federal de Alagoas, pela qual coordena o Programa Escola Ativa (UFAL/MEC/SECAD) e é membro da REDH Brasil de Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, leitura e formação de professores, Ensino Fundamental, leitura e leitura, Educação e Trabalho,Formação de Professores Presencial e a Distância e Educação do Campo.

Denise do Carmo Ferreira

Bacharel em SSO pela Universidade Católica do Salvador (1998). Atualmente é assistente social da Prefeitura Municipal de Maceió-AL da Secretaria Municipal de Assistência Social - SEMAS . Coordenadora de Projetos Sociais - CPS; Tem experiência na área de Educação não formal, com ênfase em Serviço Social da Saúde, atuando nos seguintes temas: transversalidade na educação, educação de jovens e em risco social , práticas socioeducativas, cidadania, prevenção, estatuto da criança e do adolescente, controle social e saúde bucal. Experiência em consultoria e na elaboração de projetos sociais.

Douglas de Assis Bastos

Especialista em Ciências Criminais pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e pelo Instituto Pan-americano de Política Criminal (IPAN). Advogado Criminalista. Professor Titular de Direito Penal II, Direito Penal III, Direito Penal IV e Prática Penal do Curso de Direto da Faculdade de Alagoas – FAL. Pesquisador do Grupo Estado, Educação, Política e Sociedade - CNPq/FAL. Professor Instrutor

do Módulo Fundamentos Jurídicos da Educação em Direitos Humanos no Projeto Construção Coletiva de uma Cultura de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República em parceria com a AEDHESP – UFAL (Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública da Universidade Federal de Alagoas)

Eduardo Lyra

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Graduado em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, na área de Educação. Atua na gestão da Ufal, na qualidade de Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal de Alagoas.

Elídio Alexandre Borges Marques

Doutor pela Escola de Serviço Social da UFRJ. Graduado e Mestre em Direito pela PUC/Rio e prof. Adjunto do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos Suely Souza de Almeida da UFRJ, coordenador do OPEC-DH – Observatório de Política e Economia Contemporâneas e Violações de Direitos Humanos.

Elione Maria Nogueira Diógenes

Doutora em Políticas Públicas, pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Estágio Pós-Doutoral em Educação Popular UFPB. Graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. Professora adjunta I da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – lotada no Centro de Educação – com atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia e no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Atua em dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE) e o Caminhos da Educação em Alagoas. Experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional; estudos em política educacional, gestão educacional e gestão democrática, educação básica (níveis: fundamental e ensino médio), processos educativos escolares e informais, segurança pública, direitos humanos e história da educação. Projetos no âmbito dos Direitos Humanos em parceria com a Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública (@EDHESP) sob a coordenação da Profa. Dra. Mara Rejane Ribeiro.

Elvira Simões Barretto

Doutora em questões de gênero pela Universidade Autônoma de Barcelona. Graduada em SSO e professora efetiva da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, Coordenadora do Núcleo Tematico Mulher e Cidadania. E-mail: elvirasbarretto@gmail.com

Fernando Silvio C. Pimentel

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2010); especialista em Tecnologias em Educação e Docência do Ensino Superior. Graduado em Pedagogia (Licenciatura) . Foi professor - de escolas particulares, tutor do programa de formação continuada - Secretaria de Educação a Distância - MEC, professor tutor 1 da Universidade Tiradentes e professor do Governo do Estado de Alagoas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, educação online, webquest, tutor e avaliação. Atualmente é professor assistente 1 da Universidade Federal de Alagoas, sendo Vice-coordenador da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância e Coordenador Adjunto da UAB/UFAL.

Flávia Cristina Peixoto Gonçalves da Silva

Pós-graduada em Ciências Criminais pela UFAL – Universidade Federal de Alagoas em convênio com o CEFAF – Centro de Formação e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Alagoas; Graduada pelo CESMAC; Assistente de Promotoria da 27ª Vara de Família de Maceió/Al.

George Sarmento

Doutor em Direito Público/UFPE, Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito/UFAL, Coordenador do Laboratório de Direitos Humanos da Universidade Federal de Alagoas. Promotor de Justiça.

Getulio Ribeiro

MSc. pela PUCRS; Graduado em Administração (UEL/PR); Especialista em Administração e Planejamento (PUCRS). Estudos e estágio realizados na Sorbonne (Paris/FR); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos e Diversidade da @edhesp/UFAL/Capes/MEC; Ministra cursos de capacitação de EDH para profissionais, gestores e professores da rede pública de ensino; lideranças comunitárias; Apocal; e dirigentes de Associações de Moradores do Estado de Alagoas/UFAL; Pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Sociojurídicos (GEPSOJUR/ UFAL); Consultor

em Administração e de pesquisas, projetos, trabalhos científicos e avaliação de programas. gribeiro477@gmail.com

Janda Maria Alves

Especialista em Extensão à Distância em Política Social pela UNB (2001) e Gestão Pública pela Ufal. Bacharel em Serviço Social pela Universidade de Brasília (1977). Atualmente é assistente social e coordenadora do Programa Conexões de Saberes/UFAL do MEC/SECAD, atuando, principalmente, nos seguintes temas: convênios, serviço social, divulgação, comunicação e projetos. Tutora no curso lato sensu de EDHDI/@edhesp/UFAL.

Jediane Freitas da Silva

Bacharel em Serviço Social pela UFAL; monitora da REDHBRASIL no Estado de Alagoas; pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Sociojuridicos (GEPSOJUR); membro da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública (@EDHESP) e gerente do projeto "Construção coletiva de uma cultura de EDH" da @EDHESP / UFAL/ MJ/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Joabson dos Santos Lima

Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Alagoas (2000). Especialista em Gestão e Desenvolvimento Universitário pela Universidade Federal de Alagoas (2008).

José Baptista de Mello Neto

Bacharel em Ciências Jurídicas pela UFPB, Mestre em Direito – PPGD/UFPE; Doutorando em Educação – PPGE/UFPB; Professor das Universidades Estadual e Federal da Paraíba e do Centro de Educação da Polícia Militar da Paraíba nos Cursos de Especialização em Segurança Pública e em Gestão e Tecnologias Educacionais, Coordenador-Geral do Comitê Paraibano de EDH, membro do Núcleo de Cidadania de Direitos Humanos da UFPB – UEPB/CH, da Equipe Nacional de Docentes do Projeto – REDHBrasil, do Grupo de Pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos (pesquisador, do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Representações Sociais, Associado da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP, e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE.

José Roberto Santos

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Alagoas (1986), mestrado em Agronomia (Ciências do Solo) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1991) e doutorado em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e Universidade de Agricultura e Tecnologia de Tokyo. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Alagoas. É membro do Comitê de Ministérios Globais da Junta Geral da Igreja Internacional do Nazareno, com sede em Kansas City - USA. É presidente do Instituto Nazareno Pão da Vida - INPAV, uma instituição educativa para cirnaças e jovens de origem popular cujo objetivo é construir diferenciais de conhecimeto e relacionamento com suas familias e a sociedade.. Foi Pró-Reitor de Extensão da UFAL no período de setembro de 2005 a março de 2008.

Julia Chamusca Chagas

Graduada em psicologia pela Universidade de Brasília e mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela UnB; Mestre em psicologia; Universidade de Brasília; participou como estagiária da organização do curso Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos.

Luis Paulo Leopoldo Mercado

Doutor em Educação. Professor efetivo da UFAL e coordenador da pós-graduação do CEDU; Coordenador da CIED; luispaulomercado@gmail.com

Mara Rejane Ribeiro

Doutora em Serviço Social, docente efetiva da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas/ UFAL; Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Sociojuridicos – GEPSOJUR/CNPq; Coordenadora estadual da REDHBRASIL; assessora de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública da UFAL/@edhesp, responsável por vários projetos vinculados ao MEC/ SECAD; Ministério de Justiça/ Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República/ SEDHPR; Coordenadora do Curso de Pós-graduação lato sensu de Educação em Direitos Humanos e Diversidade/ EDHDI/ UFAL / PROEX /PROPEP/ MEC/CAPES/CIED.

Maria Alcina Terto Lins

Assistente Social, Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas, professora de Movimentos Sociais e Tópicos de Políticas Sociais Setoriais na Faculdade Integrada Tiradentes (FITS). Atuação na área de Saúde e Assistência

Social. Pesquisadora na área do mercado de trabalho do Serviço Social e da Saúde, Facilitadora em Educação Permanente em Saúde. Membro da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública (@EDHESP) e do projeto "Construção coletiva de uma cultura de EDH" da @EDHESP / UFAL em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

Marluce Falcão de Oliveira

Especialista em Direito Constitucional, na Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2001). Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos e Diversidade, na Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Professora de Direitos Humanos, no Curso de Graduação em Direito na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió – FAMA. Promotora de Justiça, integrante do Ministério Público de Alagoas.

Mércia Sequeira Pinto

Especialista em Educação pela URCAMP/ALEGRETE; Professora de Educação Física pela ESEF/UFPEL;

Michelle Barbosa Agnoleti

Bacharel em Ciências Jurídicas pela UFPB, Mestre em Ciências Jurídicas – PPGCJ/UFPB na Área de Concentração em Direitos Humanos; Doutoranda em Sociologia – PPGS/UFPB; membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, da equipe Docente do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos e do Grupo de Pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos, na Linha de Pesquisa em Violência, Segurança e Direitos Humanos, do Grupo de Pesquisa em Cultura e Identidade em Processos de Integração Regional (pesquisadora), na linha Migrações Internacionais na América Latina, Associada da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP.

Patrick Brito

Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Alagoas (2002), mestre e doutor em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2005 e 2009). Atualmente é professor da Universidade Federal de Alagoas UFAL dos cursos de Ciência da Computação (presencial), onde desempenha o papel de coordenador, e Sistemas de Informação (à distância UAB). Faz parte do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Modelagem Computacional de Conhecimento, no papel de vice-coordenador.

Priscila Emanuele Falcão de Oliveira Menezes

Advogada, Mestre em Sociologia.

Regina Bastiane

Especialista em Educação Interdisciplinar pela FACISA/SC; Professora de Educação Física pela ESEF/IPA/POA.

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Graduada em psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), mestre e doutora pela UnB; Pós doutorado em educação na Universidade de Paris V; Professora Adjunto 2 do Instituto de Psicologia da UnB; Coordenadora no Distrito Federal do curso Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos; pesquisadora do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) UnB.

Rosana Gomes da Silva Barros

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Capacitada em Educação em Direitos Humanos. É pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Sociojuridicos GEPSOJUR; membro da equipe da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública - @EDHESP / UFAL. Atualmente desenvolve atividades na secretaria do curso de Especialização UAB de Educação em Direitos Humanos e Diversidade - EDHDI pela UFAL.

Sheila Stolz

Professora da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FaDir/FURG, Rio Grande/RS. Doutoranda e Mestre em Direito pela Universitat Pompeu Fabra – UPF, Barcelona, Espanha. Coordenadora Geral do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos – NUPEDH/FURG. Coordenadora e professora do Curso de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos – PGEDH/FURG. Integrante da REDHBRASIL e, como tal, coordenou no Rio Grande do Sul o Projeto "Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos/REDH-BRASIL". Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Processos Participativos na Gestão Pública –PPGP /Grupo de Pesquisa do CNPq). E-mail: sheilastolz@furg.br

Stela Valéria Cavalcanti

Promotora de Justiça de Alagoas. Pesquisadora do Laboratório de Direitos Humanos/UFAL. Mestre em Direito Público UFAL- 2006. Autora do livro Violência

doméstica contra a mulher: análise da Lei Maria da Penha, 3.ed., Juspodivm, 2009. Co-autora do Livro: Temas atuais do Ministério Público, Lumenjuris, 2. ed., 2009. Co-autora do Livro: Violência doméstica e assédio moral contra as mulheres, Edufal, 2009 e artigos jurídicos publicados em periódicos e sites na internet. Palestrante em diversos congressos e eventos jurídicos. Email: stelacavalcanti@hotmail.com

Vivianny Kelly Galvão

Mestra em Direito Público pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), membro do Laboratório de Direitos Humanos da UFAL, professora e advogada.

Yára Pereira da Costa e Silva Neves

Professora efetiva da Ufal; yaraneves@gmail.com

Thaíz Fidéliz

Estudante do curso de graduação em Serviço Social da UFAL. Monitora da Disciplina de Direito e Legislação Social. Integrante da equipe de Assessoria @ edhesp.

UFAL

CAPES

BRASIL

UAB
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL