RIDH
Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

▪ v. 9 ▪ n. 1 ▪ jan./jun., 2021 (16)

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

Editorial

CLODOALDO M. CARDOSO
DOSSIÊ: A literatura infantil na educação em direitos humanos: fundamentos e ideologia

ANDRÉIA INÊS H. CEREZOLI
FRANCISCA M. DA SILVA PEREZ
JOSÉ ANTONIO RIBEIRO DE MOURA
ORLEANE OLIVEIRA JAMBEIRO
Direitos humanos e literatura: porque os livros mudam as pessoas e as pessoas mudam o mundo

CLARA CASSIOLATO JUNQUEIRA
CLÁUDIA AP. VALDERRAMAS GOMES
Literatura e psiquismo cultural: o encontro da arte com os direitos humanos na infância

IARA TATIANA BONIN
DARLIZE TEIXEIRA DE MELLO
LIÉGE FREITAS BARBOSA
ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA
Dignidade: condição humana compartilhada

EDILANE ABREU DUARTE
NANCY RITA FERREIRA VIEIRA
A mulher bruxa no mundo do 'era uma vez' e a reprodução histórica da dominação sobre o gênero feminino

ÁUREA DE CARVALHO COSTA
JAQUELINE MOREIRA F. DE LIMA
A reprodução da ideologia da supremacia masculina na divisão sexual do trabalho, na literatura para crianças

Artigos diversos

Filosofia

ALEXANDRE SILVA GUERREIRO
Do humanismo ético aos direitos humanos

SILVIA BRANDÃO
Fazer morrer, deixar morrer': das memórias que nos contam

Direito

CRISTIANI PEREIRA DE M. GONZALEZ
MARIA CREUSA DE ARAÚJO BORGES
Repensando a educação em direitos humanos a partir das teorias universalistas, relativistas e confluentes

FABIANE SIMIONI
GABRIEL SAAD TRAVASSOS
Defensoria Pública Interamericana, direitos humanos e acesso à justiça na América Latina

Educação

NATÁLIA DE OLIVEIRA MELO
TIMOTHY DENIS IRELAND
Educação em/para os Direitos Humanos e da Natureza: um olhar sensível em documentos brasileiros

CRISTÓVÃO TEIXEIRA R. SILVA
ANTÔNIO BASÍLIO N. T. DE MENEZES
Educação em direitos humanos na América Latina: fundamentos para uma prática educativa democrática

MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT
MARIANO ARAUJO RODRIGUES
Sistema educativo em Moçambique as estratégias internacionais de inclusão

TÂNIA RIBEIRO LIBÓRIO
A importância dos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no desafio da educação para os direitos humanos

CELMA TAVARES
Direitos humanos e ODS: caminhos para fortalecer os direitos das mulheres

Comunicação

MAURO MACHADO DO PRADO
ANA PAULA DE CASTRO NEVES
NATHÁLIA M. C. D. DE ALBUQUERQUE
Xenofobia e violência de gênero: uma análise de manchetes veiculadas no webjornalismo brasileiro sobre mulheres venezuelanas

16

Observatório de Educação em Direitos Humanos
UNESP

RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

RIDH | publicação semestral | Bauru | v. 9, n. 1 | p. 1-340 | jan. /jun., 2021 (16)

RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

EXPEDIENTE

Contato
Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso
OEDH - OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS / Unesp
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17033-360 - Bauru, SP - Brasil
Tels. 55 (14) 3103 6172 / 3103 6064
E-mail: clodoaldo.cardoso@unesp.br

Revisão
Editoria

Capa
Cristina de Souza Corat
Inky Design - Unesp

Diagramação
Érika Woelke
Lucas R. Sampaio Ramos

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

Versão on-line da RIDH - ISSN: 2357-7738
www2.faac.unesp.br/ridh3

CULTURA ACADÊMICA Editora

EQUIPE EDITORIAL

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

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

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

Miriam Pillar Grossi (UFSC)
Nair Heloisa Bicalho de Souza (UnB)
Naldson Ramos da Costa(UFMT)
Paulo Carbonari (IFIBE)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Rosa Maria Godoy (UFPB)
Sandra Unbehaum (Fund. Carlos Chagas)
Sheila Stolz (FURG)
Sólon Viola (Unisinos)
Zilda Márcia Gricoli Iokoi (USP)

Conselho Consultivo
Adalberto da Silva Retto Júnior (Unesp-Bauru)
Abraham Magdenzo (Cátedra da Unesco em DH-Chile)
Agnaldo dos Santos (Unesp-Marília)
Alberto Damasceno (UFPA)
Aline da Silva Nicolino (UFG)
Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp-Assis)
Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
André Varella (UFF-RJ)
Antônio Euzébios Filho (USP)
Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)
Antônio Mendes da Costa Braga (Unesp-Marília)
Antônio Roberto Espinosa (Unifesp)
Ari Fernando Maia (Unesp-Bauru)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Brunela Vieira de Vincenzi (UFES)
Carlo Napolitano (Unesp-Bauru)
Carlos Ugo Santander (UFG)
Cássia Letícia Carrara Domiciano (Unesp-Bauru)
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE)
Celma Tavares (UFPE)
Cerise de Castro Campos (UFG)
César Augusto Silva da Silva (UFGD-PB)
Cláudio Roberto Y Goya (Unesp-Bauru)
Cristiane Famer Rocha (UFRGS)
Cristina Grobério Pazó (Fac. de Direito de Vitória)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Danilo Rothberg (Unesp-Bauru)
Douglas Antônio Rocha Pinheiro (UNB)
Edinilson Donisete Machado (Univem-Marília)
Edmundo Antonio Peggion (Unesp/FCL-Araraquara)
Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)
Emina Márcia Nery dos Santos (UFPA)
Evandro Fiorin (Unesp-P. Prudente)
Fábio Metzger (FMC/UNIESP-Caieiras/SP)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Fernanda Henriques (Unesp-Bauru)
Flávia Queiroga Aranha de Almeida (Unesp/Botucatu)
Flávia Roberta Benevenuto de Souza (UFAL)
Gustavo José de Toledo Pedroso (Unesp-Franca)
Guilherme de Almeida (USP)
Helena Esser (UFG)
Heloísa Pait (Unesp-Marília)
Henrique Sartori de Almeida Prado (UFGD-PB)
Iraíde Marques de Freitas Barreiro (Unesp-Assis)
Itamar Nunes Silva (UFPB)
Ivo Pons (Mackenzie)
Jair Pinheiro (Unesp-Marília)
João Carlos Jarochinski Silva (UFRR)
José Brás Barreto de Oliveira (Unesp-Bauru)
José Luiz Guimarães (Unesp-Assis)
José Renê Trentim (Unicamp)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Luana Rosário (UESC)
Lúcia de F. Guerra Ferreira (UFPB)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Laércio Fidelis Dias (Unesp-Marília)
Larissa Maués Pelúcio Silva (Unesp-Bauru)
Leonardo Lemos de Souza (Unesp-Assis)
Luciana de Oliveira Dias (UFG)
Luís Antônio Francisco de Souza (Unesp-Marília)
Magno Luiz Medeiros da Silva (UFG)
Maria Goretti Dal Bosco (UFG)
Maria Ribeiro do Valle (Unesp-Araraquara)
Maria Salete Kern Machado (UnB)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR-Montevidéu)
Maximiliano Martin Vicente (Unesp-Bauru)
Nilma Silva (Unesp-Bauru)
Paula Ariane Freire (IBEJ - Uberaba)
Paulo Ribeiro Rodrigues da Cunha (Unesp-Marília)
Petrônio de Tílio Neto (Mackenzie)
Raul Aragão Martins (Unesp- S. J. do Rio Preto)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Ricardo Luis Nicola (Unesp- Bauru)
Rodolfo Puttini (Unesp-Botucatu)
Rodrigo Alves Correia (Fac. AVEC de Vilhena -RO)
Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos (Unesp-Marília)
Rosângela de Lima Vieira (Unesp-Marília)
Sandra Eli Sartoreto de O. Martins (Unesp-Marília)
Sílvia Ap. de Sousa Fernandes (Unesp-Marília)
Solange Ramires Daher (Unesp-Botucatu)
Suzana Sacavino (Novamerica-RJ)
Telma Regina de Paula Sousa (Unimep-Piracicaba)
Raquel Cabral (Unesp-Bauru)
Roberto Goulart Menezes (UnB)
Teófilo Marcelo de Arêa Leão Jr. (Univem-Marília)
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp-Bauru)
Wellington Lourenço de Almeida (UnB)

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

ESTA REVISTA FOI PATROCINADA PELA

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

323.4
R349

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

Semestral

ISSN - 2318-9568

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

Copyright© OEDH/UNESP, 2021

Sumário

Editorial

7 **Clodoaldo Meneguello Cardoso**
DOSSIÊ: : A literatura infantil na educação em direitos humanos: fundamentos e ideologia

13 **Andréia Inês Hanel Cerezoli; Francisca Monteiro da Silva Perez; José Antonio Ribeiro de Moura; Orleane Oliveira Jambeiro**
Direitos humanos e literatura: porque os livros e as pessoas mudam o mundo.

31 **Clara Cassiolato Junqueira; Cláudia Aparecida Valderramas Gomes**
Literatura e psiquismo cultural: o encontro com os direitos humanos na infancia

47 **Iara Tatiana Bonin; Darlize Teixeira de Mello; Liége Freitas Barbosa; Rosa Maria Hessel Silveira**
Direitos humanos, refugiados e migrantes: literatura infantil e acolhimento

71 **Edilane Abreu Duarte; Nancy Rita Ferreira Vieira**
A mulher bruxa no mundo do *era uma vez* e a reprodução histórica da dominação sobre o gênero feminino

91 **Áurea de Carvalho Costa; Jaqueline Moreira Ferraz de Lima**
A reprodução da ideologia da supremacia masculina na divisão sexual do trabalho, na literatura para crianças

Artigos diversos

Filosofia

115 **Alexandre Silva Guerreiro**
Do humanismo ético aos direitos humanos

137 **Silvia Brandão**
Fazer morrer, deixar morrer: das memórias que nos contam

Direito

161 **Cristiani Pereira de Morais Gonzalez; Maria Creusa de Araújo Borges**
Repensando a educação em direitos humanos a partir das teorias universalistas, relativistas e confluentes

185 **Fabiane Simioni; Gabriel Saad Travassos**
Defensoria Pública Interamericana, direitos humanos e acesso à justiça na América Latina

Educação

213 **Natália de Oliveira Melo; Timothy Denis Ireland**
Educação em/para os direitos humanos e da natureza: um olhar sensível em documentos brasileiros

231 **Cristóvão Teixeira Rodrigues Silva; Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes**
Educação em direitos humanos na América Latina: fundamentos para uma prática educativa democrática

255 **Mirian Célia Castellain Guebert; Mariano Araújo Rodrigues**
Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão

275 **Tânia Ribeiro Libório**
A importância dos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no desafio da educação para os direitos humanos

297 **Celma Tavares**
Direitos humanos e ODS: caminhos para fortalecer os direitos das mulheres

Comunicação

319 **Mauro Machado do Prado; Ana Paula de Castro Neves; Nathália Machado Cardoso Dardeau de Albuquerque**
Xenofobia e violência de gênero: uma análise de manchetes veiculadas no webjornalismo brasileiro sobre mulheres venezuelanas

335 **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA RIDH**

339 **OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Editorial

DOSSIÊ:

A literatura infantil na educação em direitos humanos: fundamentos e ideologia

Já se vão 40 anos que Maria de Lourdes Chagas Nosella publicou, pela Editora Moraes (1981), sua dissertação de mestrado com o título: *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.*

Dando continuidade à tarefa, que Umberto Eco e Marisa Bonazzi realizaram em livros didáticos na Europa, com tradução aqui como: *Mentiras que parecem verdades* (Summus, 1980), Nosella trouxe essa crítica ideológica para a realidade brasileira. Com o avanço e fortalecimento das lutas de resistência à ditadura militar e a visão da escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser), o livro *As Belas Mentiras* era leitura obrigatória para o movimento de crítica e reformulação dos livros didáticos no Brasil.

Passou-se a discutir amplamente sobre os textos e ilustrações dos livros didáticos que transmitiam mensagens subliminares (algumas nem tanto) de autoritarismo, individualismo, preconceito, machismo, racismo e naturalização das desigualdades sociais. Assim, mais um movimento social de resistência anunciava novos tempos de liberdade na educação, com a alvorada da democracia que ressurgia tênue, mas insistente, no horizonte.

Os estudos críticos à ideologia conservadora dos livros didáticos, na década de 1980, fizeram contraponto aos propósitos das disciplinas: Educação Moral e Cívica, Estudos de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política Brasileira, introduzidas pelo governo militar para preencher o vazio deixado pela supressão das disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Dessa forma, com a retomada paulatina da democracia, fortaleceu-se a concepção de uma educação libertadora de todas as formas de opressão, fundamentada nos ensinamentos de Paulo Freire. A partir daí iniciou-se um novo ciclo de produção de livros didáticos e de literatura infantil, fazendo com que a criança e o adolescente vivenciassem também na escola aquilo que era sua vida no dia-a-dia da realidade brasileira. Sur-

giram histórias infantis não mais doutrinantes com a *moral da história*, mas sim estimuladoras – além da fantasia das narrativas e do prazer estético e lúdico da linguagem poética – de interrogações sobre as desigualdades sociais, os preconceitos, os problemas urbanos e o descaso com natureza. Tudo em nome da formação de uma cidadania crítica, participativa, autônoma e democrática.

Avançou-se muito, todavia, quarenta anos depois, os valores conservadores ainda encontram eco em boa parte da sociedade brasileira, que neles vê um acolhimento psicológico pessoal e a solução mágica de problemas estruturais como a violência, o desemprego, a pobreza e a corrupção. E com a pandemia essa postura amplificou-se mais ainda.

Neste contexto, chegam novamente às escolas projetos educacionais conservadores; entre eles retomam-se os clássicos da literatura infantil sem o devido tratamento crítico axiológico que todo material paradidático deve ter, principalmente enquanto produtos de outros tempos e espaços culturais.

Numa visão conservadora, são privilegiadas as fábulas tradicionais, para alfabetização, que transmitem *pela moral da história* valores de "harmonia com a identidade social" e não de "convivência na diversidade"; de "mérito individual" e não de "conquista coletiva"; de "ordem hierárquica" e não de "relações democráticas"; "de respeito aos mais velhos" e não de "respeito ao outro"; de privilégios de reis e rainhas e não de "direitos de todos"; enfim "de perpetuação da subserviência ao adulto" e não de "construção da autonomia". Isso sem falar de quão distantes ficam n*ossas crianças das narrativas* brasileiras produzidas pelos indígenas, negros, camponeses, quilombolas, ribeirinhos e favelados.

Daí por que se vê hoje a necessidade de reafirmar a importância de um amplo debate sobre a literatura infantil e sobre formação crítica dos professores para uso dos textos clássicos e tradicionais nos primeiros anos da educação básica. Com este propósito, a RIDH oferece nesta edição um dossiê de artigos sobre A *literatura infantil na educação em direitos humanos: fundamentos e ideologia*.

É na primeira infância que se constroem os alicerces das habilidades de raciocínio e da linguagem. E lá também que ocorre a gestação do desenvolvimento socioemocional, parte intrínseca e indispensável na formação da criança desde a primeira infância. Esse desenvolvimento pleno só é possível se a criança realizar as vivências coletivas que envolvam imaginação, sentimentos e valores em suas relações com o outro. Nesse campo, o recurso de contar e de ler histórias é um instrumento metodológico importante para formação de bases éticas nas relações intersubjetivas, além do desenvolvimento intelectual, linguístico e de sensibilidade estética.

Em sua origem, a contação de histórias infantis nos remete às prá-

ticas de transmissão oral primitiva de acontecimentos e de ensinamentos. Esse forte caráter educacional moral está claramente presente nas histórias infantis clássicas medievais, povoadas de castelos, reis, princesas e bruxas.

Hoje a literatura infantil, na educação escolar, ainda é uma fonte importante na construção de valores que podem moldar a primeira visão de si, do outro e do mundo em que vive. Pensar a literatura infantil na educação em direitos humanos, não é reduzi-la a "moral da história", mas analisar as bases axiológicas das relações de dominação e de reconhecimento do outro.

Para isso o presente dossiê traz, com pesquisas e ensaios, reflexões sobre: - a pedagogia comprometida com a promoção da dignidade humana que vê na literatura infantil "material inestimável para a educação em direitos humanos"; - "a arte literária como fenômeno estético capaz de desenvolver o psiquismo infantil"; - "a fecundidade da literatura infantil para a garantia de um atendimento pleno dos direitos humanos envolvidos em situações de refúgio e migração"; "a reprodução histórica da dominação sobre o gênero feminino", nas histórias tradicionais de bruxas; e também sobre a opressão de gênero na literatura infantil, com a "reprodução da ideologia da supremacia masculina na divisão sexual do trabalho".

Em resumo, há uma literatura infantil com função ideológica de domesticação do outro e há uma literatura infantil literatura infantil que proporciona uma educação em direitos humanos, ou seja, vivências e reflexões de respeito à criança como sujeito construtor de valores emancipatórios de liberdade, solidariedade e igualdade entre diferentes.

ARTIGOS DIVERSOS

Nessa seção, a RIDH 16 traz 10 artigos de diferentes áreas, perpassando os direitos humanos como temática interdisciplinar e transversal.

De leituras da *Filosofia* temos: uma reflexão sobre a trajetória histórica do humanismo ético que deságua nos direitos humanos; e um estudo sobre as relações entre o Estado ditatorial e as violações dos direitos humanos na pandemia.

Do *Direito* vem um convite para a reflexão sobre os fundamentos da educação em direitos humanos a partir das teorias universalistas, relativistas e confluentes; e uma investigação sobre "as possibilidades de acesso à justiça e promoção dos direitos humanos no Sistema Interamericano a partir da criação de uma Defensoria Pública Interamericana".

A *Educação* contribui com estudos que vão desde revisitações história da educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina, passando por um estudo sobre "as estratégias internacionais de inclusão no sistema educativo em Moçambique", até análises dos ODS da ONU e sua

relação a educação em direitos humanos, e em especial com os direitos e empoderamento das mulheres, numa experiência local-global, na região Nordeste do Brasil.

A edição finaliza com a área da Comunicação que apresenta um "estudo qualitativo das representações sociais de imigrantes venezuelanas na América do Sul no período de 2016 a 2019, a partir de manchetes de notícias divulgadas em jornais digitais brasileiros".

Boa leitura!

* * *

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

Junho de 2021.

Clodoaldo Meneguello Cardoso
Editor da RIDH-Unesp

Dossiê

A literatura infantil na educação em direitos humanos: fundamentos e ideologia

Direitos humanos e literatura: porque os livros mudam as pessoas e as pessoas mudam o mundo[1]

- Derechos humanos y literatura: por qué los libros cambian a las personas y las personas cambian el mundo

- Human rights and literature: why books change people and people change the world

Andréia Inês Hanel Cerezoli[2]
Francisca Monteiro da Silva Perez[3]
José Antonio Ribeiro de Moura[4]
Orleane Oliveira Jambeiro[5]

Resumo: Este artigo trata da educação em Direitos Humanos entendida como uma pedagogia comprometida com a promoção da dignidade de todo e qualquer ser humano. O objetivo da pesquisa é demonstrar, por meio de atividades, como a literatura infantil pode constituir material inestimável para

1 Este artigo é um trabalho cooperativo desenvolvido junto ao GPLTPP – Grupo de pesquisa em linguagem, tecnologias e políticas públicas da UERGS – RS liderado pela professora Dr. Ana Carolina Martins e formado por professores de diferentes instituições de ensino do Brasil.

2 Doutora em Letras, Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). andreia.cerezoli@uffs.edu.br

3 Mestre em Educação pela UFRN, psicopedagoga do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (NEaD/UFERSA). francisca.perez@ufersa.edu.br

4 Mestre em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo, Docente Ensino Superior na Universidade Feevale/RS. mourareis@uol.com.br

5 Graduada em Letras, Especialista em Gestão de Organizações Educacionais pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora da educação básica. jambeiroorleane@gmail.com

a educação em Direitos Humanos. A metodologia empreendida na pesquisa tem caráter bibliográfico. A revisão bibliográfica, em nenhum momento, visa esgotar algum tópico apresentado, mas construir um cenário capaz de ilustrar os pressupostos teóricos que alicerçam as sugestões apresentadas e discutidas. Os resultados demonstram a importância da definição dos conceitos teóricos que orientam as discussões, visto as limitações, deturpações e inovações que os conceitos aqui abordados concentram. Concluímos que a contação de histórias, com o cuidado de não tornar a leitura mecânica, é uma atividade em que o contador e o ouvinte têm um encontro no espaço da fantasia, o que pode, efetivamente, modificar as pessoas. Já a metodologia adotada para a escrita deste artigo consiste em apresentar os conceitos teóricos como um passeio pela literatura, afinal Gabriel García Márquez, que dispensa qualificações afirma A vida não é o que a gente viveu e sim o que a gente recorda e como recorda, para contá-la.

Palavras-chave: Direitos humanos. Literatura. Contação de histórias.

Resumen: Este artículo trata sobre la educación en derechos humanos entendida como una pedagogía comprometida con la promoción de la dignidad de todos y cada uno de los seres humanos. El objetivo de la investigación es demostrar, a través de actividades, cómo la literatura infantil puede ser un material invaluable para la educación en derechos humanos. La metodología utilizada en la investigación tiene carácter bibliográfico. La revisión bibliográfica, en ningún momento, pretende agotar cualquier tema presentado, sino construir un escenario capaz de ilustrar los supuestos teóricos que sustentan las sugerencias presentadas y discutidas. Los resultados demuestran la importancia de definir los conceptos teóricos que guían las discusiones, dadas las limitaciones, tergiversaciones e innovaciones en las que se concentran los conceptos aquí discutidos. Concluimos que contar historias, cuidando que la lectura no sea mecánica, es una actividad en la que el narrador y el oyente tienen un encuentro en el espacio de la fantasía, que efectivamente puede cambiar a las personas. La metodología adoptada para la redacción de este artículo consiste en presentar los conceptos teóricos como un paseo por la literatura, al fin y al cabo Gabriel García Márquez, que no necesita titulación, afirma "La vida no es lo que vivimos, sino lo que recordamos, y cómo se recuerda. para contarlo.

Palabras clave: Derechos humanos. Literatura. Cuentacuentos.

Abstract: This article deals with human rights education understood as a pedagogy committed to promoting the dignity of each and every human being. The objective of the research is to demonstrate, through activities, how children's literature can be invaluable material for human rights education. The methodology used in the research has a bibliographic character. The bibliographic review, at no time, aims to exhaust any topic presented, but to build a scenario capable of illustrating the theoretical assumptions that underpin the suggestions presented and discussed. The results demonstrate the importance of defining the theoretical concepts that guide the discussions, given the limitations, misrepresentations and innovations that the concepts discussed here concentrate on. We conclude that storytelling, taking care not to make reading mechanical, is an activity in which the storyteller and the listener have an encounter in the space of fantasy, which can effectively change people. The methodology adopted for the writing of this article consists of presenting the theoretical concepts as a walk through literature, after all Gabriel García Márquez, who needs no qualifications, affirms "Life is not what we lived, but what we remember, and how it remembers to tell it.

Keywords: Human rights. Literature. Storytelling.

Introdução

Mario Quintana, inigualável poeta da literatura brasileira, reconhece que todo o potencial da literatura está na(s) leitura(s) das pessoas e na maneira como são desafiadas pelo livro. Para o poeta "Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas"[6], por isso o título desta pesquisa faz uma homenagem ao poeta brasileiro.

Em relação à pesquisa, três pontos devem ser esclarecidos: (1) metodologicamente: (a) é desenvolvida por docentes da educação básica e do ensino superior; (b) agrega experiência docente em ensino presencial e EaD; e (c) une as esferas municipais, estaduais e federais de educação; (2) cientificamente: brota como um grito de resistência das ciências humanas e sociais que, em 2020, foram taxadas como áreas não essenciais e, por isso, excluídas pelo CNPq[7] da chamada pública para concessão de 25 mil bolsas do programa iniciação científica; e (3) tematicamente: aproxima duas áreas de pesquisa, a literatura infantil e os direitos humanos, cuja práxis, normalmente, é discutida por grupos muito distintos.

6 Fonte: https://listafrases.com/frase/11618.

7 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa é demonstrar, por meio de atividades, como a literatura infantil pode constituir material inestimável para a Educação em Direitos Humanos. Isso porque, partimos do pressuposto que a literatura é um material de riquíssimo potencial para o trabalho de Educação em Direitos Humanos. Nossa contribuição consiste em indicar atividades e justificá-las a partir dos princípios da Educação em Direitos Humanos, dados não encontrados nas referências consultadas.

Pela tradicional distância dos temas: literatura e Educação em Direitos Humanos, organizamos o trabalho em duas seções: (1) Direitos humanos: claro enigma, em que situamos aos leitores os conceitos teóricos: (a) Direitos Humanos; (b) Políticas Públicas; e (c) Educação em Direitos Humanos, que orientam a proposição e a análise das atividades sugeridas; e (2) Literatura e Direitos Humanos: o resto é silêncio, em que situamos o conceito de literatura que norteia nossa investigação e o corpus: o conto Os três porquinhos.

1 Direitos humanos: *Claro enigma*

A criança que pensa em fadas e acredita nas fadas
Age como um deus doente, mas como um deus.
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as cousas existem, que é existindo,
Sabe que existir existe e não se explica,
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir,
Sabe que ser é estar em algum ponto
Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.

A criança que pensa em fadas
Alberto Caeiro

Em 1951, o poeta Carlos Drummond de Andrade, publica a obra *Claro enigma*, à qual fazemos alusão nesta pesquisa, pela sua construção semântica. Semanticamente, *enigma* refere algo de difícil resolução, enquanto claro está em perfeita oposição semântica, referindo algo transparente, compreensível. A genialidade de Drummond em perceber que algumas temáticas são tão evidentes que tornam difícil a definição e a compreensão pode, atualmente, justificar as polêmicas em relação ao sentido e ao reconhecimento social dos Direitos Humanos. Nesse sentido é fácil citar a expressão "direitos humanos" evidenciando sua repercussão social, mas difícil é definir, quer semanticamente, quer socialmente, o alcance e os limites dessa expressão, daí seu caráter enigmático.

Benevides (1998), grande pesquisadora do tema direitos humanos reconhece as limitações e a deturpação voluntária que envolve a temática. A pesquisadora afirma:

> Provavelmente vocês já ouviram muitas vezes referência aos direitos humanos no sentido pejorativo ou excludente, no sentido de identificá-los com direitos dos bandidos. Quantas vezes vocês já ouviram - principalmente depois do noticiário sobre crimes de extrema violência: Ah! E os defensores dos direitos humanos, onde é que estão? Então, a nossa primeira tarefa é deixar claro do que nós estamos falando tanto quando nos referimos a direitos dos cidadãos, como quando nos referimos a direitos humanos, com a premissa de que associamos direitos humanos à idéia central de democracia e às idéias básicas envolvidas no tema mais amplo da educação. (BENEVIDES, 1998, p. 39)

Nesse cenário, esta seção tem como objetivo delimitar o conceito epistemológico de direitos humanos assumido nesta pesquisa. A definição de direitos humanos que assumimos aqui é proposta por Benevides (2008, p. 3):

> Direitos humanos são aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano.

Benevides (1998) caracteriza os direitos humanos como: (1) universais; (2) naturais; (3) históricos; (4) indivisíveis; e (5) irreversíveis. O Quadro I - Características dos Direitos Humanos - elenca as características propostas por Benevides e suas definições.

Quadro I - Características dos Direitos Humanos

DIREITOS HUMANOS				
UNIVERSAIS	NATURAIS	HISTÓRICOS	INDIVISÍVEIS	IRREVERSÍVEIS
Ultrapassam os limites físicos e políticos das nações.	Existem antes de qualquer lei. Não precisam estar especificados em uma lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.	Acréscimo e aperfeiçoamento de condições conquistadas ao longo do tempo.	Impossibilidade de separação entre o respeito às liberdades individuais e a garantia dos direitos sociais.	À medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem ser revogados.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Benevides (1998, 2000)[8] .

Já para Antonio Candido (2011, p. 174) "[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável

8 Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. A autora agradece a importante contribuição do Prof. Fábio Konder Comparato.

para nós é também indispensável para o próximo.". Aí, qualquer um de nós listaria uma série de itens indispensáveis: comida, casa, trabalho, segurança etc.

Essa imersão, longe de ser unanimidade, nos autoriza a problematizar movimentos voltados para assegurar: (1) a compreensão da dimensão conceitual do termo "direitos humanos"; (2) a efetivação das condições de dignidade a todo e qualquer ser humano; e (3) a promoção da educação em direitos humanos.

Os pontos problematizados nos levam a percorrer duas possibilidades: (a) as políticas públicas; e (b) a educação. Reconhecemos que os dois caminhos apresentados serão separados apenas para fins didáticos de definição, mas é comum a atuação das duas frentes em uma mesma proposta voltada para a garantia da dignidade do ser humano.

1.1 Políticas públicas: *Os tambores silenciosos*

Nesta seção, recorremos ao romance de Josué Guimarães, *Os tambores silenciosos* (1997), para problematizar o tema das políticas públicas. Josué Guimarães, com humor, denuncia em Os tambores silenciosos ações de cerceamento da liberdade promovidas pelo prefeito em nome da "felicidade do povo", pois como indica Calvino (1993, p. 29) "Sabemos que se pode muito bem dar aparência de estilo e dignidade às piores ações [...]". Nessa perspectiva, ressaltamos a orientação ideológica dos governos na elaboração, execução e avaliação das políticas públicas. Assim, o objetivo desta seção é comparar algumas definições de políticas públicas.

Souza (2006) elenca algumas definições de políticas públicas, pois de acordo com a autora não há consenso na área. O Quadro II - Definições de Políticas Públicas - permite a comparação entre definições.

Quadro II - Definições de Políticas Públicas

POLÍTICAS PÚBLICAS				
Mead	Lynn	Peters	Laswell	Dye
Um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	Conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.	Decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.	O que o governo escolhe fazer ou não fazer**.**

Fonte: elaborado pelos autores com base em Souza (2006)

A autora destaca que a definição de Laswell é a mais difundida, indicando uma visão menos ingênua de que as políticas públicas têm como

condição sine qua non influenciar a vida dos cidadãos de modo geral. Ainda em relação ao Quadro II, nos parece importante destacar a definição de Dye (1984) ao explicitar que a opção de um governo em não elaborar, executar ou avaliar uma determinada ação também configura uma política pública, pois "A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real." (SOUZA, 2006, p. 26). Logo, a não formulação de políticas públicas voltadas para a garantia da dignidade de todo e qualquer ser humano revela os propósitos daquele determinado governo.

A pesquisadora ainda destaca que do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, cujo enfoque está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. "As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade." (SOUZA, 2006, p. 25).

Como nosso propósito não é esgotar o tema, mas problematizar uma das vias possíveis para a implementação e efetivação da garantia dos direitos humanos a todo e qualquer cidadão, as políticas públicas, cuja elaboração compete aos governos, na próxima seção problematizamos uma segunda via, a educação, cuja competência fica a cargo dos educadores.

1.2 Educação: a alavanca das mudanças sociais

Esta seção, além de prestar uma homenagem a Paulo Freire, por acreditar no poder da educação como alavanca para mudar a realidade dos mais pobres e explorados, parte de dois pressupostos fundamentais: (1) a existência dos direitos humanos como reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano torna-se necessária à medida que há a constatação de que parte dos seres humanos não tem sua dignidade garantida; e (2) se alguns seres humanos não têm sua dignidade garantida é urgente a mudança social desse quadro.

Considerando-se pertinentes esses pressupostos, esta seção tem como objetivo caracterizar a educação em direitos humanos, já que a educação em geral, por si só, não é capaz de garantir a promoção da dignidade de todo e qualquer ser humano.

Benevides (2008) pontua radicalmente que a educação para todos é condição sine qua non para a cidadania. Constatação que reforça a ideia de Freire (1993, p. 12, grifos do autor) "[...] não há crianças se evadindo das escolas, como não há crianças fora das escolas como se não estivessem dentro só

porque não quisessem, mas há crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer.".

A convergência dos autores quanto ao acesso e à permanência da criança na escola encaminha para a postura pedagógica do professor. Nas palavras de Benevides (2008) "Adotar o compromisso pedagógico com o desenvolvimento dessas virtudes significa trabalhar com a perspectiva de mudar mentes, o que é, sem dúvidas, tarefas das mais difíceis.".

O Quadro III - Trabalho do educador em Direitos Humanos - faz uma síntese das características que um educador em Direitos Humanos deve considerar ao adotar uma pedagogia comprometida com a promoção da dignidade de todo e qualquer ser humano.

Quadro III - Trabalho do educador em Direitos Humanos

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PONTOS ESSENCIAIS
• natureza permanente, continuada e global; • complexa e difícil, mas não impossível; • uma utopia que se realiza na própria tentativa de realizá-la; • necessariamente voltada para a mudança; inculcação de valores para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos; • compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional - educadores e educandos - ou ela não será educação e muito menos em direitos humanos.
OBJETIVOS
• essencialmente 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; • criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados - os quais devem se transformar em práticas.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
• INTERDISCIPLINARIDADE: não se pretende uma nova disciplina, mas uma formação abrangente; • PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO DA ESCOLA: compreensão da íntima relação entre direitos humanos e formas de participação no trabalho da escola: colaboração, respeito, pluralismo, responsabilidade, prestação de contas; • COTIDIANO ESCOLAR: constatação da presença ou ausência, de defesa ou de violação de quaisquer direitos no cotidiano escolar; • REFERENCIAL TEÓRICO: a realidade social, econômica, política, cultural do meio, como referencial teórico; • DIREITOS FUNDAMENTAIS: a compreensão efetiva sobre a integralidade e a indivisibilidade dos direitos fundamentais, seu contexto histórico, seu caráter público e reclamável; • APRENDIZAGEM: ligada à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos; propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade; • AVALIAÇÃO: não contar com resultados imediatos.
CONCEPÇÃO DE SUJEITO
• TOLERANTE: a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com a qual pode-se não estar solidário; • RESPONSÁVEL: perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha; • PARTICIPANTE: crítico, responsável, comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam e negam os direitos humanos. • AUTÔNOMO: intelectual e afetivamente, sujeito de direitos e de deveres, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas, também, os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Benevides (1998, 2000, 2008).

Assim caracterizado, o trabalho do educador em Direitos Humanos parece uma utopia, longe de ser alcançada antes de reformulações na formação inicial de professores, no sistema escolar etc. Mas Freire (1993, p.38) alerta "[...] o que não é correto, porém, é esperar que as transformações materiais se processem para que depois comecemos a encarar corretamente o problema da leitura e da escrita. A leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a sua mudança em processo.". Considerando esse um argumento válido, sentimo-nos encorajados para apresentar a segunda seção desta pesquisa, que toma a literatura como material para a promoção da educação em Direitos Humanos.

2. Literatura e direitos humanos: *O resto é silêncio*

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores.
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são belos os dias
Do despontar da existência! [...]
Meus oito anos
Casimiro de Abreu

O romance *O resto é silêncio* de Erico Veríssimo (1941) foi escolhido como subtítulo desta seção por tocar em problemas sociais como o suicídio. Logo, reforça nosso argumento em prol da utilização da literatura como material acessível para a educação em Direitos Humanos que visa garantir a dignidade a todas as pessoas.

Nesta seção temos como objetivo mostrar como a literatura pode caracterizar um material precioso para a concretização da educação em direitos humanos. Antes de aprofundar essa discussão, pontuamos que assumimos aqui o conceito de literatura proposto por Candido (2011, p. 176)

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

A partir de um conceito de literatura amplo, Candido entende a literatura como uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja sa-

tisfação configura um direito de todos. As sociedades criam manifestações poéticas, ficcionais ou dramáticas de acordo com impulsos, crenças, sentidos, normas etc. a fim de reforçar a atuação desses em cada indivíduo. Por outro lado, a literatura "[...] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração." (CANDIDO, 2011, p. 178). Eis o ponto de convergência entre a literatura e os direitos humanos - a humanização. Para Candido (2011, p. 182) a humanização é um processo que permite "[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.".

Porém, temos a consciência de que é preciso mais do que estimular a leitura da literatura é preciso questioná-la, compará-la, desvendá-la. Ações que nem sempre são fáceis, por isso o planejamento e a coragem do professor em promovê-las. Freire afirma (1993, p. 37) "[...] a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros enriquecem a produção da inteligência do texto.".

Ainda em relação ao grupo, ao espaço escolar, Benevides afirma:

> [...] no sistema de ensino, desde a escola primária até a universidade, a escola pública é um locus privilegiado pois, por sua própria natureza, tende a promover um espírito mais igualitário, na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem. Na escola pública o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. (2000, p. 9)

A partir do conceito de literatura proposto por Candido aqui, assumido e do reconhecimento do potencial da literatura no processo de humanização dos sujeitos, ainda nos cabe justificar nosso *corpus* de análise: Os três porquinhos.

Os três porquinhos é caracterizado um clássico da literatura infantil e, por isso, na percepção de Calvino (1993, p. 11) "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.".

Na sequência sugerimos uma série de atividades, elaboradas a partir do clássico *Os três porquinhos* que acreditamos contribuir para a educação em Direitos Humanos.

2.1 *Os três porquinhos*: além do "viveram felizes para sempre"

Inicialmente, reconhecemos que há várias versões de Os três porquinhos, mais ou menos modificadas pelas suas releituras e reescritas. No entanto, é possível verificar que a essência da narrativa é mantida em todas as versões. Trazemos, para fins de ilustração, uma das versões

> Três porquinhos irmãos foram morar numa floresta. E para se proteger dos lobos decidiram construir suas casas. O mais novinho só queria brincar, fez rapidinho uma casinha de palha e saiu a passear. O do meio gostava de tocar flauta. Então, fez uma casinha de madeira e saiu para tocar. O mais velho, prevenido, gastou todo o seu tempo fazendo uma linda casa de tijolos. À noite o lobo resolveu atacar. E num só sopro, derrubou a casinha de palha. O porquinho correu para a casa de madeira do irmão, mas o lobo derrubou esta também. Os dois porquinhos foram à casa do irmão mais velho e ficaram quietinhos esperando. O lobo chegou e soprou, soprou, soprou, mas não conseguiu derrubar a casa. O lobo tentou entrar pela chaminé da lareira, mas os porquinhos prevenidos acenderam ali uma fogueira. Quando o lobo chegou perto, chamuscou o rabo no fogo e saiu correndo feito louco e nunca mais voltou. (CONTOS CLÁSSICOS, 2002, n. 7).

Uma segunda observação, agora de natureza didática, acreditamos também ser necessária. Não vamos indicar uma faixa etária ou escolar específica para as atividades, pois acreditamos que cada professor, a partir da vivência com seus alunos, saberá quais atividades poderá sugerir àquela determinada turma.

Preparação para a história

Inicialmente, sugerimos que o professor estimule a curiosidade dos alunos para a história. Sugestões:

> CAIXA MÁGICA:
> O professor coloca boneco dos três porquinhos em uma caixa fecha da e por uma abertura, os alunos devem tocar, sentir, apalpar para descobrir os personagens da história;
>
> JOGO DA MEMÓRIA:
> O professor prepara um jogo da memória com os personagens princi pais da história. Divide a turma em grupos e, após todos concluírem o jogo, que pode ser explorado mais de uma vez, pede que os alunos observem as figuras e adivinhem a história;
>
> LETRAS EMBARALHADAS:
> Cada dupla de alunos recebe as letras do título Os três porquinhos, embaralhadas, para montar o título, que ainda não sabem. Deverão utilizar todas as letras. –
>
> CASA, MORADOR, TEMPESTADE
> Trata-se de uma variação da brincadeira popular Coelhinho sai da toca.

Em trios, os alunos deverão determinar dois alunos para representar a CASA, um o MORADOR. Um aluno, representando o MORADOR, ficará sem CASA. O professor dará os comandos:

- *CASA*, então os alunos que representam a CASA deverão procurar um novo MORADOR.
- *MORADOR*, os alunos que representam o MORADOR deverão procurar uma nova CASA.
- *TEMPESTADE*, todos deverão procurar novas formação.

Acreditamos que o professor tem condições de despertar a curiosidade dos alunos para a história de muitas maneiras. As sugestões indicadas cumprem apenas a função de ilustração da importância do momento de preparação para a história e na identificação daquilo que os alunos já sabem sobre história, que representações fazem da história.

Contação da história

Eis a grande atividade. Acreditamos que o professor deve preparar a contação da história. Na medida do possível deve mostrar o livro, trabalhar a sua voz, apreender a atenção do aluno. Para Sisto (2012, p. 11) "Contar histórias é o exercício de cidadania e a linguagem artística mais democrática que eu conheço: não exige um espaço fechado nem aparato e tecnologias específicos. Basta um que conte e um que ouça.". Por isso, a contação da história já configura a responsabilidade do professor com o trabalho da escola, não se trata apenas de abrir um livro e repeti-lo mecanicamente, mas do estudo e da preparação, do trabalho com a voz, com o corpo, com o silêncio.

Atividades

- *Passear pelo bairro da escola e observar as casas do bairro*
- *Identificar o valor de diferentes tipos de materiais: tijolo, madeira etc.*
- *Relacionar o tipo de moradia com o tipo de clima: iglu, palafita etc.*
- *Pesquisar a relação do tipo de material da casa com a questão do iso*
- *lamento térmico: barro, madeira etc.*
- *Recortar diferentes tipos de casas.*

  Nessa atividade os alunos devem ser orientados para perceber as diferentes moradias. Suas cores, seus materiais, seus sistemas de segurança, seus tamanhos etc. Devem ser orientados para perceber se no seu contexto há pessoas com privação de moradia, moradores de rua. De volta à escola, os alunos devem comentar suas observações. O professor deve ficar atento aos aspectos observados pe-

los alunos e questioná-los acerca dos motivos que existem para as diferenças constatadas. Relacionar com a história: Por que os porquinhos construíram as casas com materiais diferentes? Por que as pessoas constroem casas com materiais diferentes?

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS
Acreditamos que essa atividade contemple as orientações metodológicas de:

REFERENCIAL TEÓRICO: a realidade social, econômica, política, cultural do meio, como referencial teórico;

DIREITOS FUNDAMENTAIS: a compreensão efetiva sobre a integralidade e a indivisibilidade dos direitos fundamentais, seu contexto histórico, seu caráter público e reclamável;

APRENDIZAGEM: ligada à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos; propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade;
Por outro lado, contribuem para que o aluno perceba as diferenças sociais e as condições que negam a dignidade do ser humano.

- *Separar diferentes tipos de materiais (folhas, galhos, pedrinhas, garrafas pet, palitos de picolé, tampinhas pet, etc.) e pedir que em pequenos grupos montem casas;*
  Nessa atividade os alunos deverão trabalhar em grupos, deverão perceber que alguns materiais são mais fáceis de manipular, enquanto outros requerem maior planejamento. Na sequência, os alunos poderão testar suas construções e "soprar" as casas até caírem.
  Após as atividades, os alunos devem ser convidados a comentar:
  - o trabalho do grupo;
  - a escolha do material;
  - o planejamento necessário;
  - a resistência da casa;
  - a sensação de perder a casa etc.

Relacionar com a história: Seria a palha o material mais fácil de manusear para construir a casa do porquinho mais jovem? Seria a juventude, ou o fato de gostar de brincar, os fatores que o levaram a construir a casa de palha?

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Acreditamos que essa atividade contemple as orientações metodológicas de:
INTERDISCIPLINARIDADE: não se pretende uma nova disciplina, mas uma formação abrangente;
PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO DA ESCOLA: compreensão da íntima relação entre direitos humanos e formas de participação no trabalho da escola: colaboração, respeito, pluralismo, responsabilidade, prestação de contas;
COTIDIANO ESCOLAR: constatação da presença ou ausência, de defesa ou de violação de quaisquer direitos no cotidiano escolar;
REFERENCIAL TEÓRICO: a realidade social, econômica, política, cultural do meio, como referencial teórico;
DIREITOS FUNDAMENTAIS: a compreensão efetiva sobre a integralidade e a indivisibilidade dos direitos fundamentais, seu contexto histórico, seu caráter público e reclamável;
APRENDIZAGEM: ligada à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos; propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade;
Por outro lado, acreditamos que a atividade possibilite o desenvolvimento da tolerância, da responsabilidade e da autonomia.

As próximas atividades serão apenas citadas, pois acreditamos que todas elas possam contribuir para o desenvolvimento da educação em Direitos Humanos, caracterizada na seção anterior, com a sensibilidade do professor, pois como afirma Calvino (1993, p. 221)

> A poesia vive também pelo poder de irradiar hipóteses, divagações, associação de ideias em territórios distantes, ou melhor, de trazer a si e agregar ideias de várias proveniências, organizando-as numa rede móvel de referências e refrações, como através de um cristal.

Afinal, acreditamos que a humanização, nas palavras de Candido, aconteça não exclusivamente pelo diálogo leitor-texto-realidade, estimulado pela escola; mas, sobretudo, no espontâneo convívio leitor-livro.

Exemplo: *CASA*, *MORADOR*, *TEMPESTADE*

> *Quais são os "lobos" da nossa realidade.*
> *Que tipos de violência aparecem na história? Só o lobo repre senta o perigo? O que os porquinhos fizeram para "Fazer justi ça com as próprias mãos"?*
> *Sugira o tipo de construção mais adequado para a segurança de todos os porquinhos? Justifique sua ideia.*

Considerações finais

Para encerrar este artigo, nos abrigamos nas palavras de Mário Quintana (1973, p. 28): "A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.". Assim, acreditamos que a literatura é uma experiência humanizadora por si só. As atividades sugeridas, na realidade, são pretextos, não importam nada, para que a contação de histórias, a pergunta certa, seja uma constante nas escolas. Eis a grande atividade na educação em Direitos Humanos: Contar histórias e compartilhar histórias. Histórias inventadas, histórias reais, histórias vividas ou ouvidas, histórias para viver, histórias para não morrer etc. O lúdico, o diálogo pela leitura e com a leitura, a imaginação devem ser a finalidade da contação de histórias.

Assim, acreditamos que a companhia do leitor até aqui, motivada pelo "pote de ouro no final do arco-íris" foi um percurso de grandes desafios e encantamentos. Se não conseguimos encerrar o assunto, dado que nunca foi nosso objetivo, proporcionamos uma experiência literária, cuja boniteza9, na expressão de Paulo Freire, não pode ser medida a não ser por aqueles cuja curiosidade leve aos livros e ao alargamento de horizontes.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. *Cad. Pesq*, São Paulo, n. 104, p. 35-75, 1998. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/213.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Democracia e *direitos humanos* – reflexões para os jovens. *In*: ZENAIDE, M. de N. T. *et al*. (org.). Direitos Humanos: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_7_maria_victoria_democracia_dh.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos*: de que se trata. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

9 "[...] Boniteza, hace parte de la concepción de la vida, así como amorosidad, aprecio, solidaridad, utopía, alegría, esperanza, estética y genteidad. La vida debe ser bonita, no sólo la vida de un individuo, sino la realización de un pueblo." In: Diccionario Paulo Freire, 2015, p. 76. Disponível em: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20à%20Literatura.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

CONTOS CLÁSSICOS. *Os três porquinhos*. Erechim: Edelbra, 2002. (n. 7)

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

QUINTANA, Mário. *Caderno H*. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

SISTO, Celso. *Textos & pretextos sobre a arte de contar de histórias*. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul. - dez. 2006.

STRECK, Danilo (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.) Diccionario Paulo Freire. Lima: CEAAL, 2015. Disponível em: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

Recebido em: 14 de fevereiro de 2021.
Aprovado em: 14 de maio de 2021.

Literatura e psiquismo cultural: o encontro da arte com os direitos humanos na infância

- Literatura y psiquismo cultural: el impacto del arte en los derechos humanos en la infância
- Literature and psychic cultural development: the impact of art with human rights in childhood

Clara Cassiolato Junqueira[1]

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes[2]

Resumo: Este ensaio é um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado, em curso, que investiga a arte literária como fenômeno estético capaz de desenvolver o psiquismo infantil. Os principais objetivos são: apresentar uma concepção de arte baseada na psicologia histórico-cultural, discorrer sobre a função da literatura para a constituição de um psiquismo cultural e apontar algumas implicações desse processo para a educação em direitos humanos. O aporte teórico utilizado destaca noções e conceitos sobre literatura e, de maneira mais específica, algumas explicações da psicologia de Vigotski sobre os efeitos que decorrem da relação entre arte e psiquismo. Para ilustrar o encontro da arte com os direitos humanos na infância, a literatura é apresentada como um conhecimento artístico a partir da sua principal forma de materialização, os livros. Dependendo de como a escola decide trabalhar com a arte literária, essa psi-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis. clara.junqueira@unesp.br

2 Doutorado em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Docente no curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis. claudia.gomes@unesp.br

cologia destaca que é possível produzir a vivência estética fomentando reações e emoções a partir da obra ou, tão somente, cumprir a função pedagógica por meio do uso prático do livro. As implicações para uma educação em direitos humanos precisa considerar a escola como lugar destinado a favorecer a presença da arte literária objetivada em livros, que sejam capazes de estimular um pensamento crítico e reflexivo nas crianças e jovens, além de outros contextos que facilitem o encontro desse público com a cultura, educação e arte, tendo em vista o desenvolvimento de um psiquismo cultural.

Palavras-chave: Literatura. Psiquismo. Direitos humanos. Infância

Resumen: Este ensayo es un extracto teórico de una investigación de maestría en curso que investiga el arte literario como un fenómeno estético capaz de desarrollar la psique de los niños. Los principales objetivos son: presentar una concepción del arte basada en la psicología histórico-cultural, discutir el papel de la literatura en la constitución de una psique cultural y señalar algunas implicaciones de este proceso para la educación en derechos humanos. El aporte teórico utilizado destaca nociones y conceptos sobre la literatura y, más concretamente, algunas explicaciones de la psicología de Vigotski sobre los efectos que resultan de la relación entre arte y psiquismo. Para ilustrar el encuentro entre arte y derechos humanos en la infancia, la literatura se presenta como un conocimiento artístico a partir de su principal forma de materialización, los libros. Dependiendo de cómo la escuela decida trabajar con el arte literario, esta psicología destaca que es posible producir la experiencia estética fomentando reacciones y emociones desde el trabajo o, simplemente, cumplir la función pedagógica a través del uso práctico del libro. Las implicaciones para la educación en derechos humanos necesitan considerar la escuela, como un lugar destinado a favorecer la presencia del arte literario, dirigido a libros que sean capaces de estimular el pensamiento crítico y reflexivo en niños y jóvenes, además de otros contextos que faciliten el encuentro de este público con la cultura, la educación y el arte, con miras a desarrollar una psique cultural.

Palabras clave: Literatura. Psique. Derechos humanos. Infancia.

Abstract: This essay is a theoretical outline from an ongoing master's research that investigates literary art as an aesthetic phenomenon capable of developing the children's psyche. The main objectives are: to present a conception of art based on Historical-Cultural Psychology, to discuss the role of literature

in the constitution of a cultural psyche, and to point out some implications of this process for human rights education. The theoretical contribution used highlights notions and concepts about literature and, more specifically, some explanations of Vigotski's psychology about the effects that result from the relationship between art and psychism. To illustrate the impact between art and human rights in childhood, literature is presented as an artistic knowledge based on its main form of materialization, books. Depending on how the school decides to work with literary art, this psychology highlights that it is possible to produce the aesthetic experience by fostering reactions and emotions from the work or, just, fulfilling the pedagogical function through the practical use of the book. The implications for human rights education must consider the school, as a place destined to favor the presence of literary art, aimed at books that are capable of stimulating critical and reflective thinking in children and young people, among other contexts that facilitate the encounter of this public with culture, education, and art, intending to develop a cultural psyche.

Keywords: Literature. Psychism. Human rights. Childhood.

I – Introdução

Este trabalho é um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado em Psicologia, que investiga a arte literária como fenômeno estético capaz de desenvolver o psiquismo cultural infantil. Os objetivos para este artigo são: apresentar uma concepção de arte baseada na psicologia histórico-cultural, discorrer sobre a função da literatura para a constituição de um psiquismo cultural e apontar algumas implicações desse processo para a educação em direitos humanos.

Explicar o papel da arte na formação do psiquismo a partir de um enfoque histórico e cultural da psicologia suscita a necessidade de afirmar alguns pressupostos dessa teoria psicológica. Um deles é que cada sujeito, desde o nascimento, está integrado a um contexto histórico, social e cultural que comporta a matéria-prima para o seu desenvolvimento, pois deriva das suas relações com esse contexto os elementos necessários para tornar-se uma individualidade, representante do gênero humano[3].

As teses defendidas pela psicologia soviética[4] versam, principalmen-

3 *Gênero Humano* é uma categoria que expressa a riqueza cultural humana em sua totalidade. Duarte (2013, p. 9) a define como "[...] o resultado da história social humana, da história da atividade objetivante dos seres humanos".

4 A denominação *psicologia soviética* é utilizada por alguns autores para referir-se a psicologia histórico-cultural ou psicologia sócio-histórica; ver SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo.* Moscú:Editorial Progresso, 1990.

te, sobre como a relação do sujeito com a cultura, produzida historicamente, traduz efeitos para um psiquismo em formação. Neste caso, as relações interpessoais tenderão a contribuir para o desenvolvimento de processos psicológicos complexos ou, conforme denominou Vigotski (1995), funções psicológicas superiores e/ou culturais.

De maneira similar, Luria (1990) defendeu que a vida mental humana é produto das atividades que os homens exercem na sua prática social; ou seja, para que haja a constituição do ser social é necessário que se dê a relação do indivíduo com seu grupo e com a natureza. A psicologia vigotskiana sintetiza essa ideia na *Lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*, quando afirma que "[...] Por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas" (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa). Logo, essas funções superiores, próprias de um psiquismo cultural, têm origem social e se produzem, subjetivamente, por meio da apropriação e objetivação da cultura.

Assim, o que caracteriza um psiquismo cultural é o fato de cada uma das funções psíquicas, que em conjunto forma uma totalidade sistêmica, constituir-se por meio de processos mediados. Em outras palavras, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a linguagem, os processos imaginativos e os sentimentos derivam de funções elementares ou naturais (VIGOTSKI, 1995), que se transformam em decorrência das novas necessidades e exigências advindas da vida social que se exprimem nas vivências de cada indivíduo singular.

Esse metabolismo produz um salto qualitativo possível graças à mediação dos signos, regidos por leis histórico-culturais, que reconfigura a consciência e a atividade humanas. Dessa forma, nada haverá como característica subjetiva do indivíduo que antes não tenha sido imposto como processo interpsíquico. (MARTINS, 2013)

Para a criança, neste movimento de transformação de funções psíquicas naturais em processos psicológicos culturais, a arte ocupa um lugar que pressupõe o direito a uma educação estética. A literatura como objeto artístico relaciona-se, diretamente, com o processo de uma educação para a humanização e é defendida por Candido (1995) como um direito humano inalienável.

II – A influência da arte na dinâmica do psiquismo

Ao contrário do que se costuma pensar, a arte não surge de um lugar desconhecido "dentro" do indivíduo; ela deriva de uma ação criadora conectada com a vida e com as relações sociais permitindo comunicar-se com a realidade humana através da sua expressão.

A psicologia vigotskiana explica a arte como uma ação humana inten-

cional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, tanto aquele que participa diretamente do processo de criação, quanto quem desfruta do objeto artístico. O autor (2010) defende que a percepção da obra de arte não é uma vivência tranquila para o sujeito; ao contrário, é um trabalho complexo e cansativo para o psiquismo humano.

A percepção sensorial dos estímulos externos do objeto é somente o primeiro impulso que desencadeia uma atividade mais complexa de resposta do psiquismo, a *emoção estética*.

Dessa forma, o indivíduo experimenta esses estímulos, recria e reconstrói o objeto estético, para o qual irá voltar outras reações. Para exemplificar, ao entrar em contato com um quadro, o sujeito inicialmente percebe, por meio das influências sensoriais e externas, uma superfície pintada; ele precisa transformá-la, pela atividade psíquica, numa representação.

Esses processos de estimulação e elaboração correspondem a dois dos três momentos previstos da *emoção estética*, que devem culminar com a resposta. O indivíduo precisará memorizar e associar pensamentos para compreender a figura representada na tela, saber que as linhas e formas contidas podem representar determinado conteúdo. Assim, perceber um objeto estético é reunir e sintetizar os elementos dispersos na obra de arte, como um todo.

Imagem 1: Jogos infantis (1560) de Pieter Bruegel

O conteúdo da obra *"Jogos infantis"*, do artista holandês Pieter Bruegel, de 1560 (imagem 1) extrapola limites de distanciamento geográfico, temporal e histórico quando retrata um tipo de sociabilidade e o brincar no século XVI, e traduz a possibilidade de que pessoas possam conhecer, na atualidade do século XXI, uma paisagem das brincadeiras vigentes naquela época. Por meio de um exercício de deslocamento da realidade atual, a obra de arte cria a possibilidade de uma reação estética capaz de produzir outro entendimen-

to dos fatos e de vislumbrar uma realidade transformada e objetivada, que sintetiza um tipo de pensamento e de sentimento também transformados.

O que resulta como característica psicológica da reação estética é o fato de produzir não a mera repetição dos pensamentos, emoções e sentimentos presentes na obra, mas permitir ao sujeito colocar-se acima dela derivando o sentido da atividade estética como *catarse*.

Esse conceito é demasiadamente complexo para ser analisado em seus desdobramentos psicológicos neste momento. Todavia, faz-se importante mencionar, ao menos, algumas características com implicações para o psiquismo. Duarte (2019) argumenta que a catarse não se limita a um fenômeno da esfera artística, sendo algo mais amplo, que engloba aspectos psicológicos, éticos, estéticos, políticos e educativos e reconhece a necessidade de analisar esse conceito para além da noção incorporada ao senso comum.

> [...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano (DUARTE, 2019, p. 3).

No caso da arte, a catarse marca uma atitude de superação psicológica do sujeito. Superação[5] que emana de tensão, ou seja, a contradição, a indignação, o medo, e tantos outros sentimentos e emoções se conjugam na vivência do ato estético demandando sua transformação. "A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma *atividade sumamente complexa* de luta interna que se conclui na catarse" (VIGOTSKI, 2010, p. 345, grifo nosso).

A estrutura da obra de arte deve reunir condições capazes de despertar emoções, de maneira a transformá-las em um novo sentimento que será reorganizado e, posteriormente, generalizado pelo psiquismo. É assim que os processos psicológicos superiores e/ou culturais são mobilizados.

III – A arte literária e a educação: infância e escola

A literatura pode ser definida como

> [...] criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174).

5 Superação no sentido filosófico, que "(...) significa, consequentemente, progresso que conservou o que havia de verdadeiro nos momentos precedentes, levando-o a completar-se". (ABBAGNANO, 2007, p. 1099).

A essência e o valor estético das obras literárias, bem como sua influência constituem parte daquele processo social geral e unitário por meio do qual o homem se apropria do mundo através de sua consciência (LUKÁCS, 2010, p. 13).

Como patrimônio cultural, a literatura tem na educação escolar seu principal meio de difusão. A criança que efetiva o direito de acesso às histórias na sala de aula adquire conhecimentos e valores por meio da obra literária. Sejam *contos de fadas, fábulas ou narrativas populares*, quando materializada nos livros.

> [...] a obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista (GAMBOA apud FRANCO; GIROTTO, 2017, p. 1975).

A produção literária, amparada pela escola e pela família, acompanhou o processo de consolidação da infância na sociedade moderna. Aquelas instituições eram destinadas à preparação da criança e do jovem para as funções sociais no bojo da sociabilidade vigente.

A concepção de infância, tal como entendida hoje, seguiu a expansão do mercado editorial ocorrido na Inglaterra industrial, pois a partir daquele momento a criança passou a ocupar outro lugar na sociedade, ao lado de instituições que defendiam valores sociais garantidores do poder e da permanência da burguesia como classe econômica dominante.

Conforme afirmam Lajolo e Zilberman (1987), a criança torna-se um símbolo de inocência que deve ser preservado; nesse contexto surgem novos objetos industrializados, como o brinquedo, e culturais, como os livros, além de firmar-se a obrigatoriedade da escola que passa a ser o local da principal atividade das crianças.

A literatura infantil acompanha esse processo de incremento industrial e consagra o livro, desde o príncipio, como mercadoria a ser consumida. Acrescente-se a isso o fato de tal mercadoria trazer implícita a leitura e, portanto, requerer da criança que saiba ler.

Com isso, a arte literária passa a ser utilizada de forma pedagógica nas escolas, como ferramenta para ensinar a leitura e, ao mesmo tempo, tentar moralizar e disciplinar as crianças.

> A literatura infantil surge na injunção dos pilares que sustentaram a constituição da infância enquanto uma categoria social. Aliando-se a família nuclear e a escola, tornou-se um caminho de moralização e ensino, lugar fértil para instruir as crianças divertindo. Os registros de contos de tradição oral que eram exemplares não apenas paras as crianças foram os primeiros textos selecionados para serem lidos para e pelas crianças (CORSINO, 2015 apud SILVA; URT, 2016, p. 226).

Possivelmente, essas razões expliquem o porquê de muitos livros do

século XVIII, momento de expansão da literatura infantil, anunciarem a representação do autor sobre o mundo e o modo como ele almeja que a criança enxergue a realidade, muitas vezes de maneira ilusória.

Assim, a obra literária ao carregar o projeto do autor imprime à literatura uma realidade utópica, cheia de símbolos. Segundo Lajolo e Zilberman (1987), esses recursos da literatura infantil traduzem para o leitor a realidade do autor, fazendo uso de uma simbologia que exige uma atitude decifradora do intérprete e que é assimilada pela sensibilidade da criança.

Cabe notar que a escola, muitas vezes, utiliza o livro como pretexto para ensinar outros conhecimentos, deixando para segundo plano o desenvolvimento da *emoção estética* suscitada pelo texto literário, o que acaba por distorcer a função estética da obra.

Esse fato, ainda recorrente, já era denunciado por Vigotski (2010) quando escreveu *Psicologia Pedagógica*, no início do século XX. Neste livro, o autor aponta que "[...] a pedagogia tradicional caiu num impasse nas questões da educação estética ao tentar impor objetivos inteiramente estranhos e não inerentes a essa educação" (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

Ao equívoco de aplicar a obra de arte a favor de outros conhecimentos, a pedagogia ainda acrescenta mais um: utilizá-lo ressaltando uma moralidade pertencente à história. Neste caso, sobre o efeito moral da arte, Vigotski reitera, ainda, que se deve contar com o fato de a criança não ter a mesma estimativa lógica que os adultos têm.

> [...] nos casos em que as crianças não se empenham em descobrir que tipo de resposta o professor espera delas, mas falam com sinceridade e por si mesmas, seus juízos contrariam de tal modo a moral do professor que em alguns pedagogos surgiu uma ideia: mesmo obras tão indiscutivelmente "éticas" podem exercer um efeito moralmente prejudicial quando passa pelo psiquismo das crianças (VIGOTSKI, 2010, p. 326).

Suas análises traduzem casos em que as crianças não se identificaram com as personagens estimadas pelos professores. Por exemplo, era esperado que as crianças pudessem se solidarizar com a raposa, a cigarra e o lobo nas histórias da *Gralha e a Raposa, A cigarra e a formiga e O lobo no canil*, respectivamente, para ensinar algo sobre a moral ou o bom comportamento, mas isso não aconteceu.

De maneira geral, percebe-se que a escola ainda desconhece a variedade de interpretações possíveis para a arte literária quando busca enquadrar a vivência estética numa lição moral, "[...] sem suspeitar que o texto artístico não só não ajuda a assimilá-lo como infunde uma concepção moral de ordem oposta" (VIGOTSKI, 2010, p. 327).

Esse tipo de ação de professoras e professores restringe a possibilida-

de da percepção, que é própria da criança, em face do objeto artístico. Nessa situação escolar, a arte perde qualquer valor autônomo, torna-se algo geral ou cotidiano, e influencia no comportamento do sujeito que tenderá a procurar em toda arte seu sentido moral, resultando num amortecimento sistemático do sentimento estético (VIGOTSKI, 2010, p. 328).

IV – Educação e direitos humanos: o conteúdo e a forma nos livros de literatura infantil

Está anunciado que os livros infantis de literatura são veículos da arte, como defende Azevedo (1999), uma vez que os textos literários contem um aspecto subjetivo, afetivo e particular sobre os assuntos que aborda, o que o diferencia de textos não literários, como os didáticos ou paratextos.

De maneira geral, a literatura infantil tem como objetivo essencial a motivação estética e se utiliza da ficção e da linguagem poética para isso. Ainda segundo Azevedo (1999), a literatura representa sempre uma subjetiva, mas determinada especulação sobre o exercício da existência e, por ser dialética, permite diversas interpretações. Ademais, é possível relacionar a finalidade do texto com os recursos que utiliza para sua escrita, como o uso de elementos imaginativos ou sonoridade, frequentemente encontrados em textos literários.

Assim como Vigotski (1999) defende que a criança, ao se apropriar da literatura, ingressa no mundo real através das palavras que materializam o pensamento, o livro consegue ampliar e sensibilizar o entendimento da criança sobre as coisas e deixa vestígios de emoções que podem ser revividas (SILVA; URT, 2016, p. 228), possibilitando a compreensão da realidade e do movimento do processo social.

A análise da obra literária de maneira ampliada inclui pensar sobre o conteúdo e a forma. A título de exemplo, é possível comentar esse processo por meio do livro *"Bocejo"* de Renato Moriconi e Ilan Brenman (2012), que retrata a história da humanidade através do ato de bocejar. A obra trabalha com o contraste entre uma ilustração em primeiro plano de alguém bocejando e pequenas imagens ao fundo, que retratam elementos da época.

Essas ilustrações estão à direita da página acompanhadas, à esquerda, da interjeição "oooohhhhhhh..." sugerindo o som do bocejo. O foco no humano bocejando começa pela imagem de Eva, personagem da Bíblia, passando por várias ilustrações até a última, um astronauta, o que sugere que o intuito do livro é trazer elementos da história da sociedade ocidental. De forma geral, a estrutura da obra literária é composta pelo conteúdo e forma que compõem uma unidade contraditória. O conteúdo refere, comumente, situações da realidade que serviram como essência para a elaboração do objeto artístico.

Para Vigotski (1999 apud BARROCO; SUPERTI, 2014) também pode ser tudo o que o autor usou, como por exemplo as relações do dia a dia ou outras histórias, elementos que existiam e/ou ainda existem independentes dessa nova elaboração. Já a forma é a maneira como esse material é organizado, seguindo as leis da construção estética; se apropria do conteúdo, negando-o e transformando-o em algo novo, numa realidade não imediata, a obra.

Além disso, o livro infantil traz na sua forma material uma potência estética, "na obra de arte há sempre uma contradição subjacente, certa incompatibilidade entre conteúdo e forma" (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 29), base que possibilita ao psiquismo responder de forma estética, ou seja, a estrutura do livro (forma e conteúdo) poderá suscitar emoções nem sempre consoantes, capazes de despertar um processo psíquico revolucionário.

Conforme Vigotski (2010), o objetivo final da reação estética não é repetir alguma reação real, mas sim superá-la e vencê-la, porém convém destacar que não são todas as situações que promovem a catarse ou uma reação estética diante da arte. Para que isso aconteça, a obra precisa ser efetivamente vivenciada, de tal forma que mobilize as sensações/concepções que o indivíduo tem sobre algum tema ou fenômeno, resultando num novo olhar, numa unificação dos fatos dispersos.

No caso do livro de literatura infantil, que contém não somente elementos escritos, mas também visuais, as ilustrações, a sua materialidade, formato e design contribuem para a leitura e reação estética, tanto quanto o texto em palavras. De acordo com Ramos (2013), a qualidade de um livro não está ligada à quantidade de ilustrações e sim à função que as imagens exercem no texto. Elas podem concordar, tencionar, negar, expandir ou propor uma nova visualidade para o que está em prosa e assim justifica seu valor.

O já citado livro *"Bocejo"* é uma produção ilustrada que possui um projeto gráfico elaborado para narrar, de forma criativa e minimalista, a história do mundo com uma "estrutura que se repete em todo o exemplar, pela diagramação, pelo fundo preto na página da esquerda, pelo bocejo da figura que fica em primeiro plano na ilustração e ainda pela composição em que, primeiro e segundo plano se articula" (SOUZA; RAMOS; STEVENSON, 2018, p. 224).

Enquanto os elementos em primeiro plano referenciam elementos da evolução humana, as pequenas ilustrações ao fundo apresentam certa ruptura com a figura principal desafiando o leitor a encontrar nexos entre os planos.

Nessa obra, cada elemento é pensado de maneira singular e dá um sentido ao texto, as ilustrações abordam objetos ou outros elementos artísticos construídos historicamente, sendo impossível consumir separadamente cada parte da estrutura do livro. Assim, entende-se que para uma fruição que possibilite o surgimento de diferentes reações e emoções, tendo em vista promover

a elevação da subjetividade daquele que lê, é necessário ter contato com obras literárias complexas, passiveis de interpretações variadas em que cada elemento do livro infantil possa ser facilitador do entendimento da história.

Imagem 2: Albert Einstein (MORICONI; BRENMAN, 2012, p. 29)

Dito isso, a escola se coloca como um espaço instituído, formalmente, para assegurar o direito ao encontro da criança com o conhecimento mais elaborado, não-cotidiano. Como responsável pela organização e sistematização de um conjunto de processos e ações pedagógicas, capazes de dar sustentação à permanência da arte no seu interior, cabe à escola assegurar a formação cultural do psiquismo desde os anos iniciais da vida escolar da criança.

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, se entende que o sentimento e a vivência estética devem ser objeto da educação escolar, e aqui se inclui o ensino das técnicas artísticas e habilidades para perceber e vivenciar plenamente a arte, tanto quanto os demais conteúdos escolares (VIGOTSKI, 2010, p. 350).

Em concordância com os artigos 26 e 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao defenderem que (26) "toda pessoa tem direito à educação, [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento humano" e (27) "toda pessoa tem o direito de [...] fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios" (ONU, 1948), as diretrizes educacionais e propostas pedagógicas devem se ater à ampliação das experiências estéticas de cada criança. Isso abrange as esferas constituídas pelos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, que possibilitem à criança acrescer seu conhecimento de mundo e desenvolver noções e conceitos críticos.

A rigor, há que se incorporar a necessidade de uma educação estética dentro da educação básica, que leve em consideração as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento deste sujeito, em cada etapa da vida. No caso específico da literatura, há estudos e pesquisas que tem se dedicado a explicar os processos psicológicos produzidos, e/ou intensificados, a partir do encontro, e da relação, do sujeito com a arte literária.

A ciência psicológica, a filosofia da linguagem, a pedagogia e demais áreas do conhecimento humano, que já possuem explicações e orientações científicas sobre os efeitos decorrentes da educação do sentido estético, são elementos indispensáveis na escola básica para a efetivação de uma educação consciente e crítica a favor dos direitos da criança.

Porém, cabe dizer que não é somente na escola que acontece o contato do sujeito com a literatura e a arte. O Estatuto da Criança e do Adolescente ratifica as proposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos quando, no capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, o artigo 54 defende que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1990), tal como o artigo 55 que preza pelo respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios de cada criança, garantindo a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Dessa forma, além da escola cabe, também, ao poder público garantir espaços e recursos que facilitem o encontro da criança e do adolescente com a cultura, educação e arte. É fundamental constituir espaços, como bibliotecas e museus abertos, que possibilitem o acesso a objetos artísticos e textos literários, direito de todas as pessoas.

Por meio do acesso às artes e livros literários, que estimulam sensações, percepções, pensamentos, sentimentos e demais funções psíquicas, colocando-as em atividade, é que se dá o desenvolvimento de processos psicológicos mais elaborados.

Garantir a oportunidade de crianças e jovens poder vivenciar o ato estético é um percurso em direção ao processo de humanização, tal como afirmou Candido (2004, p. 170) ao mencionar que a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

V - Considerações finais

A reflexão aqui proposta buscou trazer uma concepção de arte fundada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, para dar visibilidade ao papel da relação que o sujeito mantém com o patrimônio humano-genérico

infundindo um psiquismo cultural.

Apresentou alguns elementos que distinguem como a arte exerce sua função mediadora na mobilização de processos psíquicos e provoca vivências estéticas saturadas de efeitos cognitivos e afetivos. Portanto, a arte foi traduzida como um tipo de conhecimento humano capaz de inspirar novas sensações, percepções, outras maneiras de sentir, de pensar, de se expressar e se relacionar ampliando a compreensão sobre a realidade e o próprio sujeito. Como forma de ilustrar o encontro da arte com os direitos humanos na infância, a arte literária foi apresentada como uma produção artística que traz implicações a partir da sua principal forma de materialização, os livros.

Colocou-se a ideia de como o livro pode, ao mesmo tempo, educar para a humanização ou para a alienação, a depender de como se apresenta nele a relação entre forma e conteúdo e de como a escola decide trabalhar com esse produto: se priorizando a vivência estética, com base no conhecimento dos processos psicológicos envolvidos, ou a estrita experiência pedagógica.

Isso marca o ambiente escolar convidando o leitor a refletir sobre os modos como a escola, concebida na atualidade como a principal responsável pela socialização do conhecimento humano, deve compartilhar com as novas gerações esse patrimônio artístico no campo da literatura.

Já que na escola estão algumas das principais ferramentas teóricas e técnicas destinadas a promover o desenvolvimento de um psiquismo cultural nas suas máximas possibilidades, como argumentava Vigotski (1999), como favorecer a presença da arte literária de qualidade, objetivada em livros que sejam capazes de estimular um pensamento crítico e reflexivo nas crianças e jovens?

As indagações são várias, as respostas também. E deverão continuar a sê-lo se quisermos que a arte, e especificamente a literatura infantil, passe a frequentar os debates, as pesquisas e as decisões em políticas públicas no campo da educação.

VI – Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 87-88, jan./fev., 1999.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, [S.

L.], 26(1), 22-31. 2014.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 25 jan. 2021.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições,* Campinas, v. 30, sep 5, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035. Acesso em: 25 jan. 2021.

FRANCO, Sandra Ap. Pires; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A categoria marxista conteúdo e forma na leitura literária. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1972-1983, 1 dez. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8776. Acesso em: 21 jan. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: histórias e histórias. São Paulo: Ática, 1987.

LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura*: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escola*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORICONI, R.; BRENMAN, I. *Bocejo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações

Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html. Acesso em: 21 jan. 2021.

RAMOS, Graça. Anotações para a leitura visual. *In*: RAMOS, Graça. A imagem nos *livros infantis*: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 145-162.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progresso, 1990.

SILVA, Juliana Pereira; URT, Sonia da Cunha. O valor da arte literária na construção do sentido estético da criança. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 225-246, 12 maio 2016. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3692. Acesso em: 21 jan. 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de; RAMOS, Flávia Brocchetto; STEVENSON, Jeff. Sem palavras, apenas fotos para contar a história da humanidade: um caso de arte em Bocejo. *Ilha do Desterro*, Florianópolis (UFSC), v. 71, n. 2, p. 219-131, 5 jun. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n2p219. Acesso em: 21 jan. 2021.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. *In*: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 323-363.

Recebido em: 1 de fevereiro de 2021.
Aprovado em: 25 de maio de 2021.

Direitos humanos, refugiados e migrantes: literatura infantil e acolhimento

- Derechos humanos, refugiados y migrantes: literatura infantil y Acogimiento
- Human rights, refugees and migrants: children's literature and hosting

Iara Tatiana Bonin[1]
Darlize Teixeira de Mello[2]
Liége Freitas Barbosa[3]
Rosa Maria Hessel Silveira[4]

Resumo: O artigo objetiva explorar a fecundidade da literatura infantil para a garantia de um atendimento pleno dos direitos humanos envolvidos em situações de refúgio e migração. Para o desenvolvimento do estudo, foram organizados dois eixos principais: no primeiro, analisamos algumas ações e projetos no âmbito nacional e internacional que visam ao acolhimento das crianças refugiadas ou migrantes através da literatura; no segundo, analisa-

1 Doutora em Educação Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq. itbonin@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sila (UFRGS). Professora do Programa em Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da ULBRA/ Canoas. Associada ao NECCSO/UFRGS. Pesquisadora vinculada ao CNPq. darlizemello@terra.com.br

3 Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação pela ULBRA. Graduada em Comunicação Social. Integrante do NECCSO/UFRGS. liegebarbosa@gmail.com

4 Licenciada e Mestra em Letras, doutora em Educação pela UFRGS. Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS. Professora colaboradora convidada do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. rosamhs@gmail.com

mos sete obras literárias recentes que abordam as temáticas das migrações e do exílio articuladas de alguma forma com a temática dos direitos humanos. O estudo buscou inspiração em pesquisadores, como Chambers (2007); Colomer (2012); Colomer; Fittipaldi, 2012; Petit (2012; 2013; 2018) que vêm afirmando a potencialidade das narrativas literárias para favorecer situações de acolhimento. Informações relativas a refugiados/migrantes foram buscadas em informes do ACNUR. No estudo, evidenciamos como as narrativas literárias oferecem a possibilidade de imaginar outros mundos e operar uma abertura para a diferença, que inclua o respeito aos direitos à vida, à integridade física, à segurança e à liberdade.

Palavras-chave: Direitos humanos. Migração. Refugiados. Literatura infantil.

Resumen: El artículo tiene como objetivo explorar la fecundidad de la literatura infantil para la garantía de un atendimiento pleno de los derechos humanos involucrados en situaciones de refugio y migración. Para el desarrollo del estudio, fueron organizados dos ejes principales: en el primero, analizamos algunas acciones y proyectos en el ámbito internacional que visan al acogimiento de los niños refugiados o migrantes a través de la literatura; en el segundo, analizamos siete obras literarias recientes que abordan las temáticas de las migraciones y del exilio articuladas de alguna forma con la temática de los derechos humanos. El estudio buscó inspiración en investigadores como Chambers (2007); Colomer (2012); Colomer, Fittipaldi, 2012; Petit (2012; 2013; 2018) que vienen afirmando la potencialidad de las narrativas literarias para favorecer situaciones de acogimiento. Informaciones relativas a refugiados/migrantes fueron buscadas en informes de la ACNUR. En el estudio, evidenciamos cómo las narrativas literarias ofrecen la posibilidad de imaginar otros mundos y operar una apertura para la diferencia, que incluya el respeto a los derechos a la vida, a la integridad física, a la seguridad y a la libertad.

Palabras-clave: Derechos humanos. Migración. Refugiados. Literatura infantil.

Abstract: This paper aims to explore the productivity of child's literature as a means to ensure full compliance with human rights in situations of refuge or migration. Two main axes were organized for the development of the study: the first consists of the analysis of projects and actions at the national and international level that aim to welcome refugee or migrant children through literature; the second, seven recent literary works that address the matters of migration and exile articulated with human rights are analysed. This study was inspired by scholars as Chambers (2007); Colomer (2012); Colomer; Fittipaldi, (2012); Petit (2012; 2013; 2018) as they affirm the potentiality of literary narratives to aid in

situations of hosting. Information related to refugees and migrants were obtained from UNHCR reports. The study evidences how literary narratives offer the possibility to imagine other worlds and to operate an opening to difference that includes the respect for the rights to life, physical integrity, safety and freedom.

Keywords: human rights. migration. refugees. children's literature.

Palavras iniciais

É lançando mão de palavras da estudiosa de literatura infanto-juvenil Teresa Colomer (2012, p. 19) que iniciamos o presente artigo. Afirma a autora: *"La visión de la literatura como vehículo de compreensión cultural del próprio mundo y de las culturas ajenas ha sido siempre un valor muy presente en la literatura infantil y juvenil".* Se este mote nos inspira, é preciso relembrar, por outro lado, o quanto a presença das 'culturas alheias' esteve, até poucos anos, permeada por olhares colonialistas, racistas, xenófobos e preconceituosos, que matizavam os produtos culturais (livros, filmes, revistas, HQs, canções etc.). Basta mencionar a presença contemporânea de embates constantes entre um revisionismo histórico e uma posição conservadora; defende-se ora o banimento de obras clássicas com um viés hoje condenado, ora a manutenção de sua circulação, desde que sejam feitas ressalvas prévias ao leitor, ora sua adaptação, com supressão e modificações das passagens hoje não mais aceitas.

Mas certo é que a literatura sempre se interessou por outros mundos, outros espaços, outros costumes, outros sujeitos, ficcionalizados em doses e estratégias variadas, mas sempre de forma a oferecer aos leitores outras vidas para serem vividas. Mesmo sendo uma arte que ganha concretude no tempo – da leitura ou da audição de histórias, a literatura está estreitamente ligada ao espaço, como argumenta Petit (2012), ao cunhar um novo epíteto: *"La literatura, parte integrante del arte de habitar"*. A autora aponta, entre outras, três dimensões em que a literatura se conecta ao espaço, afirmando (p.266): *"Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, tiene que contarnos historias, poseer todo um espesor simbólico, imaginario, legendário*". Espaços sem histórias – familiares, comunitárias, escolares, midiáticas, literárias – seriam apenas parte de um mundo indiferenciado. Por outro lado – e esta dimensão da literatura é bem mais explorada - a leitura de obras literárias permite a construção de um mundo habitável e a possibilidade de nos deslocarmos para dentro dele. Para além de uma reflexão puramente teórica, Petit a conecta com sua experiência da escuta de memórias de leitura, observando:

> *Cuando empezé a escuchar a personas que me contaban sus recuerdos de lectura, y entre ellas a muchos hijos de migrantes, me sorprendió la frecuencia com que asociaban estos recuerdos com metáforas espaciales y, de manera más precisa, con un espacio que literalmente les había dado un lugar* (p. 268).

Por fim, a ensaísta registra que os elementos do objeto livro – no caso do códex – com seus conteúdos, textos e ilustrações (e acrescentaríamos o projeto gráfico) se conjugam para fazer da leitura uma experiência espacial; professores e mediadores de leitura conhecem bem o folhear e outras ações de exploração do objeto livro que as crianças geralmente empreendem, quando se deparam com novas obras.

Estas reflexões iniciais sobre a íntima relação entre a espacialidade e a literatura, sobre a potência desta para oferecer novas experiências culturais ao leitor, assim como para desencadear a construção de um espaço próprio para ele, em situações de significativo desenraizamento e deslocamento, nos levam ao foco central deste artigo. Nele abordaremos relações entre a literatura infantil e os direitos humanos, centrando-nos principalmente nos direitos que dizem respeito a situações de refúgio e estendendo o âmbito da discussão aos direitos que estão envolvidos em situações de migração.

Nosso objetivo é justamente explorar a fecundidade da literatura infantil – quando concretizada em obras que fujam viés pedagógico e moralista e apostem na abertura de horizontes aos leitores, para a garantia de um atendimento pleno dos direitos humanos envolvidos em situações de refúgio e migração.

Para organizar o presente texto, após esta introdução, traremos um breve cenário sobre Direitos Humanos em sua conexão com a questão dos refugiados e migrantes por questões de deslocamento forçado. Em seguida, aprofundamos duas vertentes da articulação entre literatura infantil e migração. Na primeira, focalizaremos o acolhimento de crianças migrantes através da exploração de livros literários; para tanto, apresentamos e discutimos alguns dados e situações trazidas em bibliografia referente a três contextos e projetos diversos alinhados a esta dimensão. Na segunda vertente, abordaremos a presença da temática da migração e dos refugiados em sete livros infantis de publicação recente, apontando eixos de análise dos mesmos, dentro do horizonte de sensibilização das crianças (em geral) para a questão dos refugiados e migrações através da literatura. Finalmente, apresentam-se considerações finais.

Breve cenário sobre direitos humanos, refugiados e migrantes

Todo ser humano que seja vítima de perseguição tem o direito de buscar e receber proteção internacional em outro país – é o que afirma o artigo 14 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A agenda política de elaboração de tal declaração, ainda na década de 40, denotava a preocupação com a situação dos refugiados e o dever de protegê-los no cenário pós Segunda

Guerra Mundial. Passados mais de 70 anos da construção desse documento marco, a reflexão sobre a defesa dos direitos fundamentais e da dignidade da pessoa humana quando seu país de origem não foi capaz de garanti-los, permanece atual e relevante na contemporaneidade.

De antemão, é necessária uma distinção entre os termos "refugiados" e "migrantes", que não são sinônimos e costumam ser confundidos, "o que acarreta problemas para ambas as populações" (ACNUR, 2015). Os refugiados, de acordo com a Agência da ONU para refugiados (ACNUR)[5], "são pessoas que escaparam de conflitos armados ou perseguições. Com frequência, sua situação é tão perigosa e intolerável que devem cruzar fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos". Já os migrantes são as pessoas que "escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas [...] para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões" (ACNUR, 2015).

Conforme o ACNUR, até o fim de 2019, 79,5 milhões de pessoas em todo o mundo já haviam sido forçadas a deixar suas casas. Até o mesmo período, o chamado "deslocamento forçado"[6] havia atingido uma a cada 97 pessoas, o que corresponde a mais de 1% da população mundial. O levantamento mais recente divulgado pelo ACNUR, em junho de 2020, informa que 85% dos refugiados estão localizados em países em desenvolvimento – o que inclui o Brasil, país que acolhe milhares de refugiados e solicitantes de refúgio em seu território.

Até 2020 havia cerca de 43 mil pessoas vivendo no Brasil na condição reconhecida de refugiadas, sendo que 38 mil (88% delas) são venezuelanas, de acordo com o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Este número representa mais de sete vezes o registrado em dezembro de 2019, quando havia cerca de 6 mil pessoas em situação de refúgio no país. Tal aumento significativo no número de refugiados estaria relacionado com o fluxo de deslocamento e com os pedidos de acolhimento feitos pelos venezuelanos, sendo que os filhos desses refugiados também foram reconhecidos (CÁRITAS RJ, 2021). O ano de 2019 foi o que recebeu o maior número de solicitações de refúgio no Brasil, com 82.520 pedidos sendo 66,1% feitos por venezuelanos,

5 Considerado uma das principais agências humanitárias do mundo, tem como objetivo "a proteção de refugiados e das populações deslocadas por guerras, conflitos e perseguições, buscando soluções duradouras para seus problemas". Dentre outras ações, a agência contabiliza e monitora o número de refugiados, deslocados internos, retornados, solicitantes de refúgio e pessoas apátridas. Fonte: ACNUR (2018; 2021).

6 São múltiplas as causas que levam ao deslocamento forçado, não só situações extremas como guerras ou perseguições políticas. Pessoas também se deslocam para aliviar dificuldades significativas causadas por desastres naturais, pela fome ou extrema pobreza, por exemplo (ACNUR, 2016).

0,1% por haitianos[7] e 4,8% por cubanos (CONARE[8], 2020).

Ser reconhecido como refugiado confere a essas pessoas o direito à documentação relativa à sua condição migratória, o acesso ao mercado de trabalho e aos serviços públicos de saúde e educação. No que diz respeito ao Brasil, algumas iniciativas de proteção complementar foram tomadas para atender fluxos migratórios específicos como, por exemplo, no caso de haitianos e venezuelanos. O Ministério dos Direitos Humanos destaca como mecanismos a Lei de Refúgio brasileira (Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997) e, recentemente, a entrada em vigor da nova Lei de Migração brasileira (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017), que visa consolidar "a perspectiva de direitos humanos no âmbito da política migratória nacional posicionando o país na vanguarda do tratamento da temática [...]" (MDH, 2018).

Atualmente, estima-se que haja entre 30 e 34 milhões de crianças deslocadas pelo mundo – um número efetivamente impressionante. Dados do ACNUR dão conta de que 40% das pessoas deslocadas no mundo são crianças. Segundo Martuscelli (2017), os menores de 18 anos – conforme determinado pelo artigo 1º da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança (1989) – "são atores dentro dos fluxos migratórios internacionais seja acompanhando seus familiares ou sozinhos tanto de maneira forçada como voluntária" (p. 78-79). Para discutir a ideia de crianças migrantes, Martuscelli usa a definição de Juffer (2016) como referência, que as entende como sujeitos precários que necessitam da assistência dos adultos, mas que, ao mesmo tempo, são também capazes de manifestar suas experiências e, em determinadas condições, tomar decisões a partir de suas expressões (p. 96).

A preocupação com o bem estar desse grande contingente de crianças refugiadas e migrantes em países que não os de origem, com língua e costumes diversos, quando não em situações de perigo e vulnerabilidade, certamente está na origem de projetos que visam ao uso da literatura infantil em seu acolhimento assim como na produção de obras infantis sobre a temática. Mesmo cientes dos diferentes significados de "migrantes" e "refugiados", mas considerando a semelhança das dificuldades e situações a eles relacionadas que envolvem diferentes direitos humanos, não realizaremos no presente texto nenhuma distinção especifica. Assim, para tratarmos tanto dos projetos de acolhimento (na seção seguinte) quanto das obras literárias infantis sobre o tema (mais adiante), adotaremos uma dimensão ampliada que engloba as popula-

7 Em relação à leva de haitianos e senegaleses que chegou ao Sul do Brasil desde 2013 e que ganhou visto humanitário do governo brasileiro, estes são considerados imigrantes. Eles não se enquadram nas leis internacionais para refugiados, pois – mesmo buscando escapar de condições precárias de suas nações, da pobreza e desemprego – ainda assim podem retornar aos seus países quando quiserem (SUL 21, 2018).

8 Relatório "Refúgio em números" – 5ª edição. Disponível em: https://url.gratis/1nP5g. Acesso em: 11 jan. 2021.

ções de "refugiados e migrantes" – justamente para darmos conta da multiplicidade de ações acolhedoras e de abordagens realizadas na literatura infantil.

Acolhimento das crianças migrantes pela literatura

A emergência de ações e projetos que se alinham à dimensão do acolhimento das crianças refugiadas/migrantes através da literatura frequentemente se conecta a instituições ou grupos já com tradição de pesquisa e trabalho no campo da literatura infantil, assim como a países ou espaços onde questões de migração e diversidade cultural se agudizam. Para desenvolvermos a seção, contextualizaremos três estudos (envolvendo intervenções e pesquisas) deste âmbito, articulando-os, eventualmente, a práticas e concepções que circulam atualmente sobre a relação criança/livros literários.

Assim, mencionamos inicialmente um trabalho que começou a ser gestado em 2006, no Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRETEL), do qual temos notícia através de vários artigos da obra *La literatura que acoge: inmigración y lectura de los albumes* (COLOMER; FITTIPALDI, 2012). Colomer (2012, p. 12) retoma duas convicções inspiradoras do trabalho: a de que a literatura seria um "lugar privilegiado" para a aprendizagem da língua de acolhida dos migrantes (e relembremos a importância da diferença linguística como uma das barreiras mais relevantes nos casos de migrações) e a convicção "*de que la literatura facilita la reflexión sobre la realidad pluricultural*".

Considerando-se a própria condição bilíngue da Catalunha (assim como da América Latina, de países africanos da região do Magreb e da Europa oriental), o trabalho de investigação/ação do GRETEL partiu de um diagnóstico sobre a escassa presença da literatura na acolhida dos alunos migrantes. Tendo como lugar privilegiado o espaço escolar, o trabalho teve como horizonte "*la renovación de la enseñanza de lenguas en contextos plurilíngues, explorando el uso literário y algunas formas didácticas de proceder en esta nueva situación socioeducativa*" (COLOMER, 2012, p. 13). Entre as decisões norteadoras do trabalho com os alunos migrantes, estava a escolha dos chamados livros ilustrados; isto é, obras com grande componente visual, cujo manuseio tanto minimizava a barreira da língua quanto possibilitava rica interação das crianças em torno dos livros. É preciso considerar a variedade da denominação de tais obras – nas quais a ilustração não é apenas decorativa, mas protagoniza também a narrativa – em diversos países: são chamadas de picturebooks (em inglês), libros-álbun (em espanhol) e livros ilustrados, na tradução brasileira mais corrente.

O relato do trabalho inicialmente realizado – que posteriormente se ramificou e se integrou a uma pesquisa internacional – aponta que foram traba-

lhados tanto livros com a temática da migração, quanto obras em que situações migratórias estavam presentes apenas de forma indireta, assim como aquelas que se abriam à compreensão da interculturalidade e da diferença de modo mais geral (ora personificada em personagens humanos, ora metaforizada em animais ou outros seres). Abrangendo alunos migrantes de diferentes escolas de Barcelona, com um amplo espectro etário (6 a 16 anos) e de origem (19 países), falantes de mais de 10 línguas diversas, os apontamentos trazidos sobre o projeto evidenciam um protocolo do qual faziam parte (entre outras ações) uma primeira leitura conjunta do livro, um debate coletivo sobre a interpretação textual em que se incentivava, sob inspiração de Aidan Chambers (2007),

> [...] *el debate aberto sobre cualquier tema que suscitara el interés, no sólo de la narración [...] sino también sobre los elementos compositivos del libro, así como sobre la propia implicación vital de los lectores: sus identidades, países, elementos culturales propios, conocimientos prévios relacionados com la discusión, etc.* (COLOMER, 2012, p. 17)

Já a Red Internacional de Investigación de Literatura Infantil, outra iniciativa a ser destacada, é uma organização acadêmica internacional criada para apoiar e promover pesquisas no campo da literatura infantil, presente em mais de 40 países. Entre seus objetivos está a promoção de pesquisas acadêmicas em literatura infantil e juvenil, leitura e áreas afins, através da cooperação entre pesquisadores de diferentes países e campos de aprendizagem. Neste estudo destacaremos a *pesquisa Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: La creación de "espacios seguros" para niños y jóvenes a través de prácticas basadas en el cuento y el arte*, coordenada por Evelyn Arizpe, da Universidad de Glasgow, Escócia.

Em 2018, o projeto citado acima realizou uma série de ações, que resultaram em jornadas para refletir sobre o uso da literatura infantil e das artes tendo em vista ajudar a negociar os desafios atuais decorrentes de contextos de fluxos migratórios, violência e pobreza, começando pelo México e Egito, e com a ideia de estender a rede aos países vizinhos. Entre as jornadas realizadas, os integrantes da Rede participaram do

Encuentro Internacional de Mediadores y Promotores de Lectura en contextos Migrantes, no México, coordenado por membros do *Programa Nacional Salas de Lectura* do México. Neste espaço, os mediadores compartilharam resultados do projeto de intervenção cultural, realizado com a população de migrantes, denominado Leer con migrantes. Destas jornadas resultou o livro *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*, organizado pela Secretaria de Cultura, cidade do México, em 2018, sendo alguns artigos deste material a fonte referência para o presente trabalho.

Já no contexto brasileiro, destacamos a pesquisa *Ser criança estrangeira: rodas de conversa com crianças imigrantes*, coordenada por Leni Dornelles, da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizada entre 2017-2019. Nela, se procurou retratar o modo como as crianças migrantes de 3 e 4 anos se manifestavam e eram visibilizadas no cotidiano de uma escola de educação infantil da periferia de Porto Alegre/RS, a partir do objetivo central de analisar como se produzem e são produzidas tais crianças em meio a um cotidiano escolar tão diverso do de sua terra natal. Um artigo a que tivemos acesso traz um recorte de resultados desta pesquisa (Dornelles et al., no prelo), especificamente focalizando o trabalho com uma obra de literatura infantil em roda de conversa, e ele servirá de fonte investigativa para este estudo.

Passamos, agora a destacar dois aspectos destas pesquisas que contemplam tal aproximação: a centralidade das conversas sobre leitura e a relevância da escolha dos livros para tal trabalho.

A realização de conversas conjuntas sobre livros trabalhados constitui uma ferramenta poderosa para a articulação entre pertencimento e conexões com os outros[9]. Todos os projetos mencionados utilizaram os espaços de conversa conjunta como forma de criar momentos nos quais migrantes e/ou refugiados e mediadores de leitura pudessem compartilhar suas experiências passadas e presentes, provocadas pelas obras. Assim, num contexto de diálogo, as questões abertas das conversas literárias podem auxiliar na construção de significados mais profundos. Deste modo, o estímulo à leitura e o planejamento de ações pedagógicas propositivas e potencializadoras foram pautas dos estudos e pesquisas em questão. Os mediadores de leitura/pesquisadores do projeto *Leer con migrantes, da Red Internacional de Investigación de Literatura infantil*, por exemplo, atuando em contextos frágeis de deslocamentos, têm se reunido com grupos de sujeitos que tiveram que deixar seu lugar de origem e têm trazido a leitura como ferramenta para circulação de culturas, pela riqueza de línguas, culturas ou tradições distintas, expressa pelas narrativas (ARIZPE, 2018). Também a pesquisa nas escolas catalãs, como já mencionado, incorporava o debate coletivo sobre as obras, abrindo-se a quaisquer interesses que as crianças ou adolescentes manifestassem a partir dos livros.

Já no projeto brasileiro referido (Dornelles *et al*., no prelo), desenvolvido em escola de educação infantil, a brincadeira, a música e a dança, assim como a literatura infantil, foram elementos mobilizadores do encontro com o outro, potencializando conversas e permitindo a visibilização dos sentidos

9 A ênfase em conversas compartilhadas sobre leituras literárias tem se beneficiado das reflexões de Chambers (2007), inspiradoras de projetos em diferentes países, incluindo o Brasil. Neste sentido, pode-se citar o projeto "Percursos e representações da infância em livros para crianças – um estudo de obras e de leituras" (NECCSO, apoio CNPq), que permitiu constatar a produtividade da conversa literária sobre obras que abordam temas 'difíceis', polêmicos, como pode ser exemplificado no artigo: "Conversas literárias com crianças sobre diferenças e temas polêmicos" (SILVEIRA, BONIN, KIRCHOF. No prelo)

que as crianças atribuíam a práticas de sua existência. No recorte a que tivemos acesso, são discutidas rodas de conversa a partir da obra *O cabelo de Lelê*, de Valéria Bonfim, cujo tema é a busca da protagonista – uma menina negra – pelo conhecimento de suas origens. O uso de ilustrações originais, em um projeto gráfico renovado, e de um texto econômico, mas instigante, destaca a identidade negra, a partir da valorização da imagem física (beleza) e intelectual (protagonismo). As crianças migrantes do projeto – no caso, haitianas e senegalesas, negras – "buscavam imagens de suas pertenças raciais no livro para interpretarem seu mundo e construírem positivas representações simbólicas de si e do outro" (Dornelles *et al.*, p. 8). Assim, as rodas de conversa colocaram "em ação uma negritude positivada, uma pedagogia antirracista a partir da qual elas pareciam encontrar condições (e elementos visuais e narrativos) de falar de si mesmas, de encontrar seu modo de ser e valorizar suas tradições culturais" (Dornelles *et al*. p. 8).

Nestas conversas sobre leitura, o mediador da leitura desempenha um papel fundamental, considerando que ele "*facilita el acercamiento al libro, guía la selección de textos, estimula la lectura y el diálogo de forma sensible e invita a compartir emociones y formas de expresión distintas*"; neste sentido, *"puede ser una inspiración para seguir adelante*" (ARIZPE, 2018, p. 27).

Um segundo aspecto a ser destacado nestes estudos é a relevância da escolha dos livros a serem utilizados com as crianças/adolescentes migrantes. Em primeiro lugar, enfatiza-se a riqueza do trabalho com os chamados livros ilustrados – em que a combinação estética de palavras e dos elementos visuais (ilustrações/projeto gráfico) produz significados em diferentes níveis, com poder para abrir espaços para diferentes leitores. Os livros ilustrados contemporâneos tendem a ser atraentes, incitando a curiosidade e provocando o ímpeto de criar uma narrativa coerente e completa, através da articulação entre palavra e imagem, que proporciona um equilíbrio no impacto das palavras quando se trata de temas fortes e emocionais. Para além da escolha de livros ilustrados, deve-se atentar a uma constatação de Margallo (2012, p. 145), que diz respeito à oferta editorial (espanhola, no caso) para alunos migrantes. Após registrar a existência de edições multilíngues com mostras de folclore das culturas dos migrantes, e de livros com relatos sobre eventos cotidianos dos países de origem, a autora adverte para o risco de tais obras – ou de seu uso exclusivo – em manterem simbolicamente os migrantes em seus lugares de origem, enclausurando-os em sua "estrangeiridade". Por outro lado, Petit (2013), ao analisar depoimentos de sujeitos com pouco acesso à cultura escrita, observa como jovens realizaram "deslocamentos", reais ou metafóricos, a partir das leituras. Para a autora, a leitura "pode sacudir a representação que [os jovens] têm de si mesmos, sua maneira de pensar, suas relações com a família, com o grupo

de pertencimento, com a cultura de origem, e evita às vezes que sejam reféns de uma representação estereotipada dessa cultura" (p. 114).

Neste sentido, percebemos que os estudos e pesquisas com a literatura, em especial com o tema da migração, mostram a ativação de vários processos cognitivos e afetivos nos leitores, pois apelam para a história de personagens marginalizados, de tal forma que podem representar uma esperança para o leitor com uma história semelhante (ARIZPE, 2018). Corroborando este aspecto, Petit (2018, p. 19) aponta que:

> *Leer* [...] *en contextos adversos y otros espacios emergentes [puede servir para] dar una profundidad simbólica, imaginaria y legendaria a lo que nos rodea, una profundidad desde la cual soñar, derivar, asociar. proyectar en lo cotidiano un poco de belleza, de fábulas, de historias. Sirve para armonizar, en el sentido musical del término, o para reconectar con el mundo que nos rodea al abrir otra dimensión.*

Por fim, salientamos a importância de que as obras com as quais se trabalha em tais projetos sejam consideradas como objetos estéticos e lúdicos, e não textos para aprendizado formal ou para transmitir "mensagens" intencionais. Tampouco a leitura e as atividades devem ser confundidas com terapia ou biblioterapia. É impossível reparar o mundo, mas é possível abrir algumas portas e janelas para crianças e jovens se expressarem e serem ouvidos, terem um momento de humanidade (ARIZPE, 2018).

No entanto, como sabemos, na prática, o acolhimento da diversidade ainda se coloca como um desafio a ser conquistado; afinal, vários são os exemplos de exclusão, racismo e repulsa ao diferente em nossa sociedade. Contudo, essas pesquisas sobre leitura infanto-juvenil e as conversas literárias, nos diferentes espaços, parecem-nos possibilitar pensar em como "*el arte y la literatura, en todas sus formas* [...] *son apoyos importantes para revivir la capacidad de ensueño, de creatividad, de activación de símbolos, de construcción de significado*" (PETIT, 2018, p. 20), de tal forma que estimulem nos leitores a constituição de estratégias de resistência e de identificação, em tempos que se podem configurar como híbridos, reativos e significativos.

Exílio e migração em sete obras de literatura infantil selecionadas

Para desenvolvermos esta análise, selecionamos sete títulos publicados no Brasil a partir de 2012, cuja temática central é a da migração/exílio e cuja complexidade permite situá-los como passíveis de serem explorados com alunos de anos iniciais e, eventualmente, crianças da educação infantil. São livros nos quais se exploram recursos variados para a composição de narrativas que trazem, para o leitor-criança, tramas de vidas inscritas em violência ou em condições que levaram à decisão de migrar.

Migrando é um livro apenas de imagens, criado pela ilustradora argenti-

na, radicada na Itália, Mariana Chiesa Mateos[10]. O projeto editorial apresenta dois percursos de leitura em sentidos opostos, com duas capas que sinalizam direções diferentes de leitura, sendo que as duas narrativas visuais se encontram exatamente na metade do livro. Na contracapa a narrativa é assim caracterizada:

> Migrando tem duas capas, dois pontos de partida, mas é indiferente por onde se começa a viagem. Neste livro, aves e pessoas cruzam os céus. Fazem as malas, abrem as asas e lançam-se à aventura… Dedicada aos que deixaram a sua terra para re-existirem noutro lugar, esta história sem palavras e de imagens poéticas, mostra como a palavra migrante pode ser sinónimo de sofrimento e fragilidade, mas também de coragem e futuro.

Já a obra *Um outro país para Azzi*[11] consiste em uma narrativa que utiliza a distribuição espacial e gráfica de histórias em quadrinhos, com autoria da inglesa Sarah Garland, e foi publicada, em nosso país, pela Editora Pulo do Gato em 2012. A narrativa – que praticamente não se vale dos recursos das HQs contemporâneas, como balões de fala e pensamento – é feita por um narrador onisciente, que apresenta o contexto inicial, marcado pela guerra e pela necessidade de fuga da família nuclear da personagem criança. Na contracapa antecipa-se o conflito: "Azzi e seus pais correm perigo e precisam fugir às pressas, deixando para trás sua casa, seus parentes, seus amigos, seus trabalhos e sua cultura" (GARLAND, 2012, s/p). Mas, para a protagonista, ter de deixar para trás a avó é o que configura a maior razão de sofrimento e saudade.

Também da Editora Pulo do Gato, selecionamos os títulos *Eloísa e os bichos e Para onde vamos*, ambos de autoria do colombiano Jairo Buitrago e ilustrações do cubano Rafael Yockteng, publicados no Brasil em 2013 e 2016, respectivamente. Os textos são escritos em primeira pessoa, favorecendo que o leitor imagine e recrie situações que possivelmente não vivencie, ligadas à condição da personagem migrante. Em ambas as histórias, a protagonista/narradora é uma menina: na primeira, o tema central é a adaptação da criança a um contexto que, inicialmente, é estranho e assustador para ela (daí, a alusão aos "bichos" e as ilustrações de animais assustadores); aos poucos, o contexto se torna familiar a partir da inserção da menina na escola e da possibilidade de recriação de um espaço de vida com qualidade. Já na segunda obra, o foco recai sobre o deslocamento feito clandestinamente e partilhado com outros migrantes, para atravessar fronteiras nacionais. Os perigos da travessia são construídos ora de forma denotativa, como a presença de guardas armados nas ilustrações, ora metaforicamente, com a representação de elementos como a figura de um coiote animal (alusão ao homônimo humano) e

10 A produção, apoiada pela Amnistia Internacional, Portugal, para divulgação, circula por diversos países, tendo sido publicada no Brasil pela Editora 34, em 2015.

11 Aprovado pela Anistia Internacional 2013; e, ainda, prêmio Little Rebels Children's Book, em 2013.

de coelhos correndo em liberdade, ao final.

A viagem, escrita e ilustrada pela italiana Francesca Sanna, foi editada em 2016, no Brasil, pela Vergara & Riba Editoras. Na contracapa da obra, um paratexto interpela o leitor: "Como deixar tudo para trás e viajar quilômetros rumo a um lugar estranho? Essa é a jornada de milhões de refugiados em redor do mundo". A narrativa – feita em primeira pessoa, com textos verbais curtos e predomínio de imagens – expõe, na perspectiva de uma criança, o arriscado e solitário caminho da família (mãe e dois filhos pequenos) para escapar de um contexto de guerra e para buscar outro lugar para viver.

Migrar[12], criação dos mexicanos José Manuel Mateo, texto, Javier Martínez Pedro, ilustração, foi publicado no Brasil pela Editora Pallas em 2013. O livro usa uma técnica de contar histórias do povo mexicano Xalitla, que envolve a saturação do espaço da página com imagens que recriam cenas do cotidiano. Impresso em preto e branco, a obra tem um formato de gaita, amarrada com uma fita, que se desdobra verticalmente, formando um único painel com textos numa coluna à esquerda. As ilustrações são densas, descritivas e convidam a uma leitura demorada das cenas que dialogam com ações descritas no texto, em primeira pessoa, por um narrador-criança. A obra constrói um contexto anterior à migração (a vida do narrador-criança em pequena cidade mexicana), seguido da jornada deste e de sua família, cruzando clandestinamente a fronteira estadunidense em busca do pai. O desfecho está marcado pela condição de clandestinidade e pela inserção precoce em ocupações laborais fatigantes.

A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congolesa foi escrito pela brasileira Fernanda Paraguassu e ilustrado pela artista plástica, também brasileira, Suryara Bernardi. Publicada em 2017 pela Editora Vooinho, traz textos verbais curtos e ilustrações amplas, criadas com técnica de colagem e sobreposições de traços de aquarela. A narrativa, em terceira pessoa, tem como protagonista a pequena menina Mersene, "que teve que se separar de parte da família para fugir do triste conflito vivido na República Democrática do Congo", conforme a sinopse da obra. O título alude à brincadeira criada pela protagonista para amenizar a saudade de seu pai, que permaneceu no país de origem, enquanto ela e sua mãe migraram para o Brasil.

Ao selecionar estas obras, pretendemos observar como – em suas narrativas e através de variados recursos literários – a migração e o exílio são constituídos como questões atinentes aos direitos humanos. Antes, porém, parece oportuno indicar como se explicitam, nos paratextos[13] destes livros, os

12 Vencedor da categoria New Horizons, na Feira do Livro de Bolonha, Itália, em 2012.

13 Entendemos paratexto como o conjunto de fragmentos verbais amplos ou reduzidos que acompanham o texto propriamente dito da obra. Assim, um prefácio, a biografia do autor e ilustrador, a sinopse, a dedicatória, uma nota do autor ou da editora, um posfácio, os comentários na margem, os glossários são exemplos de paratextos (MAIN-

vínculos entre suas narrativas ficcionais e os contextos migratórios imaginados, vividos ou conhecidos pelos autores.

No título Migrando, por exemplo, o texto de apresentação da autora afirma que ela pretendeu criar "uma obra poética aberta a múltiplas interpretações e que, assim como o próprio fenômeno da migração, propõe ao leitor a experiência de vários pontos de vista ao mesmo tempo" (MATEOS, 2015, s/p). Já em A viagem, uma nota final da autora registra: "A viagem é a história de muitas viagens. Tudo começou com duas meninas que conheci em um centro de refugiados na Itália. Neste encontro, notei que havia algo muito poderoso nas histórias delas. Então, fui coletando mais depoimentos sobre migração" (SANNA, 2016, s/p). Também na obra *Um outro país para Azzi* encontramos argumento semelhante, na biografia da autora. Sua inspiração para a escrita teria emergido do contato com famílias de refugiados; o estudo das memórias de pessoas que precisaram fugir indicou aspectos comuns como solidão, saudade, dificuldades de adaptação e de vínculos de trabalho, frequentemente menos prestigiados ou não condizentes com o nível de qualificação do migrante.

A brasileira Fernanda Paraguassu também vincula a narrativa de Mersene (*A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congolesa*) às histórias reais de meninas congolesas refugiadas no Rio de Janeiro, em sua "tocante capacidade de superar a dor e a saudade". Já os paratextos da obra *Migrar* contextualizam a narrativa e, ainda, abordam processos migratórios do México para os Estados Unidos, nos quais crianças também fazem o arriscado percurso de travessia clandestina da fronteira, muitas vezes desacompanhadas. As razões para a migração são elencadas – a esperança de encontrar paz, trabalho, tranquilidade; a intenção de fugir da pobreza, dos maus-tratos, da violência generalizada – assim como os riscos da travessia, desde os perigos do caminho e a ameaça de captura por guardas das fronteiras, até a possibilidade de exploração, roubo e abuso por organizações criminosas que atuam nestes contextos fronteiriços. Denunciam-se, assim, outras violações de direitos das pessoas migrantes, por já terem sido submetidas a condições indignas, inseguras, insustentáveis que as transformam em pessoas indefesas e invisíveis. Por fim, alerta-se para o fato de que muitos destes migrantes clandestinos nunca chegam ao destino pretendido – desaparecem, vítimas do tráfico humano, ou morrem no caminho.

Nos paratextos, ao expressarem as motivações para a escrita das obras, refere-se ao anseio para que haja reconhecimento, tolerância e respeito aos direitos (humanos, sociais, culturais) das pessoas que migram. Assim, na contracapa de Eloísa e os bichos afirma-se que a obra "oferece um terno e renovado

GUENEAU, 2001, p. 81).

olhar para questões sociais como a migração, a diversidade e a tolerância". Na contracapa de *Um outro país para Azzi*, indica-se que o livro "permite que leitores de qualquer idade possam imaginar o que é ser uma criança refugiada em processo de adaptação" (GARLAND, 2012, s/p). Também em *Para onde vamos*, explicita-se num paratexto "o desejo de que as crianças brasileiras que lerem possam saber um pouco mais sobre a vida de outras crianças que, como elas, gostam de brincar e de contar, mas que precisam muitas vezes sair de suas casas até encontrarem um novo lugar para morar em paz". De forma contundente, um paratexto do livro *Migrar* afirma o anseio de tornar conhecida uma situação de violência que se desenrola silenciosamente: "com esse papel, com suas palavras e desenhos, contamos a história dos que conseguem chegar, para não esquecer que há mulheres, homens e sabe-se lá quantas meninas e meninos que desaparecem ou morrem no caminho".

A seguir, focalizaremos três elementos das obras que, a nosso ver, constituem os eixos principais para a análise de aspectos concernentes aos direitos humanos: o contexto inicial e a motivação que deflagram o ato de migrar; as ações vinculadas ao percurso migratório e, por fim, os processos de adaptação e os desfechos das histórias.

A caracterização dos contextos iniciais e as motivações para o ato de migrar

Na análise dos livros selecionados, observamos que o ato de migrar é recriado ficcionalmente a partir de uma abrupta ruptura com um território com o qual os personagens têm ligações de pertencimento. Algumas histórias partem de uma situação inicial de tranquilidade, seguida de conflitos que culminam no ato de migrar. Assim, sob a perspectiva de um narrador-criança, a obra A viagem inicia como segue:

> Eu vivia com a minha família em uma cidade perto do mar. Durante o verão, costumávamos ir à praia. Mas nunca mais fomos lá, pois, no ano passado, nossas vidas mudaram para sempre... A guerra começou. Todos os dias, coisas ruins aconteciam à nossa volta e, em pouco tempo, não havia mais nada além do caos. Até que a guerra levou o meu pai. Desde então, tudo se tornou mais sombrio, e minha mãe ficou ainda mais preocupada (SANNA, 2016, s/p).

Os espaços retratados nas ilustrações iniciais, coloridas e alegres, vão sendo inundados por espessa mancha preta, metaforizando o desenrolar da guerra, que, por fim, cobre toda a extensão das páginas a partir do ponto em que se anuncia a morte do pai da personagem-narradora e a família decide migrar.

De modo semelhante, na obra *Um outro país para Azzi*, a narrativa apresenta um cenário inicial tenso e conflitivo que emoldura e dá sentido ao ato de

migrar: "Havia um país em guerra, e é lá que começa essa história. A cada dia a guerra se aproximava mais e mais da casa de Azzi, embora sua vida permanecesse a mesma" (GARLAND, 2012, s/p). As imagens mostram destroços de bombardeios em uma paisagem urbana, seguidas de cenas em que a protagonista brinca enquanto a avó e a mãe realizam tarefas domésticas (plantar, tecer, costurar) e o pai, médico, atende a doentes. Para além dos muros de seu jardim, a personagem vê soldados marchando, helicópteros, tanques e outros símbolos de guerra. Neste ponto da narrativa, o personagem pai recebe uma ligação: "Papai ouviu o que lhe diziam e seu rosto empalideceu com o choque. Ele falou depressa: 'Entrem no carro! Temos que partir agora mesmo'" (GARLAND, 2012, s/p).

A obra Migrar descreve, também a partir de um narrador criança, uma situação inicial serena e sem conflitos

> Eu brincava de correr entre galos e porcos. Os animais andavam soltos, porque na roça não havia currais ou cercas entre as casas [...] Eu gostava de pular de um sulco a outro, para brincar e para não pisar nas plantas... Também gostava de me esconder atrás das palmeiras (MATEO, 2013, s/p).

Gradualmente, contudo, explicita-se uma situação problema que, diferentemente das obras anteriores, não é de guerra: "o terreno era grande, mas não pertencia ao meu pai"; "Mas as coisas mudaram de repente! Os vizinhos pararam de plantar. Primeiro o Seu Augusto se foi. Em um ano voltou e levou os filhos homens. O mesmo fizeram os demais adultos"; "Sobraram apenas mulheres e algumas crianças"; "Minha mãe quis plantar no terreno, mas o dono não deixou. Procurou emprego, mas pagavam sempre muito pouquinho" (MATEO, 2013, s/p). Os acontecimentos encadeiam-se de modo a dar sentido à decisão da personagem mãe de migrar, também, com as crianças.

Em *A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congolesa*, o ponto de partida da personagem é localizado geograficamente e descreve-se de maneira singela a motivação para a situação de guerra: "A menina nasceu em um país que fica longe daqui. Do outro lado do oceano, no continente Africano. Lá na República Democrática do Congo, um país muito grande e cheio de riquezas. Tem ouro, tem diamantes, tem pedrinhas pequenas que todo mundo quer [...] Tudo é tão valioso por lá que muita gente briga por causa dessas riquezas. Brigam tanto que as pessoas que moram ali precisam fugir para não se machucar" (PARAGUASSU, 2017). Em *Para onde vamos* – apesar da ausência de menção clara às razões para a migração – um paratexto traz razões por que pai e filha teriam deixado para trás o mundo em que viviam: "talvez o pai não consiga arrumar um trabalho ou não tenha condições para manter sua filha em seu próprio país; ou porque o lugar em que viviam foi destruído pela violência, pela guerra ou por conflitos" (BUITRAGO, 2016, s/p).

Nas obras acima citadas (e algumas, dentre as analisadas, não abordam as razões de partida), vimos que o abandono do país de origem se dá

em virtude de guerras ou conflitos, da ação violenta de grupos opressores ou, ainda, do desemprego e da precariedade de condições de vida. São, portanto, marcados certos contextos de violações de direitos humanos e, em especial, dos direitos das crianças. A situação de risco para a segurança familiar parece ser a razão comum para que os personagens empreendam a viagem em busca de outras condições de vida, em lugares distantes.

As ações, acontecimentos e perigos da viagem

As narrativas das obras analisadas presentificam os perigos enfrentados em jornadas cruelmente reais, em que famílias nucleares seguem sozinhas ou em grupos, em condições precárias e na clandestinidade. Ainda assim, os acontecimentos são recriados com delicadeza por imagens ou metáforas que buscam estabelecer similaridade com um olhar de criança. Há ações cuja menção é comum a mais de uma obra e, nelas, se recriam perigos da travessia (às escondidas) feita pelos personagens.

Nos ombros do pai e com uma pequena mochila, a personagem de *Para onde Vamos* inicia a viagem, contando animais, plantas, nuvens que vê pelo caminho. Nesta brincadeira, que se estende do início ao fim da jornada, se produz um espaço de brincar em contraponto à dureza da travessia. Na primeira parada, o pai apresenta-a a um coiote – nomeado no texto verbal e ilustrado com o personagem animal –, que segue presente em todas as cenas da travessia. Num paratexto da obra, explicita-se o significado de "coiote" no contexto de imigrações ilegais; mas, na narrativa, apenas a figura do animal permanece como uma chave a ser interpretada. Na narrativa visual, as ilustrações dão conta de partes da travessia – os personagens viajam numa balsa que cruza a fronteira, acampam junto a outros migrantes; viajam clandestinamente sobre vagões de trem, em carrocerias de veículos, até chegar ao simbólico muro que separa México e Estados Unidos. A narrativa tem final aberto, com a imagem de dois coelhos brancos, companheiros de viagem no final do percurso, um presente de outra criança com quem a protagonista fez amizade, agora correndo livres numa paisagem inóspita.

Em A viagem, a partida é marcada pela figura da mãe mostrando um livro com imagens de um país distante e diferente, indicativo do planejamento de um destino. No percurso, a família leva inicialmente grande quantidade de malas e viaja "por muitos dias", passando de um veículo a outro. O narrador informa: "quanto mais nos distanciávamos... mais coisas iam ficando para trás"; as imagens mostram a família com sucessiva diminuição de pertences e em veículos cada vez mais precários, até a chegada à fronteira. O desafio de escapar de guardas armados e de atravessar o muro dialoga com as histórias dos migrantes

contemporâneos. A viagem segue pelo mar, em um bote frágil e superlotado e, depois, em um trem. O desfecho da narrativa é aberto, com a liberdade conquistada representada metaforicamente por imagens de aves migratórias. Ao final, o narrador-criança enuncia o desejo: "Espero, um dia, como esses pássaros, que consigamos encontrar um novo lar. Um lar onde possamos ficar seguros e recomeçar a nossa história" (SANNA, 2016, s/p), o que pode produzir identificação do leitor com as expectativas de segurança e qualidade de vida da protagonista.

Em *Migrar*, texto verbal e imagens vão construindo o percurso de viagem – de caminhão, sobre vagões de um trem, o esconderijo em buracos na terra, a perseguição por guardas acompanhados de cães farejadores, por exemplo. O sentido de perigo da travessia clandestina é intensificado com a passagem: "perseguiam as pessoas e as colocavam em uns caminhões amarelos [...] dessa vez tive medo de que nos agarrassem, porque se te pegam, você desaparece..." (MATEO, 2013, s/p).

Também em *Um outro país para Azzi*, a fuga da família ocorre repentinamente e à noite eles abandonam a casa, despedindo-se da avó, que decide permanecer. Uma longa e arriscada travessia é descrita, já que a menina não tinha documentos para viajar legalmente. Iniciado por via terrestre, o percurso segue pelo mar, em um bote e junto a outros migrantes. A fome, a sede e o cansaço são sublinhados no texto verbal e intensificados em imagens, nas expressões exaustas dos personagens. A nova casa, bem mais modesta do que aquela deixada no país de origem, enuncia a precarização da vida.

Em *A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congolesa*, a informação de que a personagem menina "saiu correndo da casa [...] com os irmãos e a mãe, fugindo para bem longe" é complementada com imagens de objetos espalhados em um cômodo da casa e de uma porta ainda aberta. Informa-se, ademais, que a família correu por ruas cheias de gente, viajou por dias em um barco e, ainda, de avião, até chegar ao Brasil, marcadores de longa distância percorrida até o país de destino.

Já em *Migrando* – livro de imagens com duas histórias que se encontram – os elementos visuais aludem a vários processos migratórios, utilizando elementos referenciais e elementos metafóricos – principalmente pássaros migratórios, ora representados de forma mais realista, ora como aves, conduzindo às costas personagens humanos ou como híbridos aves-pessoas. As dificuldades das migrações estão estampadas em barcos apinhados de pessoas (referência às travessias do Mediterrâneo), em personagens negras escalando cercas de arames farpados, ou correndo por bosques com guardas armados no encalço de migrantes ilegais. Tais imagens se misturam com cenas de dolorosas despedidas humanas, assim como a reflexões das próprias personagens, mesclando menções a migrações passadas (dos europeus à América, por exemplo) e referências às penosas diásporas africanas atuais.

Observa-se, por fim, que em muitas destas obras a descrição verbal dos percursos e dos desconfortos do caminho é, sobretudo, sensorial, envolvendo imagens vistas (e descritas), sons de animais da floresta, sensação de frio, sede, fome, cheiros e gostos de alimentos deixados na cultura de origem e de outros, do lugar de passagem ou de moradia. A experiência vivida pelas personagens no espaço e no tempo corporifica-se em sensações sugeridas ao leitor, talvez como estratégia para construir proximidade e identificação a partir de suas próprias experiências sensoriais.

Como as narrativas compõem e apresentam os processos de adaptação

Os processos de adaptação a um novo contexto social, linguístico e cultural no país de chegada são eventualmente tematizados nas histórias narradas. Nesta seção, analisaremos a representação de ações posteriores à chegada dos personagens ao destino final, naquelas obras em que tais elementos ocupam parte significativa da narrativa.

Assim, os processos de adaptação recriados na ficção podem envolver expressões iniciais de medo, como se vê em *Eloísa e os Bichos*, obra cuja temática é justamente a inserção dos migrantes em um novo espaço. A afirmação "Eu não sou daqui" abre a narrativa, e as ilustrações mostram a pequena menina, com seu pai, circulando por uma cidade povoada por insetos e outros animais que simbolizam os "outros". A menina se mostra assustada quando seu pai a deixa, de mãos dadas com a professora "inseto", na porta da escola, enquanto vai procurar trabalho. Lá, conforme o texto, ela se sentia "um bicho estranho" e seu desconforto é marcado também pela referência ao tempo psicológico: "os recreios eram muito longos... tão demorados quanto ficar esperando papai chegar na hora da saída". À medida, em que a personagem vai fazendo amigos, o tempo passa a correr agilmente – "Os dias passavam mais depressa. Pouco a pouco, começamos a nos sentir em casa" (BUITRAGO, 2013, s/p). Um efeito interessante empregado, ao final da narrativa, é a inversão da forma de figurativização dos personagens – agora é a protagonista que aparece como uma espécie de inseto, enquanto os demais personagens da escola aparecem como humanos.

A escola é também espaço central no acolhimento e adaptação da protagonista de *Um outro país para Azzi*. É na escola que, apesar do temor inicial de não entender o professor, não ser entendida e não fazer amigos, ela aprende a falar a língua do novo país e passa a conviver com outras crianças. Contudo, na escola ela conta com o auxílio de uma tradutora que fala a sua língua materna e, no recreio, conta com o acolhimento de outras meninas que a inserem nas brincadeiras. A saudade do que ficou para trás expressa-se, em particular, na falta da

avó, por quem a menina chora à noite. Há, por outra via, marcas de precarização da vida dos migrantes, em elementos como a casa com apenas um cômodo, pobremente mobiliada, a escassez de alimentos sobre a mesa e a necessidade de cozinhar grãos de feijão guardados para o plantio, ou em dificuldades encontradas pelo pai para obter trabalho, denotadas no texto verbal e nas imagens.

Mersene, protagonista criança da obra *A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congolesa*, também encontra na escola um espaço de aprendizagem de expressões em língua portuguesa, além de diversão, onde "brinca de faz de conta, canta para a boneca e pula sem parar" (PARAGUASSU, 2017, s/p). A saudade do pai e de sua casa, no país de origem, é fator de entristecimento para a personagem, mas o texto verbal sugere que ela "sabe que não pode voltar agora" e "enquanto espera, Mersene trata de viver que nem as outras crianças daqui. Ela tem a hora pra estudar, hora pra brincar e hora pra dormir. De noite, na cama, Mersene sonha" (PARAGUASSU, 2017, s/p). A saudade intensa motiva a invenção da brincadeira de abraçar o vento como se ele fosse o personagem pai distante.

Vê-se, assim, como, nas narrativas dos livros analisados, afirmam-se, sutilmente, os direitos de refugiados e exilados – o direito ao acolhimento, o direito de acesso à escola com condições de acessibilidade comunicacional e considerando as diferenças culturais e linguísticas, o direito ao trabalho, à liberdade, entre outros, princípios que, de certo modo, se concretizam em alguns desfechos. Mas a violação de tais princípios também pode ser exemplificada nas narrativas, através situações nas quais avulta o desrespeito aos direitos humanos – os contextos de guerra e violência do país de origem, a exploração sofrida ao longo do caminho, o medo e o desconforto nas travessias clandestinas, a precarização das condições de vida no país de destino. Em particular, destacamos o desfecho da obra *Migrar,* no qual o personagem passa a morar em casa com muitos outros migrantes, de distintos países, e é prematuramente inserido em atividades laborais – limpando casas. Tais contextos de privação são, entretanto, retratados com positividade frente ao sofrimento e à violência deixados para trás.

Tal como observa Colomer (2012), ao analisar um conjunto de 50 obras literárias publicadas na Espanha entre 2000 e 2010, que tematizam migração e exílio, as dificuldades enfrentadas pelos personagens são, em geral, integradas a uma dimensão maior: a do reconhecimento e da garantia de direitos, aliada a uma busca por desenvolver atitudes positivas de leitores em relação ao acolhimento, à integração e à convivência com migrantes e refugiados. Por outro lado, várias obras então analisadas traziam uma descrição pouco complexa dos processos migratórios, além de exibirem, em alguns casos, um olhar estereotipado sobre os locais de origem dos migrantes.

Nas sete obras discutidas neste artigo, inscreve-se, de um modo ou de outro, a possibilidade de reconstrução de uma vida regida sob os princípios dos direitos humanos, mesmo quando essa possibilidade é adiada ou deixada em suspenso nos desfechos, nas situações finais em que os personagens permanecem em trânsito – como em *A Viagem e Para onde vamos*. Nas histórias narradas nas demais obras analisadas, os personagens concretizam o desejo de encontrar um novo lar, um lugar seguro, um espaço para recomeçar ou para recobrar o curso da vida em segurança.

Considerações finais

Neste estudo, cujo objetivo foi explorar a potencialidade da literatura infantil – através de obras que fogem à estereotipia, ao pedagogismo, ao moralismo e apostam na abertura de horizontes aos leitores – para a garantia de um atendimento pleno dos direitos humanos envolvidos em situações de refúgio e migração, estabelecemos dois eixos principais. Por um lado, consideramos ações e projetos que visam ao acolhimento de crianças refugiadas ou migrantes através da literatura; por outro lado, analisamos sete obras de literatura infantil para entender como nelas se enlaçam as temáticas da migração/exílio com a dos direitos humanos. No primeiro caso, discorremos sobre três ações que envolvem pesquisa, intervenção e análise de dados gerados em sessões de leitura de obras literárias com crianças e jovens migrantes, projetos estes envolvendo países da Europa, América, incluindo o Brasil. Tais ações e pesquisas fazem parte de um leque mais abrangente de estudos de diferentes países, nas quais a migração e o exílio são tomados como acontecimentos contemporâneos relevantes e desafiadores.

Já a análise das obras de literatura selecionadas possibilitou entender como, por variados recursos literários e estéticos, a migração e o exílio são constituídos como questões atinentes aos direitos humanos. O tema se enuncia ora em paratextos – que situam e contextualizam a inspiração para as histórias – ora na narrativa central, em textos e imagens que constituem enredos ficcionais sobre migrantes ou exilados, inspirados em grande medida na escuta de pessoas em tal condição. Nossa análise se debruçou em especial sobre a forma como as obras apresentam os lugares de origem das personagens, as razões para a decisão de migrar; os percursos migratórios, seus perigos, desconfortos e tensões e, por fim, a forma como trazem e tratam elementos dos processos de adaptação dos personagens (migrantes/refugiados) aos países de destino.

Unimo-nos a outros pesquisadores e pesquisadoras que vêm afirmando a fecundidade das narrativas literárias para favorecer situações de acolhimento, uma vez que estes textos – e outros mais, que trabalhem esteticamente a questão da diferença, da pluralidade cultural e da dimensão humana, enfim – têm o

potencial de promover certa identificação de leitores migrantes com situações narradas, com as dificuldades e temores enfrentados nos processos de exílio e migração. E, de modo ainda mais abrangente, essas narrativas oferecem a possibilidade de imaginar outros mundos, contextos marcados pela violência e pela necessidade de abandonar o que se conhece e aceitar o desafio de estar refugiado ou migrante. Observamos, em especial, que nas sete obras discutidas neste artigo, se inscreve um anseio de reconstrução de uma vida regida sob os princípios dos direitos humanos. Ao ampliar experiências estéticas de leitores que não passaram pelas mesmas situações de migração e refúgio, a literatura pode também promover a disposição para a solidariedade e o acolhimento.

Pensamos, assim, que as obras de literatura infantil podem operar uma abertura para a diferença que não signifique apenas o reconhecimento de que existem muitas línguas, culturas, histórias, memórias, formas de existir e de (re) existir no mundo, mas que inclua o respeito aos direitos à vida, à integridade física, à segurança, à liberdade. Especificamente em relação aos direitos das crianças, a leitura de livros de literatura com personagens crianças migrantes/refugiadas pode colaborar para que se reconheça que são vitais para elas a proteção contra a violência, negligência ou tratamento displicente, o direito à assistência humanitária adequada e a um ambiente acolhedor, conforme os Artigos 13, 19 e 22 da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. Talvez, por meio de histórias de viagens nem sempre sonhadas, desejadas, planejadas, se possa promover empatia para com os "outros" (haitianos, senegaleses, venezuelanos e de tantas outras nacionalidades) que migram ou se refugiam em nosso país.

Referências

ARIZPE, Evelyn. Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: el Programa "Leer con migrantes". *In*: Secretaría de Cultura/DGP. *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. México: Dirección General de Publicaciones, 2018. p. 23-65.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). *Dados sobre Refúgio*. 2020. Disponível em: https://url.gratis/w8Q2n. Acesso em: 7 jan. 2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). *Refugiado ou migrante*? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. 2015. Disponível em: https://url.gratis/4Juew. Acesso em: 7 jan.2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). *Protegendo refugiados no Brasil e no mundo*. 2018. Disponível em: https://url.gratis/jTerM Acesso em: 8 jan. 2021.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (217 [III] A). Paris. Disponível em: https://url.gratis/mXJkJ. Acesso em: 7 jan. 2021.

CÁRITAS-RJ. Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio (PARES). *Números do Refúgio no Brasil*. 2020. Disponível em: https://url.gratis/QQIxO. Acesso em: 9 jan. 2021.

CHAMBERS, Aidan. Dime. *Espacios para la lectura*. México: Fondo de Cultura Economica, 2007.

COLOMER, Teresa. La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. In: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coord.). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de albumes*. Barcelona: Banco del Libro – GRETEL, 2012. p. 1-25.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Refúgio em números e publicações*. 2020. Disponível em: https://url.gratis/G5WUb. Acesso em: 6 jan. 2021.

DORNELLES, Leni Vieira *et al. Ser criança imigrante*: aprendendo sobre pesquisa com crianças refugiadas no sul do Brasil. [No prelo].

JUFFER, Jane. Can the children speak? Precarious subjects at the US-Mexico border. *Feminist Formations,* Baltimore, v. 28, n. 1, p. 94-120, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARGALLO, Ana Maria. Que literatura para los recién llegados. In: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coord.). *La literatura que acoge*: inmigración y lectura de albumes. Barcelona: Banco del Libro – GRETEL, 2012, p. 1-25.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Bauru, v. 5, n. 1, p. 77-96, jan./ jun., 2017.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. *Os Refugiados e os Direitos Humanos*. 2018. Disponível em: https://url.gratis/fXh81. Acesso em: 10 jan.2021

PETIT, Michèle. La literatura, parte integrante del arte de habitar. *In*: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coord.). *La literatura que acoge*: inmigración y lectura de albumes. Barcelona: Banco del Libro – GRETEL, 2012. p. 263-280.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução: Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. Transfigurar el horror en beleza. *In*: Secretaría de Cultura/DGP. *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. México: Dirección General de Publicaciones 2018. p. 15-21.

SUL 21. *Refugiados ou imigrantes*? Entenda diferenças entre venezuelanos e outros estrangeiros que chegam ao país. Reportagem. 2018. Disponível em: https://url.gratis/6QUDj. Acesso em: 11 jan. 2021.

Livros de literatura infantil citados

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

SANNA, Francesca. *A Viagem*. Tradução de Fabrício Valério. São Paulo, SP: Vergara e Riba, 2016.

BUITRAGO, Jairo. *Eloísa e os bichos*. Ilustrações de Rafael Yockteng. Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

BUITRAGO, Jairo. *Para onde vamos*. Ilustrações de Rafael Yockteng. Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.

GARLAND, Sarah. *Um outro país para Azzi*. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

MATEO, José Manuel. *Migrar*. Ilustrações de Javier Martínez Pedro. Tradução de Rafaella Lemos. São Paulo: Editora Pallas, 2013.

MATEOS, Mariana Chiesa. *Migrando*. Tradução de José Colaço Barreiros. São Paulo: Editora 34, 2015.

PARAGUASSÚ, Fernanda. *A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congolesa*. Ilustrações de Suryara Bernardi. Curitiba: Vooinho, 2017.

Recebido em: 15 de janeiro de 2021.
Aprovado em: 25 de maio de 2021.

A mulher bruxa no mundo do *era uma vez* e a reprodução histórica da dominação sobre o gênero feminino

- La bruja en el mundo érase una vez y la reproducción histórica de la dominación feminina
- The witch woman in the once upon a time world and the historical reproduction of female domination

Edilane Abreu Duarte[1]

Nancy Rita Ferreira Vieira[2]

Resumo: O artigo em tela é parte da tese de doutoramento em andamento no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, da Universidade Federal da Bahia e traz uma abordagem acerca da personificação da mulher bruxa como a representação da metáfora do mal nos contos de fadas tradicionais. Faz-se, para tanto, uma explanação inicial acerca da vinculação da figura da mulher ao mal, especialmente na Idade Média e início da Idade Moderna, no período conhecido como o de "caça às bruxas", em que as mulheres serviram de bode expiatório às perseguições e mortes. Na construção da imagem da mulher bruxa há, então, a reprodução histórica da dominação sobre o gênero feminino. Personagem que sempre foi repugnada e segregada; imagem ne-

1 Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Doutorado em andamento em Literatura e Cultura Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. edilane_duarte@hotmail.com

2 Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta III da Universidade Federal da Bahia, Brasil. nancyvieira@ufba.br

gativa que muitas vezes se perpetua sem que sejam desvelados os discursos de poder que provêm da supremacia masculina. A revisão teórica focaliza as teorias relacionadas aos estudos de gênero e de literatura infantil, perpassando pelos aspectos históricos, tais como Bruno Betelheim (1981), Judith Butler (2010), Robert Darnton (1986), Silvia Federici (2017), Michel Foucault (1996), (1999),(2003), Guacira Louro (1997), Linda Nicholson (2000) e Scott Joan (1995), que dão subsídio à análise da reificação e perpetuação da imagem da mulher bruxa como metáfora do mal.

Palavras-chave: Bruxa. Gênero. Literatura infantil. Mulher.

Resumen: El artículo en cuestión forma parte de la tesis doctoral en curso en el Programa de Posgrado en Literatura y Cultura, de la Universidad Federal de Bahía y aporta un acercamiento sobre la personificación de la bruja como la representación de la metáfora del mal en el cuentos de hadas tradicionales. Por tanto, se hace una primera explicación sobre la conexión de la figura de la mujer con el mal, especialmente en la Edad Media y el inicio de la Edad Moderna, en el período conocido como la "caza de brujas", cuando las mujeres servían de chivo expiatorio. muerte. En la construcción de la imagen de la bruja se encuentra, entonces, la reproducción histórica de la dominación sobre el género femenino. Carácter que siempre ha estado disgustado y segregado; Imagen negativa que muchas veces se perpetúa sin desvelar los discursos de poder que provienen de la supremacía masculina. La revisión teórica se centra en las teorías relacionadas con los estudios de género y la literatura infantil, pasando por los aspectos históricos que sustentan el análisis de la cosificación y perpetuación de la imagen de la bruja como metáfora del mal.

Palabras clave: Bruja. Género. Literatura infantil. Mujeres.

Abstract: The article in question is part of the doctoral thesis in progress in the Graduate Program in Literature and Culture, at the Federal University of Bahia and brings an approach about the personification of the witch woman as the representation of the metaphor of evil in the tales of traditional fairies. Therefore, an initial explanation is made about the connection of the figure of women to evil, especially in the Middle Ages and the beginning of the Modern Age, in the period known as the "witch hunt", when women served as scapegoats. persecution and death. In the construction of the image of the witch woman, there is, then, the historical reproduction of domination over

the female gender. Character who has always been disgusted and segregated; negative image that is often perpetuated without unveiling the discourses of power that come from male supremacy. The theoretical review focuses on theories related to gender studies and children's literature, going through the historical aspects that support the analysis of reification and perpetuation of the image of the witch woman as a metaphor for evil.

Keywords: Children's literature. Genre. Witch. Women.

No mundo do *Era uma vez*... da literatura infantil, deparamo-nos com um universo de fantasias, medos, conquistas e sonhos; mas, além disso, encontramos personagens que trazem à tônica da representação literária estereótipos e preconceitos que legitimam normas sociais de comportamento embasados na valorização de determinados modos de ver e viver, em detrimento daqueles que se colocam no lugar da diferença e fogem ao padrão estabelecido. É o que ocorre com a figura das bruxas, mulheres estereotipadas e condenadas por transgredirem os valores socioculturais daqueles que têm a imposição de seus discursos como única e indiscutível verdade, colocando à margem ou eliminando os que demonstram outro modo de ser e estar no tempo e no espaço.

É a partir destes aspectos que este artigo[3] versa, então, sobre a trajetória da representação da figura bruxa na literatura infantil, a partir da análise dos traços que refletem, na história da personagem, a história da mulher na sociedade pela perspectiva dos estudos de gênero. Partimos do aspecto histórico sobre a criação de um imaginário que segregou, oprimiu e matou milhares de mulheres acusadas de praticar bruxaria, passando pelo modo como essa mentalidade foi transposta para o discurso narrativo que, por séculos, tem divulgado e legitimado a visão negativa sobre o feminino.

Para tanto, tem-se como objetivo geral apresentar o modo como as relações de gênero intervêm no processo de representação simbólica do feminino por meio da personagem bruxa nas narrativas infantis tradicionais. Fez-se necessário, para isso, analisar a maneira como a imagem da bruxa fora projetada no percurso histórico-social pós Idade Média e como isso se reflete na literatura infantil; examinar a construção do discurso que atribui a conotação negativa à bruxa, enquanto elemento feminino, nos contos de fadas tradicionais.

Tal proposição justifica-se pela necessidade de revisitar a represen-

3 É parte da tese de doutoramento, vinculada à linha de pesquisa Documentos da Memória Cultural, no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

tação da figura da mulher bruxa nos contos destinados ao público infantil, através de uma abordagem acerca das (des)continuidades na construção do imaginário acerca do estereótipo da bruxa, para que se possa apresentar o significado mais profundo da associação do feminino ao mal a partir de um discurso propositadamente construído que tem divulgado e legitimado o lugar de inferioridade atribuído à mulher. É preciso, então, apresentar uma investigação que trate das motivações que levaram à formação conflituosa da imagem da mulher bruxa, que sempre foi vista como um ser que tudo faz para prejudicar os outros e, por isso, merece ser castigada.

É importante destacar que estamos numa época em que a sociedade brasileira passa por um processo de combate ao que chamam de "ideologia de gênero"[4]. Apesar de todos os avanços, o século XXI é palco de um embate entre conservadores e aqueles que defendem a liberdade humana como um direito e, neste complexo processo, feministas e os movimentos LGBTQ aparecem como aqueles que têm, para os conservadores, o objetivo de destruir a família. O termo gênero tem sido motivo de discussões em instâncias oficiais como a Câmara dos Deputados, a exemplo do que ocorreu em 2014 na ocasião da aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE[5], quando, deste documento, as menções ao trabalho com gênero nas salas de aulas do país foram retiradas, sobretudo por pressão da bancada evangélica do congresso. O mesmo ocorreu com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC[6], outro documento que norteia a elaboração dos currículos escolares do país e que não prevê a discussão sobre gênero nos ambientes escolares.

A "cruzada" contra a "ideologia de gênero" se intensificou a partir do ano de 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República. Um governo declaradamente conservador e que, desde a campanha eleitoral, investiu argumentos no combate a qualquer menção ao termo gênero em sua proposta e política de governo. Uma das principais militantes do combate à "ideologia

4 Segundo Toni Reis e Edla Eggert, criou se uma falácia apelidada de "ideologia de gênero", que induziria à destruição da família "tradicional", à legalização da pedofilia, ao fim da "ordem natural" e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. [...] Utilizou se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o *status* de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou se um movimento para "apagar" o assunto gênero do currículo escolar.

5 Em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos.

6 Aprovada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

de gênero" do governo de Jair Bolsonaro, além dele, por mais contraditório que possa parecer, é uma mulher, a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves. A ministra protagonizou polêmicas como a declaração, quando de sua posse ao cargo, enfatizando que "é uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa"[7], fazendo, metaforicamente, uma crítica às proposições dos estudos de gênero que o classificam como uma construção social e que não se baseia em imposições ligadas à biologia. Tal classificação foi proposta, por exemplo, por Joan Scott no texto *Gênero, uma categoria útil de análise histórica* (1995), publicado originalmente em 1986, que se tornou basilar aos estudos de gênero e o vê como uma percepção sobre as diferenças sexuais hierarquizadas em formas que constroem significados culturais dentro de um sistema de relações hierárquicas (SCOTT, 1995).

A declaração de Damares Alves também vai de encontro ao que propõe, também, Judith Butler, em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2010) publicada em 1990. Para Butler, "o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado". (2010, p. 25). De acordo com o pensamento da autora, se assim o fosse, gênero estaria ligado à biologia numa oposição binária macho x fêmea, homem x mulher, masculino x feminino e, neste caso, "meninos de azul e meninas de rosa", como propõe a ministra, serve como um ato que contribuí para a manutenção do que Butler chama de "ordem compulsória", em que, a repetição de gestos, signos e atos nos âmbitos sociais e culturais, reforçam a construção dos corpos masculinos e femininos.

Por levantar tais questões, Judith Butler, em sua vinda ao Brasil, em 2017, para proferir uma palestra sobre "Os fins da democracia" (no original, "The ends of democracy"), foi alvo de abaixo-assinados e protestos contra sua fala. Nestes protestos, um ato nos chamou atenção e reforçou a tese de que o imaginário acerca da figura da bruxa está diretamente ligado às questões de gênero: uma efígie de Judth Butler foi queimada em frente ao SESC Pompéia em São Paulo enquanto manifestantes gritavam "Queima a bruxa! Queima a bruxa!". Numa clara alusão às fogueiras da Inquisição, Butler foi "condenada a queimar em praça pública" por suas teorias contrariarem a ordem vigente, como ocorria com as mulheres acusadas de praticar bruxaria. Em um artigo publicado na *Folha de São Paulo*, a filósofa comenta o ocorrido e declara que

> Talvez aqueles que queimaram uma efígie minha como bruxa e de-

7 Segundo o jornal *O Globo*, as imagens em que consta a declaração foram feitas na quarta-feira, 2 de janeiro de 2019, dia da cerimônia de transmissão de cargo na qual Damares assumiu a pasta. No discurso de posse, Damares já havia afirmado que "menina será princesa e menino será príncipe". Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024. Acesso em: 10 out. 2020.

> fensora dos trans não sabiam que aquelas que eram chamadas de bruxas e queimadas vivas eram mulheres cujas crenças não se enquadravam nos dogmas aceitos pela Igreja Católica. Ao longo da história, atribuíram-se às bruxas poderes que elas jamais poderiam, de fato, ter; elas viraram bodes expiatórios cuja morte deveria, supostamente, purificar a comunidade da corrupção moral e sexual. [...] O fantasma dessas mulheres como o demônio ou seus representantes encontra, hoje, eco na "diabólica" ideologia de gênero. E, no entanto, a tortura e o assassinato dessas mulheres por séculos como bruxas representaram um esforço para reprimir vozes dissidentes, aquelas que questionavam certos dogmas da religião. (BUTLER, 2017, s/p)

O imaginário acerca dos malefícios da bruxa que se instaurou no fim da Idade Média e se perpetuou ao longo dos séculos, no Brasil, ainda encontra respaldo; e, o temor às bruxas mantém-se como fator de destaque, inclusive no interior das instituições oficiais como o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos em que sua ministra mais uma vez entra em cena: desta vez, conforme título de artigo publicado na Folha de São Paulo, "Damares inspira caça a bruxas e seres mágicos na literatura infantil"[8]. Segundo Maurício Meireles, em um vídeo que circula na internet, a ministra, faz um discurso contra diversos livros infantis, sobretudo aqueles que têm a bruxa como personagem. Um deles é o Manual Prático de Bruxaria, de Malcom Bird. Sobre ele, Damares Alves diz: "Isso é livro para dar para crianças, irmãos? Ensina como ser bruxa, como se vestir como bruxa". (apud MEIRELES, 2019, s/p). Tal posicionamento da ministra tem gerado impactos no mercado editorial e na recepção de obras com a presença de seres mágicos em suas histórias, já que editores, escritores e contadores de história, segundo o referido artigo, relatam vetos e casos de rejeição de pais e escolas a essas narrativas.

> O caso mais recente a repercutir no mercado editorial foi o da Leiturinha, maior clube de assinatura voltado a livros para crianças do Brasil — um edital publicado em fevereiro dizia que o clube não aceitaria inscrições de obras que tivessem "seres mágicos, como bruxas, fadas e duendes, como temática central na história". (MEIRELES, 2019, s/p)

O fato de o clube de assinaturas ter publicado o edital[9] em que deixa claro que não aceitaria cadastro de histórias que tivessem a presença de seres

8 Artigo publicado na Folha de São Paulo na edição de 26 de julho 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/07/bruxas-gnomos-e-seres-magicos-de-livros-infantis-entram-na-mira-de-religiosos.shtml. Acesso em: 10 out. 2020

9 Edital publicado em 04/02/2019, no qual continha a restrição de que não seriam avaliadas obras que "apresentem seres mágicos, como bruxas, fadas e duendes, como temática central na história". Diante da polêmica gerada pelo fato, Leiturinha publicou um novo edital retirando este item dos critérios de exclusão. Novo Edital está disponível em: https://s3.amazonaws.com/cdn.leiturinha.com.br/blog/uploads/2019/02/Edital-Leiturinha-vers%C3%A3o-atualizada-.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

mágicos como a bruxa deriva do fato de assinantes terem reclamado a respeito do envio, pelo clube de leitura, de obras que em seus enredos tinham essa personagem. Ainda segundo o Meireles (2019, s/p), "como tem um público abrangente e cresceu a ponto de hoje ter 150 mil assinantes, a Leiturinha começou a receber algumas reclamações de pais quanto a livros recebidos — alguns diziam que não queriam os filhos em contato com histórias de bruxas". Mas, não apenas o clube de leitura infantil foi alvo da "caça às bruxas", como reflexo da onda conservadora que que governa o país e que oferece respaldo a esse tipo de ação, "a Companhia das Letras tem recebido reclamações de livros sobre bruxas, em especial de colégios confessionais, mas também de alguns laicos" (MEIRELES, 2019, s/p).

Outro episódio envolvendo a proibição de venda de livros, que abrange a discussão sobre gênero, ocorreu na Bienal do livro do Rio de Janeiro em 2019. Na ocasião, o prefeito da capital carioca, Marcelo Crivella, anunciou em postagem em uma rede social a censura à História em Quadrinhos da Marvel: *Vingadores – a cruzada das crianças*. O motivo da censura se deve ao fato de na narrativa aparecer um beijo *gay*. Episódio que coincide com a repercussão do fato de a atriz Fernanda Montenegro ter aceitado um convite que, segundo ela, havia recebido e recusado, da revista *Quatro cinco um* para um ensaio representando as bruxas na edição especial que homenageia a literatura infantojuvenil. A atriz aparece na capa da revista da edição de outubro de 2019 vestida de bruxa, amarrada a uma fogueira de livros, fazendo alusão à censura ao conhecimento e à caça às bruxas, na legenda da foto há a frase "Salvem os livros. E as bruxas" – imagem a seguir[10]. Em participação no programa da Rede Globo, Encontro, apresentado por Fátima Bernardes, a atriz, comentando o caso, diz que resolveu aceitar o convite por ter havido a "coincidência de terem proibido o livro com os dois rapazes se beijando.". E finaliza dizendo, "Não se fez tão a propósito, mas já que aconteceu a conjuminação dos astros, assino embaixo. Não se pode proibir livros" (MONTENEGRO, *Apud Exitoína*)[11].

Além destes fatos, o imaginário sobre bruxaria continua levando mulheres a sofrerem violências psicológicas e físicas, a exemplo do que aconteceu em novembro de 2019, com as mulheres indígenas das aldeias dos guarani-kaiowá, em Mato Grosso do Sul. Neste caso, segundo denúncia de uma jovem indígena em uma página do Facebook, e reportagem da Revista Fórum, evangélicos neopentecostais por quererem impor a doutrina cristã

10 A imagem também foi reproduzida num pôster de aproximadamente 34 x 49 cm e enviada a todos os assinantes atuais da edição impressa, de todos os planos, e também a todos os leitores que assinaram a revista Quatro Cinco Um até O dia das bruxas (31 de outubro de 2019).

11 Fernanda Montenegro comenta foto como bruxa e é homenageada por artistas. Reportagem sem autoria disponível em: https://exitoina.uol.com.br/noticias/tv-e-series/fernanda-montenegro-comenta-foto-como-bruxa-e-e-homenageada-por-artistas.phtml. Acesso em: 16 ago. 2020.

aos povos tradicionais, têm torturado as mulheres, sobretudo as mais velhas, responsáveis por serem as guardiãs da cultura e da religiosidade de seu povo, sob a acusação de que elas são praticantes de bruxaria. Segundo a indígena Jaqueline Gonçalves, que fez a denúncia na rede social, exibindo inclusive vídeos dos momentos em que as mulheres recebem ameaças e são golpeadas com facão e outros instrumentos; "Os intolerantes neopentecostais as tratam como bruxas, macumbeiras, feiticeiras, demônios e tudo de ruim. Elas são marginalizadas, humilhadas e torturadas na frente de todos na comunidade." (GONÇALVES apud Revista Fórum, 2019, s/p)

(Foto: Mariana Maltoni, reprodução site da revista *Quatro cinco um*)

Além destes fatos, o imaginário sobre bruxaria continua levando mulheres a sofrerem violências psicológicas e físicas, a exemplo do que aconteceu em novembro de 2019, com as mulheres indígenas das aldeias dos guarani-kaiowá, em Mato Grosso do Sul. Neste caso, segundo denúncia de uma jovem indígena em uma página do *Facebook*, e reportagem da *Revista Fórum*[12], evangélicos neopentecostais por quererem impor a doutrina cristã aos povos tradicionais, têm torturado as mulheres, sobretudo as mais velhas, responsáveis por serem as guardiãs da cultura e da religiosidade de seu povo,

12 Reportagem publicada no dia 20 de novembro de 2019. Disponível em: https://revistaforum.com.br/noticias/neopentecostais-torturam-indios-por-questoes-religiosas-no-mato-grosso-do-sul/. Acesso em: 10 out. 2020.

sob a acusação de que elas são praticantes de bruxaria. Segundo a indígena Jaqueline Gonçalves, que fez a denúncia na rede social, exibindo inclusive vídeos dos momentos em que as mulheres recebem ameaças e são golpeadas com facão e outros instrumentos; "Os intolerantes neopentecostais as tratam como bruxas, macumbeiras, feiticeiras, demônios e tudo de ruim. Elas são marginalizadas, humilhadas e torturadas na frente de todos na comunidade." (GONÇALVES *apud Revista Fórum*, 2019, s/p)

Como se vê, a presença da bruxa no imaginário é, ainda, uma constante, por isso é imperioso verificar o modo como esse imaginário tem sido registrado e divulgado nas narrativas destinadas ao público infantil no Brasil. É um país que tem caminhado, em suas políticas de Estado para uma lógica religiosa fundamentalista que pretende "moralizá-lo". A partir dessa ideia, ignora a existência do feminicídio, acusa feministas de desvirtuarem as famílias, nega a possibilidade de escolha das mulheres quanto ao aborto, impede a educação sexual nas escolas, entre outras formas de misoginia, lgbtfobia e repressão social. Neste caso, ser mulher num país conservador é estar sujeita a violências das mais diversas e que são encaradas como punição aos comportamentos desviantes da norma masculina, como ocorria às bruxas. Por outro lado, devemos ter clareza de que a luta política contemporânea pela superação do feminicídio, pela integridade das mulheres que são aviltadas de várias formas no Brasil e em muitas partes do mundo são uma tentativa de superação à misoginia estruturante que constituiu as bases para a continuidade, através do tempo, da regulação do corpo, dos saberes e da liberdade da mulher.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, o método de abordagem será dedutivo, partindo de uma situação geral da mulher no percurso histórico-social, para uma análise particular da figura da bruxa na literatura infantil. Quanto ao procedimento, far-se-á uso do método histórico-comparativo, pesquisando acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, comparando-se semelhanças e diferenças, a fim de observar o modo como as relações de gênero e poder se apresentam na construção da figura feminina como bruxa. As técnicas utilizadas serão as de análise de conteúdo e escolha do *corpus* priorizou a presença da personagem bruxa, sendo que as narrativas *tradicionais Bela Adormecida no Bosque* ([1697] 1998), de Charles Perrault, *Rapunzel*, *João e Maria e Branca de Neve* ([1812] 2000), dos Irmãos Grimm e *A sereiazinha* ([1837] 2011), de Hans Christian Andersen, foram selecionadas para integrar parte da pesquisa por se constituírem como basilares para a construção e perpetuação, ao longo dos séculos, do imaginário sobre a bruxa. Quaisquer narrativas para crianças que se propuseram a representar a personagem têm essas como marco e modelo fundamental a ser seguido ou refutado.

É importante mencionar que temos a cultura ocidental como base para as análises acerca de como a construção da figura da bruxa se constituiu e permanece. Tal construção se deu a partir de uma estrutura de poder, em que as relações de gênero aparecem como mola propulsora para a elaboração de um discurso potencializador de preconceitos e estereótipos ligados ao feminino. Estes, colocam a mulher num lugar de inferioridade de caráter nas mais diferentes conjunturas históricas, engendrando a segregação daquelas que, por seu comportamento desviante, se opõem à ordem estabelecida como ideal.

Não é nossa pretensão apresentar uma explicação sobre o fenômeno de caça às bruxas, resguardando o caráter de complexidade e as proporções do episódio, o entendemos, aqui, como uma consequência de diversos fatores que se afinaram e, dentre eles, estão as crenças, os discursos e as imagens constituintes de um imaginário sobre a bruxaria, agenciadas por instituições como a Igreja e acolhidas por uma população composta de sujeitos culturais capazes de produção simbólica.

Tratamos da Literatura Infantil como um documento da memória cultural, repleto de representações sociais com significações que, inseridas num contexto mais amplo, podem ser vistas como historicamente determinadas. Assim, a representação da bruxa nesta literatura é analisada a partir de um percurso diacrônico, partindo de sua origem no século XVII, num contraponto entre a literatura infantil e contexto social de produção, à luz dos estudos de gênero que, entre outros aspectos, revelam a produção e reprodução de aspectos de dominação do masculino sobre o feminino.

A abrangência das temáticas, presentes nas narrativas infantis, ultrapassa os limites da suposta "ingenuidade" atribuída aos enredos desses contos e se desloca para a formação de padrões oriundos das representações sociais e culturais, delineando, desta forma, as relações que são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. Contudo, há que se cuidar para que essa formação identitária não se processe na direção da perpetuação de discursos discriminatórios, uma vez que o processo de valoração do ser mulher e do ser homem é articulado a partir de condicionamentos sociais diretamente ligados à reprodução e perpetuação de estereótipos. A eles o indivíduo está submetido ao longo de sua formação, ou seja, seu contato e vivências com os referenciais culturais positivos ou negativos do ser homem e do ser mulher, engendrados pela sociedade da qual se faz parte.

A articulação de valores a partir de condicionamentos sociais é um processo continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível e é com ele que devemos nos preocupar. Assertiva concernente com o que diz Guacira Lopes Louro (1997) no que se refere às práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados, para a autora, são, pois, os que precisam se tornar alvos

de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente, talvez, seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". Assim, as "inocentes" histórias infantis que, aparentemente, apenas contribuem de forma lúdica para a educação das crianças, às vezes estão associadas a discursos que regulam, instauram saberes, produzem verdades e disciplinam opiniões. Afirmação que nos remete ao que disse Foucault (2003), em Vigiar e Punir, ao afirmar que a disciplina "fabrica" indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que os toma ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante nem soberano, é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo e procedimentos menores. Disciplina proveniente da dominação de uns sobre os outros. Para o mesmo autor em *Microfísica do poder*, "ela [a dominação] impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário a satisfazer a violência". (FOUCAULT, 2003, p. 25).

Com isso, é preciso questionar não apenas o que cada história conta, mas, também, a maneira como as crianças dão significados e sentidos às imagens das personagens. Logo, é necessário atentar para o fato de os conteúdos das narrativas infantis estarem imbuídos de elementos que reproduzem a desigualdade entre gêneros e que apresentam o masculino como referencial. Para tanto, suscita-se uma análise crítica a fim ver além do que está explícito nas narrativas; urge que sejam "abertas as cortinas" dos implícitos, daquilo que segrega pelo não-dito, pois, conforme nos alerta Foucault (1996) em sua obra *A ordem do discurso*, um dos mais evidentes e familiares procedimentos de exclusão é o interdito.

No interdito de narrativas que colocam a personagem da mulher bruxa como sendo naturalmente aquela que faz maldades e merece ser punida está a reprodução de um discurso misógino, em que essas mulheres aparecem marcadamente odiadas, sendo as algozes incapazes de cometer quaisquer atos de bondade. Quando visitamos as narrativas tradicionais é comum nos depararmos com mulheres que assumem esse estereótipo. A exemplo do enredo de *A bela adormecida no bosque* em que, inicialmente, há uma situação de equilíbrio representada pelo momento em que a rainha dá à luz a uma filha e mantém esse estado feliz até o dia de seu batizado. A quebra dessa linearidade ocorre quando o rei deixa de convidar uma das fadas do reino – mais especificamente, a mais velha.

> Depois das cerimônias de batismo, os convidados voltaram para o palácio do rei, onde houve um grande banquete para as fadas. Diante de cada uma, foram postos talheres magníficos com um estojo de ouro maciço, onde havia uma colher, um garfo e uma faca de ouro fino, cravejados de diamantes e rubis. Mas, quando todos tinham tomado lugar à mesa, viu-se entrar uma velha fada que não tinha sido convidada, porque havia mais de cinquenta anos que ela não saía de sua torre, e a julgavam enfeitiçada ou morta. (PERRAULT, 1998, p. 7)

A idade e o isolamento da fada mais velha aparecem como fatores determinantes para que ela não fosse convidada para o batizado da princesa. Mais de cinquenta anos que uma mulher vivia isolada de sua comunidade sem que ninguém tenha contato ou se saiba o que teria acontecido com a mesma, apenas "[...] a julgavam enfeitiçada ou morta." (p. 7), como se isso fosse uma consequência natural por seus atos de feitiçaria. A naturalidade com que é apresentada a ideia de sua suposta morte aparece como um indício de descaso para com a anciã ou, ainda, revela o temor que, supostamente, se tinha dela, já que "há mais de cinquenta anos ela não saía de sua torre" (p.07) e ninguém a visitava, não se tinha conhecimento de sua situação, se estava viva ou morta.

No caso da narrativa de Andersen, *A sereiazinha*, temos a Bruxa do Mar, que "rouba" a voz da jovem sereia. Tal bruxa era um ser que vivia nas profundezas do oceano, em local isolado e protegido pelos mais assombrosos caminhos. Ela não é, necessariamente, a antagonista da narrativa, como aquela dos Irmãos Grimm, pois, embora ela seja a responsável por preparar a poção mágica que muda o destino da Pequena Sereia, a Bruxa desta vez, é apresentada como aquela que detém o poder de realizar o sonho da jovem, ainda que lhe tire aquilo que ela tinha de melhor, a voz da sereia, mas o faz numa negociação e não à força ou sob algum encantamento. A Bruxa do mar não procura pela sereia para lhe fazer o mal, ao contrário, embora viva sob a proteção de muitas criaturas assombrosas, a Pequena Sereia não conteve os seus ímpetos e, apaixonada por um humano e desejando ter pernas como ele ao invés de cauda de peixe, descobre que somente a bruxa é capaz de lhe fornecer uma poção mágica que lhe permitiria sair do mar e ir à busca de seu amado.

A Bruxa do mar ocupava, na comunidade marítima, um lugar de poder, pois era reconhecida como aquela que conhece segredos e realiza magias capazes de mudar a vida daqueles que têm coragem de procurá-la. Depois de desejar muito tornar-se humana, pensa em recorrer a quem sempre temeu para que pudesse buscar a solução para seu conflito. Porém, sem deixar de lado os estereótipos que constituem a figura da bruxa, Andersen delineia, em sua narrativa, sua personagem tal qual existia no imaginário coletivo: uma mulher monstruosa, capaz de realizar feitiços e poções mágicas, vivendo isolada em um local de difícil acesso. Acerca destes estereótipos, Paola Zordan (2005) afirma que

> Como uma ameaça à sociedade, muitas vezes expulsa de sua aldeia, a bruxa era isolada, uma fugitiva que, cedo ou tarde, seria procurada para servir como confessora de apaixonados e intermediar os mais diversos prodígios exigidos por aqueles que se arriscavam indo atrás de seus poderes. (p. 337)

Além destas, temos a bruxa da história de João e de Maria, outra personagem que deu origem e ajudou a perpetuar o estigma da mulher Bruxa nas

narrativas infantis. A velha dona da casa de doces da história *João e Maria*, também catalogada pelos irmãos Grimm. Nesta nos deparamos com uma família que enfrenta dificuldades financeiras somadas à incapacidade de um pai de proteger seus filhos, tal como aconteceu com Rapunzel, em que seu pai biológico concordou em entregar a menina à vizinha em troca de algumas hortaliças. Desta vez, o pai de João e Maria segue os conselhos da esposa e abandona os filhos na floresta à mercê da própria sorte, como se vê no trecho que segue:

> – O que vai ser de nós? Como vamos poder alimentar nossos filhos quando já não temos nós mesmos coisa alguma para comer?
> – Vou dizer-te o que temos de fazer, meu marido – respondeu a mulher – Amanhã cedo levaremos seus filhos para o lugar mais espesso da floresta e acenderemos uma fogueira, daremos uma fatia de pão a cada um e voltaremos para trabalha, lá os deixando sozinhos. Eles não conseguirão descobrir o caminho de volta e, assim, ficaremos livres deles. (GRIMM, 2000, p. 278)

Depois de abandonados pelo pai e pela madrasta, as duas crianças caminharam por três dias na floresta, famintos, encontraram uma casa feita de doces, começaram a comê-la. "João que estava achando o telhado muito gostoso, arrancou um grande pedaço dele, enquanto Maria arrancava uma vidraça inteira e sentava-se para saboreá-la à vontade". (GRIMM, 2000, p. 284). Certamente, ao ver a casa sendo destruída, a velha senhora logo quis saber o que ocorria e flagrou os irmãos degustando sua moradia. A velha senhora acolhe as crianças e logo se prepara para devorar João, enquanto coloca Maria para realizar as tarefas domésticas.

A acusação de devorar crianças era umas das mais comuns que recaía sobre as bruxas na Idade Média. Em versões de camponeses franceses, anteriores à narrativa publicada pelos irmãos Grimm, segundo Robert Darnton (1988, p. 2), ao invés de bruxa, há a presença de ogros, criaturas lendárias que fazem parte dos contos populares e – entre outras características – têm o hábito de devorar seres humanos, sobretudo crianças. Supomos, neste caso, que em razão dos acontecimentos provenientes do fenômeno da "caça às bruxas" e de todo o imaginário existente em torno da personificação do mal por intermédio das mulheres, na história de João e Maria os ogros foram substituídos por uma velha senhora, a dona da casa de doces construída com o propósito de atrair crianças a fim de devorá-las. Ora, se todos os males eram atribuídos à bruxaria, torna-se conveniente fazer a substituição da figura, também imaginária, do ogro, por a de uma bruxa. Neste caso, há uma combinação do fato de a velha ter tentado devorar o menino João, como os simbolismos associados às mulheres acusadas de bruxaria que estavam em voga à época. Entre esses simbolismos está o de serem responsáveis pela morte de crianças e também de devorá-las ou utilizá-las em rituais de magia, como afirma Federici (2017, p. 324):

> Também na imaginação popular, a bruxa começou a ser associada à imagem de uma velha luxuriosa, hostil à vida nova, que se alimentava de carne infantil ou usava os corpos das crianças para fazer suas poções mágicas – um estereótipo que, mais tarde, seria popularizado pelos livros infantis.

As madrastas também são constantemente vinculadas à figura da bruxa má, como ocorre na narrativa de Branca de Neve, catalogada, também, pelos irmãos Grimm. Nela, a Rainha, madrasta da princesa de mesmo nome da narrativa, "Tinha um espelho encantado, diante do qual ficava se contemplando horas seguidas e perguntava: - *Dize¬ a pura verdade, dize, espelho meu: Há no mundo mulher mais bela do que eu?*" (GRIMM, 2000, p. 358), ao ouvir a resposta de que a enteada seria mais bela, "a rainha ficou lívida de raiva e de inveja. E, desde aquele momento, odiou Branca de Neve" (p. 358). Desta vez, não temos uma velha camponesa que vivia isolada na floresta, ou uma velha senhora que cultivava ervas em seu quintal. Agora nos deparamos com uma rainha, alguém que pertencia à nobreza e que, por ser "altiva e orgulhosa", não suportou saber que Branca de Neve era a mais bela do reino.

Na narrativa a rainha não é nomeada como bruxa, porém, há passagens que descrevem em seu comportamento atitudes tipicamente vinculadas às mulheres que eram acusadas de prática de bruxaria. Certamente, por este motivo ela é classificada como a bruxa da história, já que seus atos a personificam como tal. Além das maldades praticadas contra a enteada, depõem contra ela o fato de possuir em seu castelo um "aposento secreto, de aspecto sinistro" e de conhecer a localização da casa dos anões onde se escondia Branca de Neve "graças à sua arte diabólica" (GRIMM, 2000, p. 364), ao ver a enteada caída ao chão após morder a maçã envenenada, "olhou-a com o ódio ainda refletido nos olhos e dobrou uma gargalhada satânica". (p. 364) a vinculação das atitudes da rainha com a arte diabólica a coloca no patamar daquelas que, sendo mulheres, são as presas fáceis do Demônio e, portanto, potencialmente bruxas.

Outra bruxa que pactua com a representação do mesmo estereótipo é a vizinha de Rapunzel que, depois de tirá-la de seus pais biológicos, tranca a menina numa torre. No conto, catalogado pelos irmãos Grimm, temos a caracterização típica de uma mulher denominada Bruxa. Já no início da história nos deparamos com a presença de duas características que eram determinantes para que uma acusação de bruxaria recaísse sob uma mulher: o isolamento social e o cultivo de ervas. O narrador apresenta-nos um casal que tem como vizinha uma mulher proprietária de um "esplêndido jardim", que podia ser visto, através de uma janelinha, conforme podemos ver no trecho que segue:

> Na casa em que morava o casal havia no fundo uma janelinha, da qual podia-se ver um esplêndido jardim repleto de das mais belas flores e folhagens. Era, porém, cercado por um muro muito alto e

> ninguém se atrevia a entrar nele, pois pertencia a uma feiticeira que tinha grandes poderes mágicos e era temida por todo mundo.
> Certo dia, a mulher estava contemplando o jardim da Bruxa, através da janelinha, quando avistou um canteiro de belos rapúncios, tão verdinhos e parecendo tão frescos, que ela, que gostava muito daquela verdura, sentiu vontade de comê-la. (GRIMM, 2000, p. 322)

Narrativas que fazem parte do acervo cultural da humanidade e, ao longo dos séculos, têm sido responsáveis pela difusão de ideias e imagens acerca de suas personagens, demonstrando, com isso, o poder de permanência e perpetuação, na literatura infantil, de temas como este tratado aqui, sobretudo em razão do modo como afeta o leitor, deixando marcas que são diluídas em modos de ser e de estar no mundo ou, tão somente, guardadas na memória.

Consagradas como clássicas por um público específico, a criança, a literatura infantil tem sua base no imaginário que, ao tomar forma, se transforma em narrativas folclóricas míticas ou lendárias e suas raízes mais profundas advém dos arquétipos[13] presentes no inconsciente coletivo da humanidade.

> Assim, enquanto, em sua face mais visível, as histórias voltadas para a criança assumem características locais, do tempo e do país em que foram geradas, em suas motivações mais profundas elas deitam raízes no terreno fecundo e misterioso dos arquétipos. (SILVA, 2009, p. 54).

Vinculando-se a uma base arquetípica comum, as narrativas infantis respondem aos anseios, às dúvidas, às angústias e inseguranças de crianças de qualquer lugar do mundo e a qualquer época, já que os conflitos existenciais humanos são atemporais e provocam a busca incessante por respostas e soluções, tocando no que há de mais íntimo do ser humano. A atemporalidade do "era uma vez" e do "felizes para sempre" colocam os contos num lugar fora do tempo cronológico que conhecemos e os tornam passiveis de identificação em qualquer época em que sejam lidos, apresentando ao leitor modelos de comportamento a serem seguidos ou rejeitados.

Por isso, se faz necessário um olhar sob essas narrativas, já que aparecem como modelos figurativos daquilo que se deve compreender como o Bem e o Mal. Os enredos separam os vencedores e os perdedores: naturalmente, o "Bem" sempre vence e, ao Mal, devem ser aplicados os mais rigorosos e cruéis castigos. Essa demarcação de fronteiras separando o Bem e o Mal tem por consequência as definições, em igual proporção, tanto do prêmio concedido ao herói quanto do castigo atribuído ao vilão. Ainda que haja excessos na aplicação dos castigos, a exemplo da morte das bruxas, a mente infantil entende-os como administração da Justiça. Para o psicanalista Bruno Bettelheim (1980, p. 16),

13 Utilizamos aqui a ideia de G. Jung que empregou o termo arquétipo para designar os simbolismos nos padrões de personalidade e comportamento que se repetem e são compartilhados por toda a humanidade.

> A convicção de que o crime não compensa é um meio de intimidação muito mais efetivo, e esta é a razão pela qual nas estórias de fadas a pessoa má sempre perde. Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas. [...] A criança faz tais identificações por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre elas

A identificação é, naturalmente, com o herói e a criança regozija-se quando ele triunfa, não se importando com o modo como seus algozes são punidos. Há uma projeção e uma rejeição e, neste caso, a última recai sobre a mulher bruxa a quem lhe foi atribuído, desde os julgamentos na Inquisição – século XIII ao século XIX – à sua transposição para a arte literária, a imagem de vilã. Há, portanto, uma construção de sentido por meio da representação que institui valor positivo ou negativo à imagem da mulher. As narrativas infantis produzem saberes e ensinam formas de comportamento, além de construírem ou reforçarem significados, imbricados nas relações de poder, que organizam e regulam as práticas sociais e as condutas.

Carregando, então, as marcas da herança simbólica da "Idade das Trevas", as narrativas infantis, principalmente as tradicionais que, embora sua origem date de era anterior à cristã, seus símbolos e ideologias moralizadoras serviram aos ditames daqueles que determinavam os valores morais a serem perseguidos. Narrativas organizaram-se em torno de interdições ou permissões que estruturavam a sociedade, num arcabouço de censuras sociais, expressas de forma simbólica, com a religião como instrumento moralizador, didático e sentencioso. Neste processo, as relações de gênero, engendradas sob a égide das relações de poder, emergem por meio das práticas punitivas, tendo a mulher bruxa como passível de castigo. Suas ações passaram a ser vistas como maléficas e danosas à sociedade, revelando, assim, comportamentos sociais que destacam o lugar de superioridade, que deve ser ocupado por homens, e o de inferioridade, que deve ser ocupado por mulheres.

Os homens aparecem como sujeitos que exercem autoridade sobre a mulher, num exercício de poder como direito adquirido e regulamentado pela forma com que a sociedade se organizava e ainda se organiza. Com corpos e vidas assujeitadas, as mulheres sofreram, e ainda sofrem, com o a violência utilizada como uma técnica disciplinar que gera efeitos individuais e coletivos, já que, em muitas sociedades, a violência contra a mulher é aceita e praticada como um artefato da cultura. Para Foucault (1999), esse exercício de poder se dá em duas esferas, da técnica e da tecnologia, a saber:

> Uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia

que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população. (p. 297)

A presença da bruxa nas narrativas infantis nos ajuda a contar a história dessas mulheres e nos dá pistas que nos permitem entender as origens de muitas crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização feminina. É importante destacar que, para as bruxas, o preço de pertencer, com algum destaque, à história da humanidade foi a morte. Essas mulheres tornaram-se agentes históricos a partir do sacrifício de suas vidas e, por muito, tiveram sua história distorcida e contada a partir do ponto de vista de seus algozes, os homens.

Como dito antes, não há data precisa para a origem das narrativas que advêm da tradição oral, mas, se considerarmos as datas a partir dos registros feitos no século XVII, temos, então, mais de 400 anos de perpetuação de valores morais com ideais de bondade e maldade, sendo a maldade atribuída à mulher bruxa e ratificada ao longo dos anos. Tais narrativas fazem parte do acervo de documentos da memória cultural da humanidade e perpetuam, no inconsciente coletivo, a supremacia do masculino sobre o feminino. Há, por meio delas, a imposição de papeis e atitudes tradicionalmente aceitos como corretos ou incorretos, sendo o último ocupado pela mulher bruxa e forjado pelo poder patriarcal e sexista. Fato decorrente de uma estrutura dominante – e masculina – que encontrou nas acusações de prática de maldade através da bruxaria, um caminho para segregar, amedrontar e exterminar mulheres que ameaçavam os lugares de poder ocupados pelos homens. Tornando o fenômeno de caça às bruxas um episódio formatado e desenvolvido com bases nas relações de gênero. Aqui, entende-se gênero em consonância com o que afirma Linda Nicholson (2000, p. 1), quando assevera este é usado em oposição ao sexo para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é dado pela biologia. Deste modo, o gênero é pensado como referência à personalidade e comportamento e não ao corpo; Nos contos de fadas tradicionais, encontramos a figura da bruxa como uma personagem mítica tecida em tais narrativas e, por conseguinte, no imaginário, como a representante das incoerências no comportamento social. Eram consideradas perigosas e a elas eram atribuídos todos os excessos.

Deste modo, contos que atravessam gerações são responsáveis, também, pelo estabelecimento de paradigmas e estereótipos projetados no tempo e no espaço, criando esquemas interpretativos reducentes acerca da representação da mulher, no caso em tela, da mulher bruxa. Havendo, portanto, uma construção e legitimação de uma ordem simbólica que dá um significado subjacente à realidade e coloca a mulher num lugar de inferioridade ou de inversão de atribuições, normas e valores sociais, levando o leitor a conceber uma autorização, também simbólica, à aplicação de castigos àquelas que desvirtuam a ordem pré-estabelecida.

Referências

ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Hans Christian Andersen*. Trad. Silva Duarte. São Paulo: Paulinas, 2011.

BETELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1981.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judth. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. *Folha de São Paulo*. Trad. Clara Allain. Edição de 19 de nov. 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml. Acesso em: 16 de nov. 2017.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de galos, e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. Sonia Coutinho. Rio de janeiro: Graal, 1986.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa*: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no College d'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT. Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

GRIMM, Jacob GRIMM Wilhelm. *Contos de fadas*: obra completa. Trad. David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 2000.

GONÇALVES, Jaqueline. Neopentecostais torturam índios por questões religiosas no Mato Grosso do Sul: mulheres são chamadas de bruxas e feiticeiras por grupo recém-convertido. *Revista Fórum*, 2019, s/p. Disponível em: https://revistaforum.com.br/noticias/neopentecostais-torturam-indios-por-questoes-religiosas-no-mato-grosso-do-sul/. Acesso em: 5 out. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEIRELES, Maurício. Damares inspira caça a bruxas e seres mágicos na literatura infantil. *Folha de São Paulo*. Edição de 26 de julho de 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/07/bruxas-gnomos-e-seres-magicos-de-livros-infantis-entram-na-mira-de-religiosos.shtml. Acesso em: 10 ago. 2019.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. *Estudos feministas*, ano 8, n. 2, p. 09-41, 2000. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/31. Acesso em: 25 mai. 2021.

PERRAULT, Charles. *Contos de Charles Perrault*: A bela adormecida no bosque. Tradução Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan.-mar, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

SILVA, Vera Maria Tiezmann. *Literatura infantil brasileira*: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

ZORDAN, Paola Basso M. B. Gomes. Bruxas: figuras de poder. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro (RFRJ), v. 13, n. 2, maio-agosto, p. 331-341, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X200500020007/7827. Acesso em: 14 set. 2019.

Recebido em: 3 de fevereiro de 2021.
Aprovado em 27 de maio de 2021.

A reprodução da ideologia da supremacia masculina na divisão sexual do trabalho, na literatura para crianças.

- The reproduction of the ideology of male supremacy in the sexual division of work, in the literature for children.

- La reproducción de la ideología de la supremacía masculina en la división sexual del trabajo, en la literatura para niños.

Áurea de Carvalho Costa[1]

Jaqueline Moreira Ferraz de Lima[2]

Resumo: Com o intuito de colaborar para o debate sobre a temática da exploração, combinada com a opressão de gênero sobre as mulheres, no âmbito do materialismo histórico e dialético, propusemo-nos a analisar o conteúdo de três livros dos acervos do PNAIC: *João e o pé de feijão*; *Nossa rua tem um problema* e *As mil e uma histórias de Manoela*. Nosso objetivo foi identificar como são retratadas as profissões, as múltiplas jornadas, o trabalho doméstico e a participação das mulheres no sustento familiar, com vistas a contribuir

1 Doutora em Educação pela UNICAMP. Possui pós-doutorado em Trabalho e Educação, com estágio de pesquisa na Facoltà di Sociologia na Universidade Federico II, em Nápoles. É docente do Depto de Educação e do Programa de pós-graduação em educação da UNESP/Rio Claro-SP. aurea.costa@unesp.br

2 Mestra em Educação Pela UNESP /Rio Claro- SP. É professora de Educação Infantil na rede pública de Piracicaba-SP. jaquercjn2@gmail.com

com o debate para responder à problematização: quais textos apresentariam uma abordagem que contribui para a reprodução da ideologia da supremacia masculina, na vida pública e privada? Os recortes privilegiaram uma análise da potencialidade dessas obras para auxiliar na formação das crianças para a igualdade de direitos entre os gêneros. Portanto, delimitamo-nos das abordagens referentes às teorias literárias, na medida em que nos interessa apresentar elaborações, de aspectos sociológicos, do conteúdo das de tais obras. O debate sobre igualdade de direitos, no âmbito das especificidades das mulheres, ainda não faz parte nem das bases comuns curriculares, nem dos documentos oficiais, que têm orientado os currículos. Evidenciamos que as obras de literatura para crianças, que tocam na questão do trabalho feminino, frequentemente reproduzem padrões de comportamento supremacistas masculinos e fixam a mulher no papel social de cuidadora e protetora, reclusa ao ambiente doméstico, em contradição com os requisitos do capital, que desde o início da industrialização, tem derrubado todas as barreiras de idade, sexo, condições de saúde para intensificar a exploração do trabalho.

Palavras-chave: Direitos das mulheres. Literatura infantil. Trabalho feminino

Resumen: Con la finalidad de colaborar en el debate relacionado al tema de la explotación femenina mezclada con la opresión de género, en el ámbito del materialismo histórico y dialéctico, nos proponemos a analizar tres libros de los acervos del PNAIC: *João e o pé de feijão*; *Nossa rua tem um problema* e *As mil e uma histórias de Manoela*. El objetivo fue identificar como son descritas las profesiones, las múltiples jornadas, el trabajo doméstico y la participación de las mujeres en el sustento familiar, con la finalidad de contribuir con respuestas a la problemática: ¿Cuáles son los textos que abordan y contribuyen a la reproducción de la ideología de la supremacía masculina en la vida pública y privada? Los recortes privilegiaron un análisis sobre la potencialidad de las obras literarias que auxilien en la formación infantil con igualdad de derecho entre géneros. Por lo tanto, los enfoques fueron limitados con referencia a las teorías literarias en la medida que nos interesa presentar los aspectos sociológicos elaborados a través del contenido de las obras. El debate sobre la igualdad de los derechos en el ámbito de las especificidades de las mujeres ni siquiera forman parte de las bases comunes curriculares, ni de los documentos oficiales que han orientado los currículos. Evidenciamos que las obras literarias infantiles que abordan los temas relacionados al trabajo femenino son poco comunes, es frecuente la reproducción sobre los patrones de comportamiento sobre la supremacía masculina e proyectan a la mujer en el

papel social de cuidadora y protectora reclusa al ambiente doméstico, contradiciendo los requisitos del capital, que desde el inicio de la industrialización han derrumbado todas las barreras, como la edad, sexo, condiciones de salud, para intensificar la explotación del trabajo.

Palabras clave: Derecho de las mujeres. Literatura infantil. Trabajo femenino.

Abstract: To contribute with them discussion about the theme of exploitation combined with gender oppression of women, under an historic and dialectic materialist point of view, we propose to analyze the content of three books from PNAIC's (National Pact for Literacy at the Right Age): *Jack and the beanstalk*; *Our street has a problem* and *The thousand and one stories of Manuela*. Our aim was to identify how the professions, the multiple journeys, the housework, and the participation of women in the family are portrayed, to contribute to answer to the problematic: which texts would present an approach that contributes to the reproduction of the ideology of male supremacy in public and private life? The selection of these stories had privileged an analysis of the potential of literary works to assist in the training of children for equal rights between genders. Therefore, we limited ourselves to approaches referring to literary theories, insofar as we are interested in presenting elaborations of sociological aspects of the content of the works. The discussion about equal rights in the context of the specificities of women is still not part of the common curriculum bases nor of the official documents that have guided the curricula. We show that the literature works for children that touch on the issue of female labor are not so common, moreover, they frequently reproduce male supremacist behavior patterns and fix women in the social role of caregiver and protector, reclusive to the domestic environment, in contradiction with the requirements of capitalism, that since the beginning of industrialization, it has broken down all barriers of age, sex, and health conditions to intensify the of work.

Keywords: Woman's rights. Children's literature. Women's work

Introdução

Neste artigo, buscamos abordar a temática da exploração, combinada com a opressão de gênero, sobre as mulheres, a partir da análise do conteúdo da versão mais atualizada de três dos livros dos acervos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2017), destinados ao segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental: *João e o pé de feijão* (VIANA, 2017); *Nossa rua tem um problema* (AZEVEDO, 2017); *As mil e uma histórias de Manoela* (MALUF, 2013).

De acordo com o compromisso firmado entre os estados, municípios e o PNAIC, a alfabetização das crianças deve ser garantida até os oito anos de idade. Por isso, os livros vão se tornando mais complexos para as crianças quanto à extensão do texto, ao enriquecimento do vocabulário e à apresentação de novos gêneros textuais. Após considerar tais aspectos, selecionamos um conto de fadas, um diário e uma narração com elementos de realismo fantástico, dentre a totalidade de obras do acervo do PNAIC, pela riqueza de elementos referentes à discussão sobre gênero e pela frequência das personagens femininas na cena. As três obras foram selecionadas, após a pré-análise do conteúdo de 34 obras com menções ao trabalho feminino, disponibilizadas pelo programa.

Ao constatarmos em estudos anteriores (LIMA, 2019) que as obras de literatura para crianças edificam-se sobre uma estrutura formal coerente e possuem uma introdução, problematização, catarse e desfecho intencional, adotamos os pressupostos que além dos livros conterem didáticas e ideologia, a literatura pode contribuir para a formação humana emancipadora dos alunos na escola (MORTATTI, 2014), pois, como afirma Candido (2011, p. 179) "[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos, e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo".
Estabelecemos, então, como objetivo identificar, nas três obras escolhidas, o modo como são retratadas as profissões, as múltiplas jornadas, o trabalho doméstico e a participação das mulheres no sustento familiar. Assim, visamos enriquecer o debate acerca da problematização: quais textos apresentariam uma abordagem reprodutora da ideologia da supremacia masculina e quais apresentam figuras femininas e masculinas, em relações igualitárias de gênero no trabalho, na vida pública e na vida privada?

Os recortes do presente artigo privilegiaram uma análise da potencialidade das obras literárias no auxílio à formação das crianças para a igualdade de direitos entre os gêneros. Portanto, delimitamo-nos das abordagens referentes às teorias literárias, pois nos interessa apresentar elaborações de aspectos sociológicos do conteúdo de três obras da literatura, produzidas para

crianças, indexadas no acervo do PNAIC. No entanto, não abstrairmos que "[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere" (CANDIDO, 2011, p. 180).

Compreendemos a divisão sexual do trabalho como um complexo resultante de múltiplas determinações, das quais escolhemos apenas algumas, para fins de análise das três obras literárias.

Inicialmente, apresentaremos as principais ideias referentes ao debate acadêmico sobre quatro aspectos da divisão sexual do trabalho escolhidas como guias para a nossa análise dos enredos. Em seguida, analisamos, separadamente, cada uma das três narrativas.

1. As profissões, as múltiplas jornadas, o trabalho doméstico e o provimento familiar

À luz do materialismo histórico e dialético, partimos do pressuposto de que esses quatro aspectos referentes à divisão sexual do trabalho não podem ser analisados separadamente, senão para fins didáticos, pois formam uma totalidade complexa, sendo produto de relações sociais em sociedades de classes, regidas pela propriedade privada (ENGELS, 1977).

Trata-se de um complexo rico em contradições, as quais têm servido, na atualidade, ao aprofundamento de relações de opressão e de exploração do trabalho feminino, cada vez mais intensamente. Isso ratifica a tese de que, para além da articulação entre o trabalho feminino e o masculino, a divisão sexual do trabalho consiste numa relação social, em que o trabalho masculino serve às funções produtivas do capitalismo e o feminino, às reprodutivas (HIRATA, 2012).

O fenômeno da divisão sexual do trabalho tem se tornado uma relação social cada vez mais violenta de subordinação da mulher no mercado de trabalho e no ambiente doméstico, na conjuntura do acirramento da crise do capital e como uma das consequências dele.

As mulheres trabalhadoras e provedoras da família acumulam múltiplas jornadas e, reversamente, tal acúmulo serve como indício de uma hipotética baixa produtividade da mão de obra feminina e, consequentemente, tem justificado discriminações na forma de salários mais baixos, dificuldades maiores para ascensões na carreira. Delineia-se um perverso círculo vicioso e o direito ao trabalho remunerado – com direitos, isonomia salarial, plano de carreira, estabilidade – sofre destituição, especialmente no caso da mão de obra feminina, conforme demonstram alguns estudos empíricos internacionais:

> [...] onde há polivalência, revezamento e oportunidades de formação e de carreira, são os trabalhadores do sexo masculino que

> interessam, sendo a execução simples e repetitiva do trabalho reservada às mulheres, e esse trabalho é considerado perfeitamente compatível com suas múltiplas atividades na esfera familiar e doméstica (HIRATA, 2012, p. 43).

A partir das especificidades da condição feminina natural de parturiente, puérpera e nutriz, por extensão, se lhes impõe socialmente a responsabilidade do contínuo cuidado dos filhos e de toda a família. Essa é a matriz da representação feminina da "cuidadora" por natureza.

Dá-se uma naturalização da exploração da representação de mulher responsável única ou principal pela ordem no lar, cujo trabalho doméstico – além de não remunerado – é invisibilizado, embora contribua para a reprodução do capital. Entretanto, as chamadas "donas de casa" garantem as condições básicas do cumprimento das jornadas laborais diárias: alimentação, limpeza, ambiente limpo e seguro para descanso após a jornada.

Como assinalamos anteriormente, para além do trabalho doméstico, a mão de obra feminina se faz presente na produção e na circulação das mercadorias, no trabalho remunerado informal, sujeito à superexploração, tornando, a condição de explorada permanente durante a existência das mulheres:

> Enfim, essas pesquisas mostraram que era necessário atentar não apenas para o *continuum* trabalho assalariado formal/remunerado/informal/doméstico, mas também para as descontinuidades (alternativas e rupturas entre o assalariamento industrial, o trabalho ocasional, o trabalho informal, ou mesmo a saída do mercado do trabalho e a responsabilidade exclusiva pelo trabalho doméstico (HIRATA, 2012, p. 19).

O fenômeno da exploração do trabalho feminino tem demandado problematizações, por parte da academia e das lutas dos movimentos sociais, e não se restringe ao combate às desigualdades no acesso do direito ao trabalho aos homens e mulheres, mas ao atendimento das especificidades dos direitos delas, decorrentes das especificidades concernentes ao gênero:

> Exigir políticas antidiscriminatórias baseadas na igualdade aparente pode ser contraproducente. O esforço da primeira mulher que atinge um cargo hierárquico que é vista e avaliada por sua capacidade pessoal, mas também como uma representante do gênero feminino e muito maior que o de seus colegas homens e a coloca numa situação de profunda desigualdade. Reconhecer que não existe igualdade implica então aplicar políticas especiais positivas que transformem as condições iniciais de forma a gerar igualdade (JELIN, 1994, p. 144).

Essa reflexão leva-nos a pensar na importância de considerar-se, por exemplo, o fato de as mulheres terem múltiplas jornadas, devido à incipiente educação dos homens, desde a infância, para colaborarem nas tarefas do-

mésticas e de criação dos filhos.

Quanto ao trabalho fora de casa, há ainda direitos especialmente das mulheres, minimamente reconhecidos pela Consolidação das Leis do Trabalho, como o direito à amamentação no local de trabalho, à licença gestante de 120 a 180 dias e outros sob disputa entre capital e trabalho.

Na passagem da manufatura para o capitalismo, as mulheres burguesas eram subordinadas e dependentes, até mesmo do ponto de vista econômico. Elas podiam exercer atividades comerciais, porém sempre tuteladas pelo marido ou pai (SAFIOTI, 2013).

As mulheres pobres eram aproveitadas como mão de obra, com preço depreciado, no contexto do capitalismo industrial, o que nos levou a cogitar que compreender isto como uma ampliação do espaço feminino no mercado de trabalho constitui-se numa apreensão aparente do fenômeno, pois, no âmbito da a uma análise da sociedade capitalista como totalidade complexa "[...] a passagem de uma sociedade pré-capitalista para o regime capitalista de produção implica um aproveitamento parcial da mão de obra feminina efetivamente empregada no sistema produtivo anterior". (SAFFIOTI, 2013, p. 331).

Conquanto as funções produtivas das mulheres tendessem a regredir, na passagem do feudalismo para o capitalismo, quando a família deixa de ser a unidade produtiva naquele ambiente rural, "[...] ficam, por assim dizer, divididas as funções domésticas e as funções diretamente econômicas entre os sexos, divisão esta geradora da independência econômica individual [...] em grande escala para o homem e em muito pequena escala para a mulher" (SAFFIOTI, 2013, p. 332).

Tais reflexões sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho não se deram na mesma escala daquela conquistada pelos homens e, na atualidade, o trabalho feminino percorre um *continuum* entre a formalidade e a informalidade, vida pública e a doméstica. Isso gera a hipótese de que a mulher, no modo de produção capitalista, é transpassada pelo trabalho nas esferas pública e privada, durante toda a vida, nos diferentes contextos do capitalismo e notadamente nas mulheres da classe trabalhadora, isso é motivado pela necessidade de provimento da família, total ou parcialmente (HIRATA, 2021).

A escola é uma das instituições estatais com um enorme potencial para a educação e prevenção à opressão de gênero sobre as mulheres, por isso é tão importante a inserção dessa temática se constitua em conteúdo do currículo; mas a realidade nos mostra que temáticas como trabalho feminino e violência contra a mulher praticamente são inexistentes nos documentos oficiais orientadores da organização curricular do ensino oficial (LIMA, 2019). Apesar dessa ausência, conseguimos identificar na literatura para crianças, um mediador importante para a discussão sobre divisão sexual do trabalho.

Segundo Abrantes (2011), os livros de literatura para crianças reprodu-

zem os tensionamentos da conjuntura de quando são escritos, na forma como articulam os aspectos cognitivos, éticos, políticos e estéticos nas histórias. Porém, nem todas as obras possuem essa riqueza, "[...] pois existem materiais orientados para o consumo compulsivo, para a promoção do conformismo e para a produção de subjetividades massificadas [...]" (ABRANTES, 2011, p. 235).

A temática da abordagem do trabalho feminino na literatura para crianças é bastante específica. Então, é mais difícil obter uma produção acadêmica robusta. Porém, encontramos as pesquisas existentes sobre representação da mulher são densas e problematizadoras, como a análise da figura das princesas e das fadas nos contos de Marina Colasanti, considerando tanto o patriarcado quanto o feminismo como ideologias (RAMALHO, 2001) e a de Fortunato (2015) sobre a evolução da representação da figura da princesa nos contos de fadas em três contos, escritos em conjunturas diferentes, mediante as transformações nos costumes referentes às mulheres na sociedade capitalista.

Argüello (2005) adotou a perspectiva da análise do discurso foucaultiano, aplicada na leitura crítica dos livros de literatura para crianças; constatou-se a potencialidade das obras para serem apropriadas como "[...] artefato[s] para problematizar as relações de poder entre homens e mulheres e principalmente para desconstruir aqueles mecanismos sutis de produção e legitimação das masculinidades e das feminilidades, no âmbito da cultura (ARGÜELLO, 2005, p. 163).

A leitura desses trabalhos foi profícua para a compreensão de aspectos superestruturais da opressão feminina, embora não se baseiem na premissa básica do feminismo fundamentada no materialismo histórico e dialético, o qual consiste na combinação da opressão com a exploração e não se restringe aos aspectos superestruturais, mas inclui os estruturais – referentes à economia política. Tais questões nos levaram ao estudo de um aspecto estrutural, que impacta na economia política, como o trabalho feminino, dentro da particularidade das relações de gênero, no modo de produção capitalista, vindo a contribuir para a elucidação desta totalidade concreta, da qual nos aproximamos em cada uma das obras infantis escolhidas.

2. "Do lar": a mulher como nutriz e cuidadora na obra *João e o pé de feijão*

O livro *João e o pé de feijão* (VIANA, 2017) pertence ao acervo número três, do PNAIC, destinado ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Conforme as metas do PNAIC, os professores, em formação continuada, recebem a atribuição de alfabetizar as crianças até os oito anos. O livro em análise tem uma dupla funcionalidade: constituir-se numa obra com texto relativamente mais extenso em relação àqueles oferecidos às alunas e alunos das séries anterio-

res e palavras rimadas, portanto, desafiadora, ao explorar amplamente o vocabulário e apresentar o cordel.

O conto *João e o pé de feijão* foi escrito por Benjamin Tabart (1767-1833), publicado em 1807, mais popular quando de sua republicação em 1890, por Joseph Jacobs (1854-1916).

Viana (2017) é um autor de cordéis, nascido e alfabetizado no meio rural do sertão cearense, constituindo-se num trabalho original de interlocução entre o cordel e a comunicação de massa. Por isso, suas obras têm sido objeto de estudos e traduções para diversas línguas, de modo a proporcionar discussões sobre a cultura oral nordestina, nas salas de aula, na condição de manifestação literária "[...] rudimentar e advinda de práticas populares e folclóricas, que servem como instrumento de comunicação no âmbito da sociedade nordestina [...]" (JAHN, 2011, p. 117).

As personagens femininas com forma humana são a mãe, a esposa do gigante e a esposa de João. Elas não são evocadas pelos nomes próprios em nenhum momento da história, mas pelo seu papel social, ou pela caracterização física: mãe, esposa ou giganta.

Identificamos na versão de Viana (2017) os enredos de 1807 e 1890, em que um trabalhador pobre luta pela distribuição da riqueza, evocando as lutas dos destituídos organizados em movimentos operários das décadas de 1840 e 1850, contra os donos dos meios de produção, especialmente, quando da conquista da jornada de 10 horas de trabalhos diários e da proibição do trabalho infantil – ocorrida anteriormente à escrita da versão de Jacobs (MARX, 1998).

Entretanto, a luta entre explorados e exploradores, na versão de Viana (2017) passa a evocar um problema social no cenário rural brasileiro: a apropriação indébita de terras alheias, denominada "grilagem". João, um agricultor pobre que rouba o gigante para restituir a herança de seu avô falecido, Jesuíno, assumindo a luta por um patrimônio, cuja herdeira direta é a mãe.

Em todo o texto a ganância é atribuída aos personagens masculinos, podendo ser interpretada como uma exacerbação do empreendedorismo. O enredo retrata a ganância não só o gigante, mas também João, pois ele não se sacia com os bens que ele subtraiu ao gigante e volta a saqueá-lo mais duas vezes.

A primeira figura feminina a ser apresentada na obra é a mãe de João. Essa família é do tipo família monoparental e pobre; a vaca é o meio de sustento familiar. Com o leite extraído, a mãe produz gêneros alimentícios que são comercializados por João na cidade. "Do leite sua mãe fazia o queijo, a coalhada e a nata e João vendia na feira por quantia bem barata" (VIANA, 2017, p. 4)".

A mãe de João participa do provimento da família, na produção dos gêneros para a comercialização na cidade, e ainda o orienta sobre a venda da vaca. Pode-se extrair do enredo uma simbologia das funções da personagem

animal, a vaca, pois revela um aspecto fundamental sobre o papel imposto à mulher nas sociedades de classes: a fêmea silenciosa fêmea nutriz e servindo à sua reprodução, premida a se constituir no sustentáculo de uma família no espaço do lar e no tempo das gerações.

Ao longo da história, João troca a vaca por três feijões mágicos devido à distração, em virtude de sua ganância e, por um momento, não avalia o valor da vaca, mas ao chegar a casa, sua mãe chama sua atenção para o mal negócio. Ela, por ter utilizado do leite para industriar os produtos lácteos, alimentar-se deles e os industriar, reconhece concretamente o real valor da vaca, em relação a três feijões - um sonho de riqueza e uma promessa.

Nesse momento, percebemos um corte no enredo, como se iniciasse outra história, pois a partir do crescimento do pé de feijão, o autor (por meio de seu protagonista) se afasta da dura realidade de pobreza daquela família, e introduz na narrativa, elementos fantásticos. Agora, Viana (2017) conduz o leitor ao mundo das árvores mágicas, gigantes, harpas falantes, fadas, galinhas dos ovos de ouro um espaço distinto do chão, da realidade, muitas vezes retratados por diversos ilustradores como além das nuvens.

Quanto aos personagens masculinos, quase todos são figuras humanas: João, Jesuíno, o homem feio e barbudo e o Gigante. Os homens circulam entre a vida pública e a privada, e as mulheres são retratadas, predominantemente, em ambientes domésticos, onde conciliam múltiplas jornadas, relacionadas à reprodução familiar, como alimentação, limpeza, e à sustentação econômica da família, nessa ambientação rural, onde as tarefas referentes ao trabalho produtivo e à reprodução da vida doméstica se entrelaçam, pois a produção de alimentos para comercialização constitui-se numa extensão da produção para o consumo familiar.

Tanto na família composta pela mãe e João, quanto na composta pelo casal de gigantes, trata-se de uma ambientação rural e, ali, a família é o que Saffioti (2013) destaca como a unidade produtiva. Portanto, a exploração do trabalho é uma constante em todas as personagens femininas, mesmo no universo maravilhoso, pois a galinha dos ovos de ouro e a rabeca mágica estão a serviço do Gigante.

A alimentação e a proteção provida pelas mulheres são apresentadas como atividades virtuosas, afirmativas desse duplo papel atribuído às mulheres. E tais atributos podem levar as leitoras e leitores a construírem uma imagem feminina congruente com visões sexistas e hierarquizadas, não só no âmbito doméstico, como nos diferentes ambientes sociais, conforme observamos no diálogo entre o casal de gigantes: "Meu velho, são as sobras do jantar. Lembre-se de que à noite comeste pra se fartar, agora vá para mesa, seu prato, eu vou preparar" (VIANA, 2017, p. 18).

As personagens femininas aparecem, ainda em obrigações diversas e naturalizantes da divisão sexual do trabalho doméstico, como a arrumação da casa e os cuidados com a horta. Elas assumem uma postura servil, tanto perante o Gigante, quanto em relação ao próprio invasor, João, a quem a Giganta alimenta e protege, apesar de ele ser ladrão de objetos de sua família. Enfim, a Giganta é apresentada como bondosa e ingênua - características atribuídas à mulher, no âmbito do senso comum: "Mas quando ele foi chegando, Veio ali cumprimentá-lo uma bondosa giganta, que parecia esperá-lo. O conduziu *pra* cozinha na intenção de alimentá-lo" (VIANA, 2017, p. 16).

A Giganta, ao tomar a iniciativa de alimentar e proteger o protagonista faz um esforço para ele manter sua integridade física, a partir da consciência da violência do seu marido. Ratifica-se, assim, a imagem de mulher nutriz e protetora perante a vulnerabilidade do protagonista: "E logo pediu a ela algo para merendar. Ela então disse pra ele: – Coma e trate de marchar! Pois, se meu marido o vir, ele vai te devorar!" (VIANA, 2017, p. 20).

Quanto às relações de poder, destacamos as manifestações autoritárias de mando do Gigante, indicativas da sua postura opressiva, expressando uma hierarquia entre homens e mulheres, enfatizada por elementos como "depressa", "preciso" no trecho: "– Vá bem depressa ao poleiro e traga minha galinha, pois preciso de dinheiro! A mulher trouxe a galinha e o gigante ordenou: – Eu quero um ovo de ouro! E a tal galinha botou [...]" (VIANA, 2017, p. 20, grifos nossos).
A quarta figura feminina representada no livro foi a da esposa de João, caracterizada, assim como a fada, tão somente uma bela mulher: "Joãozinho com sua mãe Foi *curtir* sua riqueza. Casou-se com uma moça que é deusa da beleza [...]" (VIANA, 2017, p. 26).

A mãe é a única personagem feminina descrita sob uma forma equilibrada entre a submissão e o exercício de algum poder, em todo o texto. Inicialmente, ela é identificada como provedora do lar, ao lado do filho, e participante das decisões familiares. Em seguida, ela se decepciona com ele, mediante uma negociação malfeita, a despeito de suas orientações. Nesse momento único, aparece uma mulher questionando um homem diretamente, sem subterfúgios. Porém, em seguida, o leitor é levado a considerar que ela estaria equivocada ao criticar o filho e ao desconfiar do potencial dos feijões, pois eles cresceram, levaram ao gigante e, ao final, eles se tornaram ricos, sugerindo a ideia de deslegitimação das ponderações da mãe. Contudo, do ponto de vista objetivo, a troca de uma vaca, por alguns feijões, foi, de fato, desvantajosa, no âmbito imediato.

Mediante as peripécias do filho, essa mãe aparece chorando, abraçando-o, implorando, receosa por ele; porém, impotente para intervir em suas incursões à casa do gigante.

Embora, na caracterização inicial, a mãe apareça com atribuições de tarefas domésticas, quem aparece em ação é a Giganta, pois, apesar de suas dimensões físicas enormes, é servil, tanto nas relações com o Gigante, quanto as de João. No âmbito dessa servidão, ela trabalha, cultiva, protege e alimenta.

Apesar de em nenhum momento enfrentar os personagens masculinos, a Giganta participa de ardis para controlar as ações do Gigante e até mesmo para enganá-lo. De qualquer forma, tanto a Giganta, quanto a mãe de João são retratadas na condição de exploradas permanentemente, no *continuum* entre trabalhadoras na confecção de produtos, seja da horta, seja do leite, e ora no trabalho doméstico, socialmente invisibilizado, conforme discutimos anteriormente.

Avaliamos a impossibilidade de o autor permanecer fiel ao conto sem a reprodução das abordagens sexistas e hierarquizadas da mulher, pois isso traria uma ruptura com a obra em questão em relação à original. Mas, na ausência de uma análise crítica, por professoras e professores, ou em decorrência de uma leitura solitária, pela criança, sem a mediação de um adulto questionador da forma como a mulher foi retratada no conto, ele é propício a uma apropriação naturalizada da exploração e a opressão à mulher.

Embora tenhamos optado por apreciar mais detidamente os aspectos referentes ao trabalho feminino, pensamos não ser possível fazê-lo sem a identificação da ideologia machista produtora de hierarquias entre homens e mulheres e legitimam relações opressivas. Essa ideologia serve de justificativas para a divisão sexual do trabalho doméstico, bem como para a exploração diferenciada do trabalho feminino, destacando-se como os aspectos mais marcantes do conto, nas quais personagens aparecem na participação do provimento familiar, na condição de exploradas e oprimidas.

3. As faces do sexismo em *Nossa rua tem um problema*

O livro *Nossa rua tem um problema* (AZEVEDO, 2017) pertence ao acervo destinado ao terceiro ano do Ensino Fundamental para crianças de oito a nove anos de idade. Ricardo Azevedo publicou sua primeira edição em 1986, pela Edições Paulinas. Analisamos a edição adaptada de 2017.

O livro foi escrito na forma de dois diários: um iniciado após a capa e o outro de trás para frente, iniciando-se a leitura após a contracapa. O enredo consiste em relatos de dias não sequenciais e concomitantes. Um diário é o da menina Clarabel e o outro do menino Zuza, moradores da mesma rua.

O texto dá indícios claros sobre o pertencimento de Clarabel a uma família de classe média, enquanto Zuza, a uma família de classe popular. Ambos os diários iniciam com a frase *Nossa rua tem um problema*. Para Clarabel, o problema é o conjunto das atividades cotidianas de uma turma de meninos

na rua e, para Zuza, as sabotagens das meninas às brincadeiras dos meninos e o fato de o irmão de Clarabel, Chico, ser proibido pela família de integrar-se às atividades da turma de meninos da rua. O autor preservou a linguagem infanto-juvenil em primeira pessoa.

Silvestre (2009) identificou no texto uma diminuição das diferenças entre os relatos no percurso do início ao fim de cada diário e interpretou como indício da intenção do autor de provocar o debate sobre a superação dos sexismos.

Entretanto, em nossa leitura, identificamos tratar-se de duas histórias diferentes, coetâneas acontecendo num cenário e com personagens comuns, porém enredos diferentes, havendo um entrelaçamento delas. Cada diário oferece informações complementares para a compreensão na narrativa do outro, reciprocamente. Tal característica do texto é bastante interessante para a exploração de noções de tempo, espaço e outras que colaborem para o desenvolvimento dos pré-requisitos para o letramento infantil, como as sequencias lógicas.

Nos dois diários são mencionados 23 personagens masculinos adultos e 10 crianças. Todos os homens trabalham fora de casa. Destaque-se o personagem masculino o mendigo Zé Cheiroso, cuja história não é identificada no enredo, mas aponta a presença de um trabalhador em situação de exclusão social. Alguns homens são caracterizados pelos meninos como mal-humorados, temíveis, como Sr. Jurandir, (pai de Clarabel e Chico) e o pai de Dudu, outros como bem-humorados, como Sr. Luís (pai de Bruna, Mauro e Rodolfo) e o Tio Samuca (parente de Beto). A maioria desses personagens adultos masculinos é citada na história apenas uma vez.

Em seu diário, Zuza observa esses homens e captura alguns traços de característicos que, no senso comum, atribui-se ao universo masculino, como a valentia, o vocabulário chulo e a liberdade de fazerem piadas e brincadeiras, o porte atlético, o trabalho com segurança. Assim, ele menciona a braveza do Sr. Jurandir e do pai de Dudu; o fato de Fritz possuir um papagaio a quem ensinava palavras vulgares; o humor do tio Samuca (parente de Beto), o fato de o Sr. Jurandir fazer cooper; o costume do guarda-noturno Frazão de dormir em serviço.

Zuza se refere a duas personagens femininas em seu diário: Clarabel, caracterizada por ele como "chata" e delatora, e uma personagem chamada Dona Odete, uma senhora cuidadora de um cão "como se fosse gente".
Dentre os meninos mencionados no diário de Zuza, somente Dudu e os filhos de Dona Leonor não estão em ação, os demais são retratados em brincadeiras livres nas ruas, fazendo traquinagens, proferindo expressões chulas, com conflitos entre si e em brincadeiras comumente atribuídas aos meninos: futebol, polícia e ladrão, pipa, jogo de pingue-pongue, carrinho de rolimã e confecção de barquinhos de papel.

O diário de Clarabel menciona sete mulheres adultas e cinco crianças.

Dentre as adultas, três não aparecem em ação: a vó de Clarabel, a tia Leonor e a tia Regina. A mãe de Clarabel aparece em cuidados e preocupações com os filhos, compartilhados com o marido; Dona Julieta, em cuidados com os 15 gatos. Somente Dona Maria da Luz é representada como trabalhadora doméstica.

Quanto às brincadeiras, Clarabel registra em seu diário duas ocasiões, nas quais brincou de casinha: a primeira com Dina (irmã de Zé Luís), de patroa e empregada; e a segunda com Adriana, de cuidar da tartaruga; um jogo de batalha naval e, no final do diário, a participação no jogo vôlei, pois futebol ela achava um jogo que ocasionava agressões e roupa sujas (AZEVEDO, 2017). Silvestre (2009, p. 3) interpreta a inserção da brincadeira de empregada e patroa entre Clarabel e Dina como intencional, pois "A narrativa trabalha as diferenças individuais e sociais, quando a tendência é generalizar, simplificar e estereotipar os seres, pensamentos e atitudes. A construção literária não omite problemas e diferenças comuns da vida contemporânea".

A segunda situação é aquela apresentada no livro, por uma ilustração da personagem Dona Maria da Luz, a empregada doméstica - única personagem feminina em trabalho remunerado, numa cozinha, com avental e um prato na mão. Porém essa questão não é explorada no texto.

Ao ler os diários, fica clara a representação da família "tradicional" brasileira branca, heteronormativa, de classe média, com pai, mãe, filhos, em que o pai sai para trabalhar, a mãe fica em casa e os filhos vão à escola e brincam, reproduzindo-se um padrão de família nuclear e de pessoas de idade morando sozinhas com animais de estimação. Assim, não identificamos a inserção de questionamentos sobre questões sociais produtoras de relativização desse modelo familiar no enredo, apesar de a realidade social, hoje ser bem mais complexa.

Quanto à questão das profissões, conforme o discutido anteriormente, as mulheres relacionam-se socialmente com o trabalho no capitalismo, num continuum de diferentes condições, as quais perpassam do trabalho doméstico para a reprodução familiar, geração de renda e da atividade informal até a formal, a qual por vezes, com instabilidades contratuais e falta de isonomia salarial, na carreira e nos cargos, justificada pela própria condição feminina.

A trabalhadora doméstica, embora exerça uma profissão antiga, teve seus direitos reconhecidos no Brasil, na década de 1970, mas regulamentados e ampliados apenas no ano de 2013, e em 2015, com a PEC 150, transformada em lei em junho do mesmo ano, quando vieram a ter mais benefícios, como: seguro, FGTS e multas por dispensa injustificada. Houve, ainda, a redução da alíquota paga pelo empregador, relativa ao INSS, anteriormente de 12%, passando para 8%.

O trabalho doméstico passou a ter a regulamentação da jornada de 44 horas semanais e critérios específicos para os trabalhadores atuantes em jornada parcial. A contratação de pessoas menores de 18 anos para desempenhar

atividades domésticas foi vetada (RETROSPECTIVA [...], 2016, n.p.). Assim, até bem recentemente, o trabalho doméstico ainda era regido por contratos muitas vezes verbais, o que se assemelha às relações próximas da escravocracia.

Enfim, trata-se de uma obra que valoriza um modelo de família nuclear, a qual há uma divisão sexual do trabalho e das brincadeiras entre meninas e meninos, bem como destaca a mulher no papel de protetora e cuidadora, como sua característica principal naturalizada. Ademais, as mulheres do enredo posicionam-se primordialmente no ambiente doméstico, enquanto os homens usufruem dos ambientes públicos.

4. A mulher como sujeito social - *As mil e uma histórias de Manoela*

O livro *As mil e uma histórias de Manoela* é uma obra pertencente ao acervo destinado às crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental. Marcelo Maluf publicou sua primeira edição em 2013, pela "Autêntica Editora Ltda", sendo Weber Sampaio o ilustrador da obra.

A se obra desenvolve em linguagem textual, mas as ilustrações complementam as informações sobre a história. Manuela tem sete anos e iniciou a aventura pelos livros na biblioteca do avô e na escola. A palavra ler foi substituída por *devorar e comer*, numa analogia entre os prazeres de ler e os de se nutrir.

A protagonista é apresentada sob os cuidados do avô – um homem. Na história, mencionaram-se os títulos das obras lidas por ela, os quais dizem respeito a protagonistas femininas, como *As reinações de Narizinho* e *Alice no país das maravilhas*. Ambas as protagonistas – Narizinho e Alice – rompem com o mundo real nas suas próprias histórias. A primeira vai para o Reino das Águas Claras e a segunda, para o País das Maravilhas. Com coragem, elas vivem muitas aventuras e conhecem coisas novas, fazem novos amigos, constituindo-se no próprio sentido de crescer, superar a infância e se aventurar pelos novos mundos apresentados pela escola e por tantas outras oportunidades propostas pela vida. Então, o livro em estudo sugere conecções com outras obras cuja presença feminina assume uma perspectiva da mulher livre.

Do ponto de vista imediato, ao intitularem as obras consumidas pela protagonista suscitam a curiosidade pelas obras. Salientamos que *As reinações de Narizinho* – de Monteiro Lobato é marco da literatura destinada às crianças, no Brasil – por conter, em seus enredos, problemas sociais, políticas e culturais (COELHO, 1995); e *Alice no país das maravilhas* é um excelente exemplo de obra literária fantástico-maravilhosa, afamada pela mistura realidade com fantasia e retrata a aventura de uma menina por um mundo novo, o qual lhe disponibiliza novos aprendizados (COELHO, 1995). Tais referências

enriquecem ainda mais o texto em análise.

Outra possibilidade de trabalho com o livro em análise é a da transformação de leitores em autores, cujo processo envolve a imersão (comer livros, saborear estilos); identificar-se nas histórias (transformar-se em livro), transformar-se no autor (consumir-se, digerir a vida, a relação com a natureza e outros). Retrata-se o processo de transformação intelectual de leitoras e leitores em autoras e autores, num contexto de produção, nos campos da Ciência, da Arte, da Tecnologia e do pensamento ainda é dominada pelos homens. Manuela aprendeu nos livros a construir-se, mas, também, escrever e "existir no mundo" (MALUF, 2013).

Manuela iniciou sua jornada de leitora com os livros da biblioteca de seu avô; porém, quando eles acabaram, ela começou a ler os da escola. No corpo do texto, o autor descreve uma cena a qual faz um jogo de palavras para ratificar a ideia de associação entre o prazer da alimentação do corpo físico e o da leitura, ao apresentar a escolha da menina de um livro ao chocolate:

> Ele tinha tentado trocar livros por chocolate. –– MAS, VOVÔ – a menina dizia –, Nenhum chocolate é melhor que um livro de poesia! Nem os amargos! E O AVÔ, que era um grande leitor, pensava: "não é que a minha neta é mesmo esperta?!" (MALUF, 2013, p. 10-11).

Manuela é uma criança, portanto, carente de cuidados providos pela figura masculina do avô, neste caso, mas se destaca na cena, também, o compartilhamento com seu avô do prazer de ler e de escrever (MALUF, 2013). Por isso, o ilustrador teve o cuidado de retratar o avô e Manuela em atividade de leitura, reiterando o texto escrito e nos levando à incursão na ludicidade da obra (RAMOS; PANOZZO, 2004).

Enfim, o livro apresenta às crianças não só a dimensão prazerosa da leitura, mas também a da escrita, tornando-se especial pelo fato de ele retratar o processo de transformação intelectual de leitora em autora, processo este protagonizado por uma menina.

> E QUANTO MAIS Manuela escrevia, mais as páginas que estavam grudadas em sua pele iam encolhendo e desaparecendo dela. ATÉ QUE SUMIRAM. QUANDO COLOCOU o ponto final na história, Manuela percebeu que havia escrito o seu primeiro livro, e que ele era resultado dos inúmeros livros que havia comido - mas, ao mesmo tempo, não era nenhum deles. (MALUF, 2013, p. 25-26).

O livro *As mil e uma histórias de Manuela* corrobora com as nossas discussões quanto ao fato de ele ter um potencial formador e de combate a ideologias. Além disso, a obra, no plano imediato, apresenta-se de maneira lúdica, mas também se revela como uma peça literária complexa, a qual trata de temáticas abstratas e desafiadoras para o trabalho escolar a ser desenvolvido

pelas professoras e professores. A relação de Manuela com os livros indica uma relação das crianças com o conhecimento e, dentro desse processo, a importância de um mediador adulto.

Enfim, apesar de tantas conquistas, vivemos num contexto no qual as mulheres ainda enfrentam o machismo como um obstáculo importante para a ampliação de sua participação na vida pública, na ciência, no desenvolvimento científico e tecnológico, bem como no mercado de trabalho. Elas ainda são invisibilizadas perante o Estado e suas instituições sociais:

> Quanto à participação feminina na produção do conhecimento, o primeiro ponto a ser ressaltado é a ausência de preocupação dos órgãos oficiais que coordenam o sistema de CT&I no Brasil em desvelar a presença feminina neste sistema. Como os estudiosos da questão de gênero não cansam de alertar, somente o olhar interessado de pesquisadores envolvidos com a questão pode encontrar a mulher onde as estatísticas insistem em tratar os diferentes como iguais. Isso acontece, a despeito do crescente consenso de que a perspectiva de gênero contribui positivamente para apontar as falhas na distribuição dos papéis sociais (MELLO et al., 2005, p. 1)

As obras como essa, cuja protagonista é uma menina leitora, "devoradora" de livros, que "se transforma" em livros e produtora de livros, constituem-se num instrumento fundamental para a educação contra a supremacia masculina.

Considerações finais

A escola capitalista, ao mesmo tempo em que reproduz a contradição na qual o trabalho é a categoria central fundante da humanização do homem e fator de alienação, constitui-se num espaço de reprodução e superação da opressão e da exploração, durante o desenvolvimento dos alunos, no ensino básico. Apesar desses limites, a escola capitalista, ao formar a classe trabalhadora, pode ser apropriada pelos professores para formação integral dos seres humanos, com o aporte de instrumentos valiosos como as obras literárias, desde que submetidas a uma escolha rigorosa por professores e gestores.

O neoliberalismo tem fomentado propostas de inclusão social dos oprimidos, envolvendo o espaço escolar, como recurso para a superação dos preconceitos e intolerâncias na sociedade. Desde então, são anunciadas políticas inclusivas no Brasil, para dar combate ao racismo, à homofobia, não sem resistências dos setores mais conservadores da sociedade. Isso tem motivado polêmicas tanto nos debates, nas estruturas dos poderes legislativo, executivo e judiciário, quanto na sociedade civil. Porém, as políticas reais de combate à opressão machista nas escolas são incipientes. Na Constituição Federal de 1988, há a exortação à redução da desigualdade de gêneros como essencial

para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, reproduzida nos planos nacionais de políticas para mulheres, no período de 2006 a 2013. Entretanto, o debate sobre igualdade de direitos no âmbito das especificidades das mulheres ainda não faz parte nem das bases comuns curriculares, nem dos documentos oficiais orientadores dos currículos. Talvez esse seja o motivo da raridade de obras de literatura para crianças que tematizam o trabalho feminino.

Do presente estudo depreendemos que, para além do problema da raridade de obras infantis dedicadas a apresentar a mulher moderna, trabalhadora, em igualdade de direitos e deveres com os homens, livres de desvios sexistas, as obras literárias para o público infantil não escapam às pressões culturais de uma sociedade de classes, trabalho alienado e reprodução da divisão sexual do trabalho, da exploração e opressão das mulheres.

Ao analisarmos o conteúdo de três obras oferecidas no PNAIC, constatamos diferentes aspectos da divisão sexual do trabalho, especialmente no texto *João e o pé de feijão e Minha rua tem um problema*, cuja característica não desqualifica as outras virtudes deles, mas chama a atenção para seus limites no combate ao machismo desde a escola.

Enquanto no primeiro livro as mulheres aparecem na cena rural, como produtoras, em atividades de cuidado e proteção, choro e lamento – mas também de dissimulação e enfrentamento como formas de afirmar sua existência – no segundo, elas aparecem na cena urbana, inseridas em famílias assalariadas. No universo privado não se faz menção à participação no provento familiar, e com ênfase numa divisão sexual dos costumes entre homens e mulheres desde a infância. A única mulher que trabalha fora de casa é a doméstica – uma prestadora de serviços em outro lar, mas cumprindo as mesmas tarefas atribuídas como "serviço de mulher".

O terceiro livro inicia-se apresentando um homem, que não é o pai, em cuidados com a neta, cuja cena, além de remeter as crianças – especialmente as filhas de mulheres trabalhadoras – a suas realidades de serem cuidadas por avós ou outros membros da família, também apresenta a possibilidade de que os cuidados não sejam tarefa exclusiva feminina. Porém, o foco da obra é o movimento da menina em seu percurso intelectual. Trata-se de um texto, cuja riqueza pode ser apreendida e objetivada para discussões com as crianças em dois níveis de profundidade: a primeira, mais específica, é o processo de transformação do leitor em escritor, adequada para crianças menores; a discussão mais profunda a partir do texto consiste na reflexão sobre o próprio crescimento e desenvolvimento da criança, numa perspectiva filosófica sobre a dialética da superação com incorporação da fase infantil, para crianças em idade mais próxima da puberdade, incluindo-se, também, o recorte de gênero.

As obras infantis reprodutoras de padrões de comportamento supre-

macistas masculinos fixam a mulher no papel social de cuidadora e protetora, reclusa ao ambiente doméstico, que não corresponde à realidade das mulheres trabalhadoras no modo de produção capitalista e as que saúdam a mulher moderna, "empoderada" subsomem a dramática multiplicação de tarefas. A identificação de tal problemática coloca aos professores e gestores o desafio de conduzirem aos pequenos leitores livros promotoras de relações humanas livres de exploração e preconceito, elementos fundamentais e indissociáveis para a leitura prazerosa, fundada numa ética e uma estética superior: a beleza de crescer se reconhecendo parte do mesmo gênero humano.

Referências

ABRANTES, Ângelo Antonio. *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento*: a mediação da literatura infantil. 2011, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ARGÜELO, Zandra Elisa. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

AZEVEDO, Ricardo José Duff. *Nossa rua tem um problema*. São Paulo: Somos Educação SA Brasileiro, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Documento Orientador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf Acesso em: 1 abr. 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. (rev.) Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes; *Panorama histórico da literatura infantil juvenil*. 13º. Ed. São Paulo: Quíron, 1985.

ENGELS, Frederick. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.

FORTUNATO, Inês Raquel Oliveira. *Representações de género na literatura para crianças*: percepções das crianças do ensino pré-escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação Orgânica/ Instituto Politécnico Castelo Branco. Portugal, 2015.

HIRATA, Helena *Nova divisão sexual do trabalho?* um olhar voltado para a empresa e a sociedade. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Boitempo editorial, 2012.

JANH, Lívia Petry *A literatura de cordel no século XXI*: novas e velhas linguagens na obra de Klévisson Viana. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
JELIN, Elizabeth. Mulheres e direitos humanos. *Estudos Feministas*, Florianópolis -SC, n. 1, p. 117-149, 1994.

LIMA, Jaqueline Moreira Ferraz de. *"Serviço de Mulher"*: a mulher e a educação para o trabalho, sob a mediação da literatura infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2019,

MALUF, Marcelo. *As mil e uma histórias de Manuela*. São Paulo: Autêntica Editora Ltda, 2013.

MELLO, H. P.; LASTRES, H. M. M.; MARQUES, T. C. N. Gênero, ciência, tecnologia e inovação no Brasil. *Revista Gênero*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-94, 2004. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31033. Acesso em: 29 jul. 2020.

MONTEIRO, A. O que é inovação social? Maleabilidade conceitual e implicações práticas. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 1-34, 2019. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582019000300201. Acesso em: 29 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36317. Acesso em: 01 de abr. de 2019.

RAMALHO, Christina. Mulheres, princesas e fadas: a hora da desconstrução.

Gênero, Niterói, v. 1, n. 2, p. 41-48, 2001. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31117. Acesso em: 1 abr. 2019.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. Espetáculo. *Revista de estúdios literários,* Madrid, n. 26, p. 1-12, 2004. Disponível em: http://webs.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html. Acesso em: 10 ago. 2019.

RETROSPECTIVA *Doméstica Legal sobre primeiro ano da Lei Complementar 150*: O que mudou nos direitos dos empregados e na rotina dos empregadores no primeiro ano de vigor da lei que prevê condições igualitárias para trabalhadores domésticos. 03 de jun. de 2016. Disponível em: https://www.domesticalegal.com.br/retrospectiva-domestica-legal-sobre-1-ano-da-lei-complementar-150/. Acesso em: 13 out. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth *A mulher na sociedade de classes*: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza. Uma leitura da obra "Nossa rua tem um problema", de Ricardo Azevedo. *In*: 14 CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2003, Campinas. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem09/C09051.doc. Acesso em: 8 out. 2019.

VIANA, Klevisson. *João e o pé de feijão*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha Brasileira, 2017.

Recebido em: 2 de fevereiro de 2021.
Aprovado em: 30 de maio de 2021.

Artigos diversos

Do humanismo ético aos direitos humanos

- Del humanismo ético a los derechos humanos
- From ethical humanism to human rights

Alexandre Silva Guerreiro[1]

Resumo: O conceito de humanismo passou por transformações ao longo do tempo. Desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade, formou-se um caleidoscópio humanista que abarca significados diversos e, até mesmo, antagônicos. Este artigo propõe uma investigação sobre o humanismo, tendo como objetivo a formulação do *humanismo ético* para, em seguida, conectá-lo aos direitos humanos. Para isso, considera-se a contribuição de Emmanuel Lévinas (1993, 2008) no que concerne à responsabilidade pelo Outro, bem como a formulação da ética como relacional de acordo com Olinto Pegoraro (2005). A partir disso, buscamos aproximar humanismo ético e direitos humanos. No entanto, é preciso entender os direitos humanos dentro de uma perspectiva polissêmica que também marca o humanismo, trazendo para essa relação a noção de direitos humanos contra-hegemônicos, conforme proposta por Boaventura de Sousa Santos (2014). Humanismo ético e direitos humanos encontram-se no desejo de transformação da realidade a partir da reflexão e da ação. Assim, concluímos que os direitos humanos, em sua translação contra-hegemônica, com sua pulsão pela positivação de direitos e pela valorização das diferenças e da diversidade, são atravessados por um humanismo ético que está profundamente conectado com o desejo de mudança social e de responsabilidade pelo Outro, numa perspectiva levinaseana.

Palavras-chave: Humanismo. Ética. Lévinas. Direitos Humanos.

1 Doutor em Comunicação pela UFF, com pós-doutorado em Educação pela UFRJ. É Professor de História e Filosofia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. alexandreguerreiro@hotmail.com

Resumen: El concepto de humanismo ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo. Desde la Antigua Grecia hasta la época contemporánea, se formó un caleidoscopio humanista que engloba significados diferentes o incluso antagónicos. Este estudio propone una investigación sobre el humanismo con el objetivo de formular el humanismo ético y luego conectarlo con los derechos humanos. Para eso, consideramos la contribución de Emmanuel Lévinas (1993, 2008) con respecto a la responsabilidad para con el Otro, así como la formulación de la ética como relacional según Olinto Pegoraro (2005). A partir de esto, buscamos aunar el humanismo ético y los derechos humanos. Sin embargo, es necesario entender los derechos humanos desde una perspectiva polisémica que también marca el humanismo, trayendo a esta relación la noción de derechos humanos contrahegemónicos, como propone Boaventura de Sousa Santos (2014). El humanismo ético y los derechos humanos se encuentran en el deseo de transformar la realidad a través de la reflexión y la acción. Así, concluimos que los derechos humanos, en su traducción contrahegemónica, con su afán por la positivación de los derechos y por valorar las diferencias y la diversidad, están atravesados por un humanismo ético que está profundamente conectado con el deseo de cambio social y con la responsabilidad por el Otro, en un perspectiva levinaseana.

Palabras clave: Humanismo. Ética. Lévinas. Derechos humanos.

Abstract: The concept of humanism has undergone transformations over time. From ancient Greece to contemporary times, a humanistic kaleidoscope was formed that encompasses different and even antagonistic meanings. This article proposes an investigation on humanism, aiming at the formulation of ethical humanism and then connecting it with human rights. For this, we consider Emmanuel Lévinas contributions (1993, 2008) regarding responsibility for the Other, as well as the notion of ethics as relational according to Olinto Pegoraro (2005). Also, we seek to bring together ethical humanism and human rights. However, it is necessary to understand human rights within a polysemic perspective that also marks humanism, bringing to this relation the notion of counter-hegemonic human rights, as proposed by Boaventura de Sousa Santos (2014). Ethical humanism and human rights come together with the desire to transform reality through reflection and action. Thus, we conclude that human rights, in their counter-hegemonic translation with their drive for positivation of rights and differences and diversity valorization are crossed by an ethical humanism that is deeply connected with the desire for social change and responsibility for the Other, in a Levinasean perspective.

Keywords: Humanism. Ethic. Lévinas. Human Rights.

Introdução

Os direitos humanos guardam com o humanismo uma relação, até certo ponto, silenciosa e inexplorada. Ambos encontram defensores apaixonados e acusadores radicais; mas um olhar atento revela que, em geral, os atores que ocupam tais extremos se referem a concepções bastante diversas de cada um desses conceitos. A questão do discurso hegemônico *versus* o discurso contra-hegemônico dos direitos humanos (SANTOS; MARTINS, 2019) é pauta obrigatória para o aprofundamento do termo atualmente. Do mesmo modo, o humanismo assume significados radicalmente contrários que podem ser revelados numa investigação mais atenta do termo.

Este trabalho tem como objetivo aprofundar uma discussão sobre o humanismo em suas diversas acepções, atrelando um entendimento desse conceito à ética para, por fim, apontá-lo como elementar numa concepção contra-hegemônica dos direitos humanos. Por meio de pesquisa bibliográfica, assumimos uma perspectiva hermenêutico-interpretativa para abordar o conceito de humanismo por entre os autores convocados ao longo de nossa reflexão. Nossa intenção, longe de esgotar a discussão, é dar ênfase ao caráter polissêmico do termo, ponderando em que medida o humanismo, adjunto ao conceito de ética, funciona como parâmetro para compreendermos os direitos humanos na contemporaneidade, dentro de uma angulação contra-hegemônica.

Tema dos mais controversos, o humanismo oscila entre defensores e detratores radicais, a ponto de ter sido condenado a certo ostracismo, talvez por ser evocado em discursos distintos, até mesmo antagônicos. Algumas obras se dedicaram a elencar humanismos e anti-humanismos, e inúmeros autores mergulham, hoje, na seara do pós-humanismo. Para construir a polissemia do termo, montaremos uma espécie de caleidoscópio humanista, do qual extrairemos a ideia de responsabilidade pelo Outro (LÉVINAS, 1993, 2008) como central para pensarmos os direitos humanos. Já a ética, que nos remete com mais precisão do que o humanismo à antiguidade clássica, é um termo que passou por certa evolução e constitui-se como importante chave de leitura do humanismo, sobretudo na formulação da ética como necessariamente relacional (PEGORARO, 2005). Com efeito, ética e humanismo são conceitos antigos e correlatos que merecem atenção quando pensamos na contemporaneidade. Nosso objetivo é refletir sobre o que consideramos como falsos humanismos e iluminar o humanismo ético como fundamento dos direitos humanos.

Se sustentamos que se trata de um termo controverso é porque não há nenhum consenso sobre o que seja o humanismo. As definições primeiras de humanismo estão na contramão de alguns humanismos que elencaremos, e mesmo do que defendemos. Não havendo, portanto, um mínimo denomi-

nador comum que possa alinhavar todas as diversas vertentes, o termo chega a ser esvaziado de sentido, perdendo sua aplicabilidade, salvo se buscarmos uma nova definição que nos permita utilizá-lo.

Seria possível, a partir de um aclaramento dos diversos humanismos, assumir os direitos humanos como sendo gerados por um pensamento que encontre suas raízes num humanismo ético? Qual a importância de relacionarmos humanismo ético e direitos humanos, considerando que são termos controversos e polissêmicos, e em que medida essa junção contribui para iluminar uma concepção de ambos que reafirme uma união entre teoria e prática? O encontro entre direitos humanos e humanismo ético nos permite imaginar, através dessas questões, uma maneira de estar no mundo em que a responsabilidade pelo Outro seja entendida como central.

1 O caleidoscópio humanista

As definições mais imediatas do humanismo nos remetem, basicamente, a dois significados. O primeiro se refere ao período do Renascimento Cultural, com início na Itália do século XIV, espalhando-se pela Europa no século seguinte. Trata-se de um movimento intelectual de resgate dos valores greco-romanos e que teve como marca o antropocentrismo. O segundo é uma filosofia que não está atrelada a um momento histórico específico ou a uma determinada localidade. Nesse sentido, o humanismo seria qualquer doutrina filosófica que valoriza o ser humano reconhecendo-o como central no mundo, e que reflete sobre as possibilidades de transformação da realidade social e natural que o cerca.

Em comum, esses dois significados possíveis e rasos para o humanismo amparam-se no antropocentrismo, que marca o Renascimento Cultural em oposição ao teocentrismo medieval, mas também perpassa qualquer filosofia que pense a centralidade do ser humano no mundo. Mas cabe a reflexão: qual a origem desse pensamento, antes mesmo de ser um conceito?

Podemos encontrar uma resposta possível na Grécia Antiga, na figura do filósofo Protágoras, sofista que viveu entre 490 e 415 a.C, e formulou o pensamento do homem como central no universo. Sua célebre frase resume a ideia do homem como ser central, em torno do qual tudo gira, o que é a própria essência do antropocentrismo que marcará o Renascimento dois mil anos depois: "O homem é a medida de todas as coisas, das que são como são e das que não são como não são" (*apud* MARCONDES, 2002, p. 43). Acusado de ateísmo e tendo livros queimados em praça pública, Protágoras abandonou Atenas e isolou-se na Sicília até a sua morte, o que mostra que tal pensamento, central para o conceito de humanismo, é desestabilizador desde sempre.

Nesse sentido, podemos falar, segundo Carla Brandalise (2004), em uma cultura humanista que atravessa a história, tendo início na antiguidade com Protágoras. Para a autora, humanismo é:

> [...] a tradição cultural que coloca o homem no centro das preocupações filosóficas. Tal manifestação vinha sendo intermitente na história europeia, mas jamais atingira a grandiosidade da civilização renascentista italiana. De fato, a cultura humanística renasce na Itália. (BRANDALISE, 2004, p. 17-18)

Ainda que a palavra humanismo só tenha passado a vigorar na virada do século XVIII, em referência ao movimento italiano do século XIV, a ideia que gira em torno do termo existia, portanto, desde a antiguidade, atingindo seu auge no início da Idade Moderna. Contudo, ao evocar o humanismo, muitos autores misturam as duas significações supracitadas, fazendo convergir o humanismo como doutrina filosófica e as características do humanismo renascentista. "O humanismo é indissociável, portanto, à erudição" (BRANDALISE, 2004, p.18). Longe de ser um consenso, essa ideia é mesmo falaciosa e indica para um denominador comum inexistente, concretizando nossa indicação de que algumas vertentes do humanismo chegam a ser antagônicas. O desafio, aqui, é indicar os domínios nos quais cada vertente humanista circula.

A questão da erudição perpassa várias definições do humanismo. Lúcia Santaella (2010) salienta que, "como entendido historicamente, o humanismo pertence sempre a um estudo da humanidade que remete à antiguidade e que sempre se converte em se reviver os gregos." (p. 105). O que aponta para a erudição, para o conhecimento, afasta e hierarquiza saberes e autores que trabalham dentro de uma perspectiva humanista sem transformar o saber em moeda, sem considerar que o humanismo se caracterize pela formação ou erudição de seus seguidores. Santaella considera os diversos humanismos existentes em oposição à ideia de erudição.

> Entretanto, se entendemos o humanismo em geral como o empenho para que o homem tenha a liberdade de assumir sua liberdade e nisso encontra a sua dignidade, então, dependendo da maneira como se entende liberdade e dignidade, o humanismo, em cada caso, diferirá. Assim, o humanismo de Marx não é o mesmo humanismo de Sartre, assim como estes não se confundem com o humanismo cristão. (SANTAELLA, 2010, p.106)

Mesmo assim, é comum a insistência na civilização grega como berço do humanismo. Pedro Dalle Nogare (1981) aponta os sofistas como sendo os primeiros humanistas, salientando que "o grande mérito deles é de ter chamado com insistência a atenção dos sábios para os problemas humanos." (p. 30). Porém, após discorrer sobre as contribuições de Platão, como o filósofo que inaugura uma especulação sistemática sobre o homem, e Aristóteles, cuja

proposição de alma e corpo indissociável alimentará as pesquisas medievais, sobretudo a de São Tomás de Aquino, o autor chama a atenção para o fato de que a questão humana na Grécia Antiga se restringia a uma parcela mínima aristocrática, alijando dessa discussão a maior parte da população.

> […] pode-se dizer que o homem, na Antiguidade grega, coloca-se em posição privilegiada, sendo particularmente realçados os valores de beleza, força, harmonia, heroísmo, gênio, etc. Mas em geral isso vale só para uma minoria aristocrática, enquanto a massa (escravos, mulheres, etc.) não tem significado. Falta aos Antigos o conceito de pessoa e continua para todos sem solução o problema da origem do sentido da existência humana. (NOGARE, 1981, p. 38-39)

Se tomamos a asserção de Protágoras como um marco no pensamento grego sobre o homem, não o fazemos no sentido de excluir a presença do humanismo em sentido amplo, em inúmeras outras civilizações. Ao dissociarmos o humanismo da questão da erudição, o conceito ganha outra conotação, ficando mesmo em campo oposto à ideia de conhecimento ou de saber.

Ainda que o propagado humanismo cristão exponha as qualidades de uma doutrina religiosa, qualidades estas que podem ser encontradas com variações em inúmeras outras religiões, o catolicismo atuava para manter o controle do conhecimento, impedindo que livros considerados perigosos circulassem. Essa lista, na verdade, foi utilizada já no século XVI e perdurou até o século XX. A data de extinção é 1966 e foi feita pelo Papa Paulo VI. Naturalmente, o vigor do *Index Librorum Prohibitorum* não era tão grande nos últimos séculos, mas a ideia de silenciar aqueles que pensavam de maneira diferente não estava apenas no ato de tirar de circulação os livros de certos autores, mas também de prender, julgar e condenar à morte pessoas comuns acusadas das mais variadas heresias, através da Inquisição, que perdurou até o século XIX.

Talvez as datas em que tais práticas foram extintas ajudem a combater a ideia de que o medievo foi o período em que a Igreja Católica lançava mão de tais ações. Na verdade, a partir do Renascimento tentou-se, por oposição, indicar a Idade Média como uma época de trevas, mas existem inúmeras continuidades, tanto positivas, vide o florescimento das universidades, quanto negativas, como o incremento da violência católica como reação ao surgimento das igrejas protestantes. Seja como for, fica claro que a reivindicação de um humanismo cristão está baseada no absoluto descolamento entre teoria e prática, o que nos parece elemento fundamental para pensarmos o humanismo que defendemos aqui. A apropriação da noção de humanismo pela Igreja Católica se faz, naturalmente, na contramão do que pensava Protágoras.

A convergência de humanismo e cristianismo é das mais controversas. Constantemente, acusa-se o ateísmo como um risco e defende-se o humanismo cristão em nome do amor. Em *Humanismos e Anti-humanismos*, após

discorrer sobre o humanismo na antiguidade e no medievo, e de abordar, de forma quase acusatória, o humanismo marxista ou existencialista, Nogare evoca a Bíblia em defesa do humanismo. "Devem ser interpretadas corretamente as palavras da Bíblia, que parecem estar na base - ou pelo menos terem sido um dos fatores principais - do espetacular desenvolvimento científico e tecnológico do mundo ocidental." (1981, p.235). Mais adiante, Nogare ataca frontalmente o ateísmo, usando como munição o próprio humanismo.

> Pareceu e parece a muitos que o problema religioso coloca-se nos termos de uma alternativa ou de uma opção entre Deus e o homem. Quem escolher a Deus, "ipso facto" deverá renunciar à completa realização de si mesmo como homem; quem escolher o homem, não poderá aceitar a interferência de um Criador, Senhor, Juiz de sua personalidade e atividade. O ateísmo contemporâneo - repetimos - é o reverso da medalha de um humanismo mal-entendido. (NOGARE, 1981, p. 268)

A obra *Filosofia e Humanismo*, de Jessy Santos, é sintomática da defesa de um humanismo cristão em detrimento dos demais e, sobretudo, descolado da prática. "O humanismo tem sido, no decurso da história da humanidade, a meta anunciada por profetas e sábios. Porém, nos tempos atuais adquiriu conotação pragmática." (1981, p.17). O autor condena abertamente o humanismo sartreano e marxista, precipitando na metafísica a possibilidade de realização plena do homem.

> Infelizmente os homens se distanciam cada vez mais da condição ideal. As aspirações humanas estão voltadas para a satisfação dos apetites sensuais, dando as costas para a fonte da espiritualidade que é a mística do transcendental. Essa aspiração do transcendente, essa aspiração da sobrevivência da consciência, é que pode dar ao homem atual a noção exata dos valores espirituais; e estes são os que qualificam e dignificam a pessoa humana. A ciência e a máquina absorvem o homem contemporâneo. A plasticidade espiritual está, talvez, momentaneamente congelada. O homem é apenas um complexo somático sacudido pelas emoções sensoriais. (SANTOS, 1981, p. 150)

Sendo assim, parece-nos que o humanismo cristão antepõe-se ao humanismo marxista na medida em que retira do homem a possibilidade de realizar-se a si próprio. De fato, Marx parte da emancipação do homem frente ao sistema econômico, à alienação e ao capitalismo. "A própria meta de Marx é libertar o homem da pressão das necessidades econômicas, de modo a poder ser completamente humano." (FROMM, 1983, p.16). Contudo, entre essas duas concepções radicalmente opostas, vale destacar outras vertentes humanistas.

É o caso do humanismo positivista[2] ou do humanismo logosófico[3]. Em ambos os casos, há uma recusa da metafísica e da teologia e a inscrição no homem das possibilidades de seu futuro, distanciando o conceito de uma perspectiva religiosa. O humanismo positivista, ao propor a Religião da Humanidade[4], exclui desta a metafísica e a teologia, criando uma religião do e para o homem.

Coloca-se, aqui, a questão dos extremos no que se refere ao conceito de humanismo. Se iniciamos este artigo ponderando sobre as definições de humanismo, sendo uma mais próxima de erudição e outra apontada como doutrina filosófica, precisamos entender que neste segundo sentido não há consenso, sendo mesmo impossível evocar o conceito e se fazer entender plenamente. A distância entre amor, caridade, de um lado, e luta por justiça social de outro, dá o tom da seara que se abre diante da noção de humanismo, e se nos colocamos o desafio de adotar esse conceito é por pensarmos que vale uma reflexão sobre suas origens e seus sentidos.

O que podemos perceber nesse caleidoscópio humanista é que, em nenhum momento, as definições ocupam o mesmo lado. Longe da máxima do *homem como medida de todas as coisas*, o humanismo segue vertentes tão díspares quanto contraditórias, e torna-se necessário pensarmos no sentido mais elementar do humanismo em que acreditamos, excluindo de nosso horizonte aqueles que se tornam até mesmo nocivos. O que defendemos é que não há humanismo descolado da prática, razão pela qual recusamos um humanismo baseado na erudição. Com isso, questionamos até mesmo a formulação de um humanismo cristão, haja vista a distância entre o ideário cristão, ou ainda de outras religiões, e o que as diversas igrejas, ou seus seguidores, praticam. Nesse sentido, nos aproximamos do humanismo existencialista, dentre os quais é possível se encontrar um denominador comum, para avançarmos até a noção de um humanismo ético.

No livro O *Existencialismo é um humanismo*, Jean-Paul Sartre deixa claro

2 Ao pressupor a superação da teologia e da metafísica e ancorando o conhecimento na experiência concreta, Augusto Comte (1798-1857) deu um importante passo para a formulação de um humanismo ancorado numa teoria social que assume a centralidade do homem. Em que se pesem as críticas ao positivismo, como a aplicação das ciências exatas ao comportamento humano, é importante considerar que os positivistas pregam a superação das superstições e crenças como condição para o progresso da humanidade.

3 O argentino Gonzalez Pecotche (1901-1963) foi um pensador humanista que criou a Logosofia, uma escola fundada em 1930, em Córdoba, que tinha por objetivo a evolução consciente do homem. O conhecimento de si mesmo passaria, necessariamente, pela ideia de ajudar o semelhante. A Logosofia possui sede em diversos países, sempre ancorada no ensino curricular e na formação do aluno visando o autoconhecimento e o preparo responsável para atuar no mundo como um servidor da humanidade.

4 A Religião da Humanidade, criada por Auguste Comte na obra *Sistema de política positiva* (1854), busca instituir a Humanidade como Ser Supremo. Considerando que as religiões existentes até então jamais lograram a construção de um espírito positivo, Comte vê a necessidade de criação dessa nova religião, voltada para o homem. O altruísmo definiria, segundo Comte, o ideal da nova religião, que tem como regime *viver para outrem*. A Religião da Humanidade segue o lema: Amor por princípio, ordem por base, o progresso por fim.

um conceito de humanismo completamente distante do ideário cristão. Partindo do pressuposto da inexistência de Deus e da ideia, alicerce do existencialismo, de que a existência precede a essência, Sartre (2014, p. 44) afirma que

> O existencialismo não é outra coisa senão um esforço para extrair todas as consequências de um posicionamento ateu coerente. De forma alguma ele pretende mergulhar o homem no desespero. Mas se, como os cristãos, chamarmos de desespero toda a atitude de descrença, o existencialismo, então, parte do desespero original.
> [...] O homem precisa encontrar-se ele próprio e convencer-se de que nada poderá salvá-lo de si mesmo, mesmo que houvesse uma prova incontestável da existência de Deus. Neste sentido, o existencialismo é um otimismo, uma doutrina de ação, e apenas por má-fé é que, confundindo seu próprio desespero com o nosso, os cristãos podem nos chamar de desesperançados.

Sartre aponta, assim, para a definição do conceito de humanismo que coloca nas mãos do homem a construção de seu próprio destino. Em relação ao humanismo marxista, a concepção de Sartre se distancia pelo caráter individualista do existencialismo, mas ambas comungam a centralidade do homem de uma maneira concreta, voltada para a realização do homem no mundo, aqui e agora, e desconsiderando uma discussão metafísica. O humanismo marxista e existencialista é voltado para a prática, para a transformação do mundo, fazendo sumir no horizonte uma perspectiva religiosa do conceito.

> Assim, não há natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la. O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se concebe a partir da existência, como se quer a partir desse elã de existir, o homem nada é além do que ele se faz. Esse é o primeiro princípio do existencialismo. (SARTRE, 2014, p. 19)

É interessante notar que, ao final do livro, originário de uma conferência realizada em 1945, em Paris, no Clube Maintenant, Sartre responde a algumas perguntas, e um de seus interlocutores, o sociólogo Pierre Naville, ao questioná-lo sobre o humanismo, aponta para o caleidoscópio que buscamos desenhar aqui, defendendo, porém, uma posição diferente da nossa.

> Humanismo, hoje, infelizmente, é um termo que serve para designar as correntes filosóficas, não apenas em dois sentidos, mas em três, quatro, cinco, seis. Todo mundo é humanista agora, mesmo alguns marxistas que se descobrem racionalistas clássicos são humanistas em um sentido insípido, derivado das ideias liberais do século passado, de um liberalismo refratado ao longo de toda a crise atual. Se os marxistas podem pretender-se humanistas, as diferentes religiões, os cristãos, os hindus e muitos outros também pretendem ser acima de tudo humanistas, assim como o existencialismo e, de maneira geral, todas as filosofias. (NAVILLE, 2014, p. 53)

Se não decantamos os sentidos de humanismo, do cristianismo às

concepções do humanismo sartreano ou marxista, contribuímos para a indefinição do que seja o conceito que queremos clarificar. Como o próprio Sartre aponta ao referir-se aos cristãos, há algo de má-fé na acusação do humanismo existencialista, ou mesmo do humanismo marxista.

De certa forma, os dois significados básicos de humanismo que vimos também apontam para, de um lado, a erudição, associada à racionalidade humana, de outro, nossa capacidade de sensibilização pelo outro, e como veremos em Lévinas, nossa *responsabilidade pelo Outro*, que está no cerne de um humanismo ético.

2 Do humanismo ético aos direitos humanos

A Grécia Antiga é considerada o berço da Ética, mas podemos conceber, também, que a Ética como investigação da conduta humana acompanha o homem que vive em sociedade. O *ethos,* de certa forma, busca fundamentar as ações morais e, nesse sentido, podemos apontar a Ética como a ciência que estuda o comportamento humano. Ética enquanto filosofia apoia-se, sobretudo, no desenvolvimento de sistemas éticos por diversos pensadores, de Aristóteles a Kant, de Spinoza a Schopenhauer, mas isso não impede a existência de um movimento de reflexão sobre o comportamento humano, independentemente de sua erudição.

Frequentemente, é atribuído a Aristóteles o desenvolvimento de um primeiro sistema ético. Com efeito, Platão e Aristóteles foram pensadores pioneiros no que diz respeito a trabalhos mais cuidadosos sobre a Ética. Porém, isso se deu de maneira diversa: aquele repercute no conceito de Ética sua visão dualista do mundo, marcada por uma abordagem idealista e racionalista; este, em contrapartida, apresenta uma abordagem da Ética fundamentada no empirismo, abandonando o viés idealista formulado por seu mestre. Em *Ética a Nicômaco* (1991), Aristóteles discorre sobre a virtude, considerando que esta é adquirida. A virtude estaria associada ao saber e à cultura, o que contribui para um pensamento que considera a virtude como algo a ser ensinado. O sistema ético criado por Aristóteles semeou o terreno no qual se desenvolveu uma concepção de Ética voltada para o ser humano e para o mundo empírico, mas também atrelada ao conhecimento e à erudição.

Para além de Aristóteles, vale pensarmos na ética dissociada da erudição. Em *Introdução à ética contemporânea*, Olinto Pegoraro (2005, p. 26) indica que

> A ética não é inventada por um sábio ou um santo; ela se origina na relação viva entre um eu e um tu ou entre duas pessoas. Portanto, a ética é relacional. Surge do convívio das pessoas e das comunidades. A reciprocidade interpessoal estabelece a eticidade de nossos comportamentos e ações.

Nesse sentido, o filósofo Epicuro merece ser aqui considerado. Sua filosofia aproxima-se intensamente de uma perspectiva laica, não-metafísica, pragmática. Uma das grandes críticas de Epicuro ao pensamento de seu tempo era o grau de superstição das pessoas, ao que muitos filósofos não estão imunes. Sendo assim, para Epicuro, os deuses existem, mas não se ocupam de nós, e o que fazemos não tem repercussão além da morte. A metafísica, portanto, não é uma questão central. De acordo com o atomismo, que Epicuro herda de Demócrito e aperfeiçoa, somos criados pelo acaso a partir do encontro fortuito de átomos, e com a morte, esses átomos se separam para formar outras possibilidades de existência.

O que subjaz na filosofia epicurista é uma valorização do comportamento humano, uma vez que o ser humano não deve fazer o bem por temer o sobrenatural ou a morte, por corresponder ao desejo dos deuses, mas por ter responsabilidade em relação ao Outro. A ética em Epicuro é relacional, e erroneamente atrelada ao hedonismo, pois o prazer de que fala o filósofo passa pela valorização da amizade. Na verdade, a ideia é que ao fazer o bem ao outro, fazemos o bem a nós mesmos.

> A dupla natureza da proposta epicurista - aliar razão iluminadora e amor à humanidade, lúcida compreensão dos fenômenos naturais e procura da felicidade terrena, ciência e ética - justifica, em parte, a aparência de seita, o caráter de confraria assumido por essa corrente filosófica. Trata-se, porém, de confraria laica, centrada na valorização do humano, não na transcendência do divino; confraria de amigos da verdade alcançada pelos sentidos e pela razão; confraria que procura a salvação, sim, mas por meio do conhecimento, não da crença, por meio da filosofia enquanto compreensão clara e comprovável, não da adesão ao mistério, ao intelectual e empiricamente insondável. (PESSANHA, 2002, p. 59)

Sendo assim, ao afastar a filosofia da metafísica, ao trazê-la para o mundo dos homens, ao dotá-la de uma funcionalidade que ajude os seres humanos a se relacionarem, o que está colocado pelo epicurismo é o pensamento como transformador das coisas e do mundo. A negação da religião explica o porquê do epicurismo ter sido severamente criticado ou, até mesmo, reduzido ao hedonismo. A verdade é que tanto a filosofia de Platão quanto a de Aristóteles foram, de certa forma, cooptadas pelo cristianismo, mas isso não poderia acontecer com o epicurismo, voltado para as coisas terrenas, para os homens e declaradamente laica. Epicuro estabelecia, então, as bases para um humanismo radical e para uma ética da responsabilidade.

Não resta dúvida de que a Ética, desde seus primórdios, originou concepções diversas. Com efeito, podemos falar na ética grega apenas de uma maneira mais geral haja vista a existência de diferentes correntes nesse período, mas o que o senso comum entende por ética na antiguidade alimentará uma

concepção de ética da salvação, que consiste numa releitura da ética grega a partir de um viés teológico. Max Weber (2013) faz uma importante distinção da ética em dois grandes grupos, a saber, a ética da convicção e a ética da responsabilidade. Muito usadas para caracterizar posturas dentro da política, tendo como exemplo o político que tem determinado discurso baseado em suas convicções e que, uma vez no poder, assume um posicionamento diferente em prol da coletividade, a ética da convicção e a ética da responsabilidade podem ser encaradas como conceitos mais gerais, aplicados a todos os homens.

A ética da convicção seria, nesse sentido, aquela que se apoia nos deveres individuais, no cumprimento das obrigações. Já a ética da responsabilidade avalia os fins tendo no horizonte o benefício da coletividade. Em que se pese o fato de que esses extremos não são puros e se contaminam mutuamente, a ética da responsabilidade volta o olhar do homem para além de si, assumindo uma postura altruísta; pensa no bem da maioria baseando-se não apenas nas premissas e convicções pessoais, mas na finalidade e desdobramento de suas ações, deixando que o fim se sobreponha à ideia de dever pré-determinado.

Certamente, a Ética evoca um universo estimulante e cada vez mais necessário de se ter em pauta. Queremos, então, extrair do conceito de ética o necessário para adjetivarmos o humanismo que aqui defendemos. A ética perpassa toda a ação humana, podendo ser considerada nas diferentes culturas, ou no interior de cada atividade laborial. Se jogamos papel na rua ou se praticamos eutanásia, se somos politicamente incorretos ou pessoas insensíveis, nossas ações podem sempre ser avaliadas pelo viés ético. Sabemos o que devemos fazer ou como agir corretamente, mas a liberdade humana nos faz seguir ou não as regras da conduta moral. No entanto, a importante inversão que a ética da responsabilidade promove é a de tirar a centralidade de nossas ações, que residia no eu, para colocá-la no outro. Devo agir eticamente tendo em vista o melhor para o outro, e essa ideia torna-se poderosa se atrelada ao humanismo.

Por um *humanismo ético*, entendemos um tipo de comportamento humano que não dissocia prática e teoria, que descola o humanismo tradicional da necessidade de erudição ou de escolaridade. O humanismo ético é aquele que prevê a impossibilidade de fazer mal ao outro. É a partir de uma concepção de humanismo ético que podemos conceber o ser humano como um todo, não mais dividido entre aquilo que se prega ou pensa e os atos praticados. A partir dessa concepção, agir eticamente dentro de uma perspectiva humanista pressupõe colocar em prática aquilo que pensamos levando em consideração a integridade de todos os seres humanos, ser altruísta, romper com o egoísmo, no sentido original do termo, cedendo o lugar de centralidade para compartilhá-lo com todos os homens.

Essas considerações acima vão ao encontro do que Edward Said apon-

ta no livro *Humanismo e crítica democrática*, sobre como pensamento e prática nem sempre caminham juntos.

> Os novos historiadores do humanismo clássico do início da Renascença [...] começaram por fim a examinar as circunstâncias em que figuras icônicas como Petrarca e Boccaccio louvaram o "humano" sem que fizessem um mínimo movimento de oposição ao comércio de escravos mediterrâneo. E, depois de décadas de celebrações dos "pais fundadores" e figuras nacionais heróicas da América, alguma atenção está sendo por fim prestada a suas ligações dúbias com a escravidão, a eliminação dos americanos nativos e a exploração de populações que não eram masculinas, nem proprietárias de terra. (SAID, 2007, p. 69)

Consideramos fundamental atrelar o conceito de humanismo ético à superação das distinções entre teoria e prática. Esse humanismo será pleno apenas se abandonarmos o caráter dicotômico dessas instâncias. Pensar e agir de maneira una e coerente é o que nos conduzirá pelo caminho altruísta do humanismo ético. Mesmo se considerarmos contextos históricos e culturais diversos, como é o caso da menção feita por Edward Said, a premissa de que todos somos iguais na diferença é a base para entendermos um humanismo que não esteja enclausurado nas páginas de um livro ou no sistema ético de um pensador, mas que reverbere na prática, nas ações e no mundo.

Quando tomamos o humanismo ético como norte, conseguimos decantar propostas de filósofos que se debruçaram sobre o humanismo, mas navegaram em sentido contrário. O mais notório caso é o de Martin Heidegger. Autor de *Cartas sobre o humanismo*, Heidegger é constantemente citado por autores que se aproximam desse conceito. Não nos interessa, aqui, discutir a filosofia heideggeriana, e sim destacar como sua biografia nos ajuda a pensar o conceito de humanismo ético pelo seu oposto.

Ao sustentar que toda uma tradição filosófica confundiu o Ser com o Ente, e que o Ser permaneceu esquecido, Heidegger propõe uma ontologia do Ser a partir da sua existência. Isso significa dizer que é a partir da existência humana que Heidegger pensa o Ser, porém, ao fazê-lo, ele se pergunta sobre em que consiste a essência do homem, num procedimento totalizante e que aniquila o outro e se contrapõe a qualquer ideia de alteridade.

> Para onde se dirige "o cuidado", senão no sentido de reconduzir o homem novamente para a sua essência? Que outra coisa significa isso, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano (*humanus*)? Deste modo então, contudo, a humanitas permanece no coração de um tal pensar; pois o humanismo é isto; meditar e cuidar para que o homem seja humano e não desumano, inumano, isto é, situado fora da sua essência. Entretanto, em que consiste a humanidade do homem? Ela repousa na sua essência. (HEIDEGGER, 2005, p.17)

Quando indagado sobre o uso do conceito humanismo, que deu ori-

gem ao livro supracitado, Heidegger questiona sua validade.

> Você pergunta *comment redonner un sens au mot "Humanisme"*? Essa questão nasce da intenção de conservar a palavra "Humanismo". Pergunto-me se isto é necessário. Ou será que não se manifesta, ainda, de modo suficiente, a desgraça que expressões desta natureza provocam? Não há dúvida de que há muito se desconfia dos -ismos. Mas o mercado da opinião pública exige constantemente novos. E sempre se está disposto a cobrir esta necessidade. (HEIDEGGER, 2005, p. 11)

A crítica que Heidegger faz no trecho acima é extensiva a outros conceitos, inclusive à Ética. Mas o que afasta seu pensamento do conceito de humanismo que propomos é a própria ideia de essência. Nossa crítica à concepção humanista em Heidegger segue o posicionamento de Emmanuel Lévinas, para quem o pensamento totalizante de Heidegger é motivador da guerra. Lévinas promove uma importante inversão em relação à proposta de Heidegger quando este aponta para o esquecimento do Ser, ao sustentar que a tradição filosófica esqueceu-se, na verdade, do Outro.

Para Lévinas, a ontologia proposta por Heidegger baseia-se em generalizações e violenta o Outro ao não considerar o diferente. Trata-se de uma filosofia do poder e de um pensamento que é motivador da guerra. "A face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental" (LÉVINAS, 2008, p.8). Seria a própria tradição filosófica tributária de atos de violência contra o Outro que testemunhamos através dos séculos?

Para Lévinas, a Ética é a filosofia primeira e o Outro é exterioridade plena. Não se pode capturar ou compreender o Outro, o que está na contramão do pensamento heideggeriano. Nosso interesse ao evocar essa divergência entre dois grandes pensadores do século XX é, sobretudo, sinalizar de que maneira o humanismo ético se manifesta. Ao discorrer sobre a alteridade absoluta, Lévinas denuncia as estratégias de aniquilamento do Outro presentes no pensamento heideggeriano. Esse embate repercutiu nas vidas e nas ações de ambos.

É de se espantar que um filósofo constantemente tomado como referência quando falamos de humanismo tenha sido membro do Partido Nazista. Heidegger se filiou ao Partido Nazista em 1933, ano que marcou a chegada de Hitler ao poder. Em seguida, foi reitor da Universidade de Friburgo, tendo enfrentado a resistência de professores que combatiam o nazismo. Em que se pese a importância de sua obra, que influenciou gerações, as máculas em sua biografia foram reforçadas com a publicação de seus diários, os *Cadernos Negros*[5], no qual anotações antissemitas dão o tom da complexidade da situação[6].

5 Publicados a partir de 2014, os *Cadernos Negros* (Schwarzen Hefte) esquentam uma antiga discussão acadêmica sobre a obra de Heidegger na medida em que trazem anotações com indisfarçável conotação antissemita.

6 O *caso Heidegger* consiste na polêmica, intensamente recuperada pela publicação dos *Cadernos Negros*, da partici-

No extremo oposto, vale lembrar que Lévinas foi levado a um campo de concentração nazista, no qual permaneceu durante cinco anos, e lá perdeu sua família durante a Segunda Guerra Mundial. Tendo experimentado de forma direta as atrocidades de que o ser humano é capaz, Lévinas passou a se dedicar ao estudo de um pensamento que coloque o Outro no lugar de centralidade. Machado (2008) aponta a importância de seu pensamento.

> A originalidade da proposta de Lévinas está na consideração do outro como um mistério, assim como o conceito de rosto como nudez. O outro, para Lévinas, é aquele que tem uma liberdade exterior à minha, que está fora do meu sistema, em que não é possível nenhuma fusão. (MACHADO, 2008, p. 89)

Sendo assim, sustentamos que o humanismo ético se dá na medida em que consideramos tanto nossos pensamentos e teorias quanto nossas práticas e ações. O exemplo de Heidegger e Lévinas não deixa dúvida da importância de se pensar o mundo, mas também de se agir no mundo. Um humanismo ético recusa a filosofia que, de alguma forma, legitima o domínio de um sobre o outro. A alteridade é a chave para mudar o mundo atual, e sem um humanismo que tenha a ética como norte não há transformação possível.

Desde que iniciamos nossa abordagem sobre o humanismo, apontamos para a pluralidade do termo e para definições até mesmo antagônicas que o cercam. Em meio a esse universo de significados, não é de surpreender que o pensamento de um mesmo filósofo seja interpretado de maneira diversa. No caso de Lévinas, é interessante perceber como ele é considerado tanto como humanista quanto como anti-humanista.

É certo que, por vezes, o próprio Lévinas utiliza a expressão anti-humanismo. Porém, fica claro durante a leitura de seus textos que seu trabalho aponta para um humanismo ético, transformador do mundo, e que suas proposições terminam não por aniquilar o humanismo, mas por reinventá-lo. Os pesquisadores que traduziram o livro *Humanismo do outro homem* apontam para isso, de maneira inequívoca, na orelha da edição brasileira.

> Não se trata de rejeitar o humanismo, mas de reativá-lo. As contestações sociopolíticas que marcaram os anos de 1960, na Europa e na França, não trouxeram à luz uma visão satisfatória do mundo e do homem. Urge agora estabelecer uma moral melhor que o humanismo subjetivista,

pação de Heidegger no nazismo. A questão sobre a validade ou não de ler sua obra a partir do comportamento ético do filósofo, fartamente documentado, é das mais instigantes. Porém, esta polêmica foi apenas reavivada a partir da publicação dos referidos diários. Heidegger chegou a ser proibido de lecionar na Alemanha após a Segunda Guerra Mundial em consequência de sua participação ativa no Partido Nazista, tendo chegado a referendar, em 1933, um decreto que bania não arianos do serviço público. Longe de esgotar-se, a polêmica reverbera na obra de Peter Trawny, que editou os *Cadernos Negros* e escreveu os livros *Heidegger* e o *mito da conspiração judaica mundial e La Liberté d'Erreur avec Heidegger*, e em inúmeros outros autores que se dividem entre a defesa do banimento de Heidegger à contextualização e separação entre a obra e seu posicionamento ético.

> uma moral capaz de proteger o homem contra o próprio homem. Quem fracassou não foi o humanismo, mas sim as interpretações que dele foram feitas. Esse humanismo, reduzido a esquemas simplistas e rígidos, esqueceu os valores soberanos que abrigava em seu seio. Nestas páginas, Lévinas pede que se compreenda de outro modo a mensagem humanista, desenvolvendo-a e afinando-a sempre mais. (PIVATTO, 1993, [orelha do livro])

Na contramão dessa abordagem, Lévinas é também associado à pauta anti-humanista. O reducionismo com que o conceito humanismo é por vezes tratado justifica a confusão. Afinal, o que seria o anti-humanismo se não existe nem mesmo consenso sobre o que seja humanismo? Hutchens (2007) aponta que Lévinas se afasta tanto de Sartre quanto de Heidegger e, ao fazê-lo, ataca o humanismo. Porém, a perspectiva de Lévinas não é a de negar o humanismo como um todo, mas certos tipos de humanismo, alguns elencados aqui anteriormente. Sua crítica está dirigida, na verdade, à centralidade do eu, que marca a história do pensamento ocidental.

> Curiosamente para um pensador tão religioso, Lévinas é um humanista relutante que defende o anti-humanismo contra o humanismo apesar de ser contra seus excessos radicais. O anti-humanismo ataca a arrogância do eu-humanista, sendo mais modesto em sua avaliação dos poderes do eu, está aberto à interpretação ética. (HUTCHENS, 2007, p. 176)

Mesmo considerando as dificuldades no manuseio desses conceitos, o grau de reducionismo chega, por vezes, a invalidar qualquer abordagem mais objetiva, ora referindo-se ao autor como humanista, ora como anti-humanista. Hutchens insiste: "não há qualquer dúvida de que ele é um humanista alternativo [...]. E é isso que o leva a aprovar o anti-humanismo [...] que, é preciso dizer, abre um espaço para a *religião verdadeira*" (p.176). Sabemos que é difícil entender o termo humanismo em toda a sua complexidade, mas tal imprecisão entre humanismo e não-humanismo só tende a tornar a questão mais confusa, sobretudo quando a ela se atrela expressões como religião verdadeira, como se fosse possível aferir tal condição de verdade a uma religião em detrimento de outras ou no interior de uma mesma religião, o que funciona como um farol da desatenção com que o humanismo é frequentemente abordado.

Entendemos que o pensamento de Lévinas se enquadra (e inspira) o humanismo ético que propomos e sabemos que quando ele se refere ao humanismo criticamente, ele o faz para reativar o conceito em sua essência, ou talvez para dotá-lo de algo que até então lhe faltava. Seu livro *Humanismo de outro homem* não deixa nenhuma dúvida quanto a isso. O que Lévinas propõe é, sim, um humanismo ético, pois relacional, dependente do Outro que assume, em seu pensamento, o lugar de protagonismo.

O desafio parece ser o de fazer valer o pensamento de Lévinas de maneira

plena. Como superar o legado de uma tradição filosófica bimilenar que coloca o Eu no lugar central e tomar as proposições levinasianas em sua plenitude?

> Desejo do outro como necessidade daquele que não tem mais necessidades, que se reconhece na necessidade de um Outro que é Outrem, que não é nem meu inimigo (como em Hobbes e Hegel), nem meu "complemento", como o é ainda na República de Platão, que é constituída porque faltaria alguma coisa à subsistência de cada indivíduo. (LÉVINAS, 1993, p. 48-49)

Ao colocar o Outro no lugar central, Lévinas desafia a formação do nosso pensamento, invertendo as convicções e comportamentos do eu-sujeito. Não seria essa lógica, a do Eu no lugar central, que de alguma forma fundamenta, através dos séculos, boa parte das agruras que atravessaram a humanidade? O que subjaz aos interesses geopolíticos e econômicos de uma guerra se não a ideia de dominação do Outro? Do ciúme mais corriqueiro aos crimes passionais, muitos deles legitimados pela sociedade durante tanto tempo sob a argumentação de defesa da honra, não estamos sempre atravessados pela ideia de dominação de Outrem, o Outro sempre como complementação do Eu ou como meu inimigo? E o que falar das religiões em seus processos de angariar seguidores, de transformar o Outro em Eu através de um ideário religioso e da existência de um Deus que nos converta, literalmente, no mesmo? O humanismo ético está, necessariamente, na centralidade do Outro.

> O questionamento de si é precisamente o acolhimento do absolutamente outro. A epifania do absolutamente outro é rosto em que o Outro me interpela e me significa uma ordem, por sua nudez, por sua indigência. Sua presença é uma intimação para responder. O Eu (Moi) não toma apenas consciência dessa necessidade de responder, como se se tratasse de uma obrigação ou de um dever particular sobre o qual ele teria que decidir. (LÉVINAS, 1993, p. 53)

Apesar da adoção esporádica do termo anti-humanismo e da constante e sólida crítica ao humanismo tradicional, é o próprio Lévinas quem aponta que a superação do humanismo não passa de um modismo. Só resta resgatá-lo, transformando-o em humanismo ético, dotando-o daquilo que lhe faltava e sem o que o próprio humanismo se perde.

> Fim do humanismo, fim da metafísica - morte do homem, morte de Deus (ou morte a Deus!) -, ideias apocalípticas ou slogans da alta sociedade intelectual. Como todas as manifestações do gosto - e dos maus gostos - parisienses, estas proposições se impõem com a tirania da última moda, mas se colocam ao alcance de todos os bolsos e se degradam. (LÉVINAS, 1993, p. 93)

O humanismo ocidental, afirma o autor, apoia-se na ambiguidade das belas palavras e ignora o real de violências e de exploração (1993, p.92). A filo-

sofia de Lévinas quer mudar a ordem das coisas, e aponta a juventude como estratégia para a aproximação do Outro, que se afasta das belas palavras, da erudição, para mostrar a humanidade do homem.

> Esta crítica rejeita a responsabilidade coagulada em "belas palavras", e onde o Dizer, reduzido ao Dito, entra em conjunção com suas próprias condições, faz estrutura com seus contextos e perde sua juventude do dizer; juventude que é ruptura do contexto, palavra que decide, palavra nietzschiana, palavra profética, sem estatuto do ser, mas sem arbitrariedade, pois brotada da sinceridade, quer dizer, da própria responsabilidade pelo outro. (LÉVINAS, 1993, p. 107-108)

É nesse sentido que atrelamos o humanismo ético a uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos. Na verdade, os direitos humanos têm uma tendência propositiva desde suas origens, haja vista os inúmeros tratados, conferências, congressos etc., que buscam estabelecer e positivar direitos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Contudo, de alguns anos para cá, notadamente a partir da Conferência de Viena, de 1993, que estabeleceu como fundamentos dos direitos humanos a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade, alguns estudos deram conta de problematizar a questão da universalidade, apontando o caráter discursivo hegemônico desse fundamento, que está no próprio cerne de uma declaração *universal*.

Slavoj Zizek (2010) escreve um duro texto em que ataca essa concepção hegemônica dos direitos humanos, afirmando que estes servem como um braço do neoimperialismo e como uma forma de dominação entre os ditos países centrais sobre os países periféricos. Nesse texto, intitulado *Contra os direitos humanos*, o autor ataca frontalmente os direitos humanos universais, que não seriam nada além dos direitos dos homens brancos proprietários, exploradores de mulheres e homens no exercício de dominação política e em nome dos interesses do mercado. O enfrentamento dos direitos humanos se dá justamente pelo ataque ao princípio da universalidade: "Em que condições os indivíduos se experimentam a si mesmos enquanto sujeitos de direitos humanos universais?" (p. 26).

Em outra perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2014) discorre sobre os discursos hegemônicos e contra-hegemônicos dos direitos humanos. A constatação de que o próprio princípio da universalidade precisa ser colocado em xeque é central para que o autor afirme a importância da valorização do regional pela sua singularidade: "O seu caráter único e específico pode ser uma força tão poderosa quanto a universalidade e generalidade do universal" (2014, p. 39).

Porém, a crítica feita por Santos é propositiva no sentido de uma mudança na acepção dos direitos humanos. Isso porque são inúmeras as conquistas em decorrência da luta por positivação de direitos em âmbito internacional. Portanto, consciente de uma narrativa hegemônica dos direitos

humanos fundamentada no patriarcado, no colonialismo, o autor propõe uma concepção contra-hegemônica que valorize o fundacional ao mesmo tempo em que se mantenha enquanto luta mundial.

As críticas acima dão conta de sinalizar que os direitos humanos são um campo em construção, e adentram o mesmo terreno polissêmico que marcou a história do humanismo. Assim, a necessidade de adjetivação se torna premente, tanto no caso de um humanismo *ético*, quanto dos direitos humanos *contra-hegemônicos*. Seja como for, o que nos interessa é vincular os direitos humanos a uma perspectiva humanista que exclui uma gama de sentidos sobre os quais discorremos. A ética, enquanto fenômeno relacional, se torna central para pensarmos na responsabilidade pelo outro e na luta pela positivação de direitos.

Humanismo e direitos humanos encontram-se, portanto, dentro de certo sentido que cada um desses conceitos possui, um sentido que aponta para a transformação da realidade a partir da reflexão e da ação, da valorização da diversidade, do equacionamento entre universalidade e regionalismos, na construção de sujeitos de direitos amparados pela fundamentação teórica do humanismo ético que, mesmo silenciosamente, alimenta e atravessa os direitos humanos

Considerações finais

Os múltiplos sentidos de humanismo tornaram este um conceito de difícil manuseio. A largura polissêmica de um conceito não é algo necessariamente ruim, e é mesmo comum que, ao longo do tempo, o caminho seja o dos variados sentidos que as palavras vão assumindo. Porém, no caso do humanismo, a polaridade que certos sentidos assumem acaba por anuviar as possibilidades de sua aplicação.

Como buscamos demonstrar através deste trabalho, o humanismo acumula acepções não só distintas, mas radicalmente opostas. Quando falamos no estudo de humanidades, aproximando-nos do sentido de erudição, estamos na contramão de uma utilização da expressão que, através da ética como relacional, pense em termos levinasianos da responsabilidade pelo outro e, sobretudo, tenha uma dimensão prática de transformação do mundo.

Os direitos humanos, em sua translação contra-hegemônica, com sua pulsão pela positivação de direitos e pela valorização das diferenças e da diversidade, são atravessados por um humanismo ético que está profundamente conectado com o desejo de mudança e de responsabilidade pelo outro, numa perspectiva levinaseana. Aproximar esses conceitos implica na necessidade de adjetivá-los para que possamos significá-los de maneira clara, o que também passa pela negação de uma série de sentidos que foram dados a ambos e que os distanciariam definitivamente.

A contemporaneidade é marcada pelos direitos humanos, e ainda que pouco se fale em humanismo nos tempos atuais, sobretudo quando pensamos no contexto dos direitos humanos, há uma interdependência entre eles. Até que ponto a formulação dos direitos humanos só foi possível pelo lastro deixado pelo humanismo ético? Tal humanismo se fez presente sempre que mulheres e homens, nas mais diversas regiões do planeta, levantaram-se contra sistemas opressores e lutaram por direitos e pela garantia da dignidade da pessoa humana. Assim, refletimos sobre o conceito de humanismo para consolidarmos a noção de humanismo ético e, a partir desta, chegarmos aos direitos humanos como atravessados por uma dimensão humanista que continua a constituir-se como caminho de luta e de construção de um novo porvir.

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco; Poética*. (Os Pensadores, v. 2) São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BRANDALISE, Carla. Magnum miraculum est homo: origens históricas do humanismo renascentista italiano. *In*: ORO, Ari Pedro (org.). *Representações sociais e humanismo latino no Brasil atual.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FROMM, Eric. *Conceito marxista do homem*. Zahar, Rio de Janeiro, 1983.

HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Centauro, 2005.

HUTCHENS, B. C. *Compreender Lévinas.* Petrópolis: Vozes, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem.* Petrópolis: Vozes, 1993.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito.* Lisboa: Edições 70, 2008.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

MACHADO, Eliany Salvatierra. Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicaçao e a dialogicidade no Educom. *Tese de doutorado*. São Paulo, USP, 2008.

NAVILLE, Pierre. Discussão. *In*: SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismos e anti-humanismos*. Petrópolis: Vozes, 1981.

NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 2002.

PEGORARO, Olinto. *Introdução à ética contemporânea*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2005.

PESSANHA, José Américo Motta. As delícias do jardim. *In*: NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 2002.

PIVATTO, Pergentino (coord.) [orelha do livro] *In*: LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

SAID, Edward. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. Pós-humano, pós-humanismo e anti-humanismo: discriminações. *In*: FELICE, Mássimo Di; PIERDDU, Mário. *Pós-humanismo*: as relações entre o humano e a técnica na época das redes. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: CHAUÍ, Marilena; SANTOS, B. de Sousa. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena. *O pluriverso dos direitos humanos*: a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Jessy. *Filosofia e humanismo*. São Paulo: Duas cidades / Secretaria de Estado de Cultura, 1981.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WEBER, Max. *Ciência e política:* Duas Vocações. São Paulo: Cultrix, 2013.

Recebido em: 2 de fevereiro de 2021.
Aprovado em: 22 de fevereiro de 2021.

Fazer morrer, deixar morrer: das memórias que nos contam

- *Making it die, letting it die*: about the memories that are told to us
- *Hacer morir, dejar morir*: sobre los recuerdos que nos dicen

Silvia Brandão[1]

Resumo: O artigo se estrutura como um experimento criado a partir de conceitos em geral inventados para pensar outros contextos, mas que operam como ferramentas articuláveis à compreensão da especificidade brasileira. Busco os efeitos que a violência de Estado e suas memórias exercem sobre os regimes de subjetivação do tempo presente, enquanto destaco crimes do Estado ditatorial e sua relação com as violações de direitos humanos operadas em democracia. Assim, a narrativa tem por eixo central os modos de produção das memórias que nos contam, que surgem articulados às políticas governamentais de *fazer morrer, deixar morrer* implementadas pela ditadura militar, ao mesmo tempo em que emergem conectados com acontecimentos da atualidade. Trata-se de um estudo em percurso, que prioriza a relação entre a Guerrilha do Araguaia, a Covid-19, as memórias fabricadas acerca desses eventos e os modos dominantes do desejar-fazer. O processo se constitui afetado por pensadores como Michel Foucault, Achille Mbembe e David Kopenawa.

Palavras-chave: Violência de Estado. Memória. Subjetividades. Ditadura. Covid-19.

1 Doutora em filosofia pela Unifesp. Pesquisadora do Núcleo de Filosofia e Política (Unifesp-CNPq). silmaribra@gmail.com

Abstract: The article is structured as an experiment created from concepts generally invented to think about other contexts, but that operate as tools articulated to the understanding of Brazilian specificities. I look for the effects that state violence and its memories have on the subjectivation regimes of the present time, while I highlight the crimes of the dictatorial state and its relation with the human rights violations operated in the democracy. The narrative has as its central axis the production forms of the memories that are told to us, which appear interconnected with the governmental policies of *making it die, letting it die* implemented by the military dictatorship, at the same time that they emerge connected with current time events. This is an ongoing study, which prioritizes the similarity between the Araguaia Guerilla War, the Covid-19, the produced memories of these events and the dominant ways of wanting-doing. The process affected by thinkers like Michel Foucault, Achille Mbembe and David Kopenawa.

Keywords: State violence. Memory. Subjectivities. Dictatorship. Covid-19

Resumen: El artículo se estructura como un experimento criado a partir de conceptos en general inventados para pensar en otros contextos, pero que operan como herramientas articuladas a la comprensión de la especificidad brasileña. Busco los efectos que la violencia de Estado y sus memorias ejercen en los regímenes de subjetivación del tiempo presente, mientras destaco crímenes del Estado dictatorial y su relación con las violaciones de derechos humanos operadas en la democracia. La narrativa tiene por eje central los modos de producción de las memorias que nos relatan, que surgen vinculados a las políticas gubernamentales de hacer morir, dejar morir implementadas por la dictadura militar, al mismo tiempo que emergen conectados con acontecimientos de la actualidad. Se trata de un estudio en curso, que prioriza la similitud entre la Guerrilla del Araguaia, el Covid-19, las memorias fabricadas sobre estos hechos y los modos dominantes del dejar-hacer. El proceso se constituye afectado por pensadores como Michel Foucault, Achille Mbembe e David Kopenawa.

Palabras clave: Violencia de Estado. Memoria. Subjetividades. Dictadura. Covid-19.

1. A morte do *Outro* como dispositivo necropolítico

Eu me encontrei com Davi em 85 pela primeira vez e ele me perguntou, fui visitar ele lá na floresta ele me perguntou: é verdade que os bran-

> *cos são muitos? Aí eu fiquei pensando como que eu ia responder essa pergunta do meu amigo, porque eu sei que para os Yanomami muito é tudo que é mais do que sete, oito, dez. Muito. As coisas que pode se contar com os dedos da mão já são muito. Eu falei eu não posso enganar ele de que os humanos sejam só o número dos dedos das mãos, algumas coisas assim. Mas eu também não queria apavorar ele, então eu disse eu não posso deixar ele enganado sobre isso. Aí eu disse: olha, os brancos são tanto quanto as estrelas do céu, a areia das praias, dos igarapés, dos rios. Eles são tantos assim. Ele ficou muito assustado. Depois ele me perguntou: e o que eles comem? Aí eu disse: olha... eles comem de tudo. Eles comem árvores, eles comem pedra, eles comem rios, eles comem tudo, tudo. Essa floresta sua toda eles comem. Ele ficou mais apavorado ainda. E me perguntou: e onde eles cagam? Eu disse: eles cagam no mundo*[2].

Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1999) descreve a biopolítica como parte das estratégias de controle da população. Para o pensador, ela é uma prática de governo que não substitui o poder disciplinar, o qual surgiu no século 17 como tecnologia de adestramento em instituições como escolas, hospitais, prisões e fábricas, para produzir, por meio de sistemas de controle, vigilância, hierarquia e sanção normalizadora, corpos-dóceis, corpos-máquinas. Ao contrário, regula-nos em complementaridade com a soberania do direito e o adestramento individual dos corpos, caracterizando-se como uma prática que age hibridamente.

Um modo de governar que coloca a vida no centro das engrenagens: *fazer viver, deixar morrer*. Uma forma de governo que opera por meio de aparentes impessoalidades como as alocuções do "Bem" contra o "Mal", ao mesmo tempo em que se conecta a conhecimentos científicos que se compõem ilusoriamente imparciais. Discursos e práticas que pautam o cuidado para com a vida da população ou do homem espécie, enquanto se associam à implementação de tecnologias de contenção de riscos, que no Brasil associamos à violência que usualmente o aparelho de Estado direciona contra os corpos-indóceis como os *insubmissos, os subalternizados, os coisificados*. Modelo de governo que, em conjunto com o ordenamento jurídico, legitima práticas de chefes do Executivo, de deputados, juízes, economistas, delegados, jornalistas, policiais militares, Forças Armadas, maiorias, homens brancos etc.

Contudo, o *fazer viver, deixar morrer* de Foucault é ainda insuficiente para a compreensão dos modos brasileiros de desejar-fazer. No Brasil, embora criem-se políticas focadas no cuidado para com a vida da população como são, por exemplo, o bolsa família, as cotas universitárias e as medidas de reparação destinadas aos familiares das vítimas e aos sobreviventes da repressão política ditatorial. Ações que podem ser compreendidas – ao mesmo tempo

2 A transcrição do extrato da fala de Ailton Krenak é de minha responsabilidade. Cf. Selvagem ciclo de estudos sobre a vida. Ailton Krenak, chefe Seattle e Davi Kopenawa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8b-MuUE4KD3w. Acesso em: 31 out. 2020.

– como decorrentes de lutas minoritárias e parte de um programa de governo cujos efeitos passam pela minimização da desigualdade social, pela dissolução de implicações do racismo e pela elaboração do traumático. Ocorre que o mesmo aparelho de Estado opera também um conjunto de políticas cujo objetivo não é cuidar da vida de corpos fabricados danificados, *mas fazer morrer, deixar morrer* múltiplas categorias de corpos marcados como matáveis.

A partir de Mbembe pode-se dizer que no Brasil os discursos e práticas de morte fazem parte de uma estratégia necropolítica, que se caracteriza por um modo de operar que subjuga corpos periféricos, negros, selvagens, rebeldes e minoritários ao poder da morte. *Fazer morrer pela mão* das Forças Armadas e suas polícias militares, *deixar morrer* pelos ataques de mercenários do capitalismo cujos correlatos são os desdobramentos da miséria social, do racismo, do genocídio e etnocídio estruturais[3].

São práticas fundadas a partir do colonialismo europeu, macho, branco e sua invenção do *Outro sem alma*, *lei* ou *rei*. Trata-se da criação racial moderna, que no processo de invenção e alastramento do capitalismo concebe a ideia da superioridade do homem ocidental, ao mesmo tempo em que transforma tudo que lhe é diferente em seu oposto, o *Outro matável* (MBEMBE, 2018b)

Trata-se da desdobra do racismo descrito por Foucault como uma forma de eliminação de tudo que afeta a vida da população (2005). Assim, reafirmando a necropolítica que nos constitui (MBEMBE, 2018a), no território brasileiro o racismo não atua do mesmo modo que no contexto europeu. A cotidianidade e a forma como se estruturam e se operam as práticas de morte direcionadas aos cidadãos fabricados como o *Outro* do homem branco e majoritário, autoriza-nos a dizer que no Brasil não é a vida, mas a morte que ocupa o centro das engrenagens. Mesmo quando ocorrem atividades associadas a discursos e práticas de cuidado para com a vida, em geral são as políticas de morte que constituem o núcleo imprescindível e duro das ações governamentais.

No processo, os efeitos dessas práticas agem nos regimes de subjetivação fazendo-nos operar pela lógica nós versus os *Outros*. Nós que somos indiferentes à morte dos *Outros*. Nós que deixamos os *Outros* expostos a prematuras paradas de respiração. Nós que decretamos guerra contra os *Outros*. Nós que matamos os *Outros*.

É preciso dizer ainda que, embora constituídas ao longo da história, no Brasil as políticas de morte da atualidade não são somente vestígios do passado

3 O conceito de genocídio surge em âmbito legal a partir do Tribunal de Nuremberg (1946). Já o conceito de etnocídio emerge da realidade indígena da América do Sul. Apesar das dissimetrias, eles se referem a dois modos de *fazer morrer, deixar morrer.* Se o genocídio mata fisicamente a "raça má", o etnocídio visa destruir a "cultura má". Dois tipos de mortes, de massacres, que no Brasil atingem múltiplos corpos e culturas, são denunciados e não cessam. Sobre os conceitos cf. CLASTRES, 2004, p. 55-63.

colonial que chegam ao presente. Nem mesmo apenas restos esquecidos pelo processo de transição da ditadura militar para a democracia. Também não são meros desvios, aos quais o governo recorre em casos emergenciais, mas políticas de Estado do tempo presente. Como pensa Guattari, as teorias e os métodos que operam no contemporâneo não pertencem a um tempo anterior. Ao contrário, são sobrecodificadas "por nossas referências no presente" (2012, p. 114).

2. O (in)comum da morte programada e suas memórias lacunares

> *Na ausência de camas hospitalares, máquinas respiratórias, testes em quantidade, máscaras, desinfetantes à base de álcool e de outros dispositivos de quarentena para quem já foi atingido, infelizmente prevemos que muitos não passarão pelo buraco da agulha.* (MBEMBE, 2020, s/n).

Inspirar-expirar... Inspirar-expirar... Inspirar-expirar... Inspirar-expirar... A respiração pode ser compreendida como uma ação natural e involuntária assim como uma movimentação programada, apreendida, esticada, encurtada ou intencionalmente interrompida. Contudo, apesar de suas variáveis, ela se apresenta primeiramente como um ato biologicamente vital. Se deixamos de respirar, sufocamos, morremos.

Desse modo, para além do tecnicamente apreendido, por exemplo, em práticas de yoga, a respiração é "algo que nos é comum e que, por definição, escapa a qualquer cálculo. Falamos, assim, de um direito universal de respiração" (MBEMBE, 2020, s/n). Mas o que ocorre quando esse direito é suspenso? Morremos todos?

Dizem que as vítimas da Covid-19 morrem com os pulmões cheios de água, afogadas em seus próprios corpos. As tomografias dessas mortes se assemelham a dos mortos por afogamento (BONALDI apud OLIVEIRA, 2020, s/n). Porém antes do novo vírus, partes da humanidade não cessavam de morrer asfixiadas. Como diz Mbembe, em sua longa duração o "capitalismo, confinou segmentos inteiros de populações e raças inteiras a uma respiração difícil, ofegante, a uma vida pesada" (2020, s/n).

No Brasil, em 4 dezembro de 2019, na cidade de São Paulo, num lugar de difícil respiração, durante uma ação da Polícia Militar num baile funk no bairro de Paraisópolis, na Zona Sul, nove jovens negros, segundo autoridades, morreram pisoteados. Antes da conclusão da necropsia, o Instituto Médico Legal (IML) apontou que ao menos dois deles vieram a óbito devido a "'asfixia mecânica por sufocação indireta', ou seja, acabaram sufocados" (DANTAS; CA-

ETANO, 2019, s/n)[4].

Na época, familiares das vítimas relataram que identificaram seus entes queridos pelo rosto, mas o IML os proibiu de verificar o restante de seus corpos. Posteriormente, investigação feita pela Corregedoria da Polícia Militar de São Paulo concluiu que os 31 policiais militares participantes da ação não haviam cometido irregularidades (STABILE, 2020, s/n). Vale lembrar que a versão da ditadura para o assassinato do jornalista Vladimir Herzog foi "enforcamento por asfixia mecânica".

Herzog foi assassinado pelo Estado brasileiro em 1975, mas somente em 2013, no contexto dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, é que seu atestado de óbito foi retificado para "morte por lesões e maus-tratos sofridos durante o interrogatório nas dependências do segundo Exército DOI-Codi" (Destacamento de Operações e Informações-Centro de Operações e Defesa Interna). No entanto, o que ocorreu com o jornalista aconteceu também com milhares de vítimas que tiveram sua respiração interrompida pelo aparelho de Estado ditatorial, que por sua vez tornou igualmente difícil, ofegante e pesada a respiração de incontáveis sobreviventes.

Num mergulho pelas memórias que circulam a ditadura, pode-se afirmar que em decorrência das lutas de familiares de vítimas, sobreviventes e ativistas de direitos humanos, sabe-se sobre parte do ocorrido com a diversidade de corpos que tiveram sua respiração interrompida pelo aparelho ditatorial como foram os corpos dos militantes políticos assassinatos e desaparecidos, os mortos pelo Esquadrão da Morte, as vítimas da violência de gênero, LGBTs, camponesas e indígenas (COMISSÃO Nacional da Verdade, 2010).

Sabe-se ainda que o número de afetados é incerto. A historiadora Janaina Teles, em sua tese de doutoramento adverte que em seus primeiros meses a ditadura sequestrou, prendeu e provavelmente torturou cerca de 50 mil pessoas (2011, p. 83). A contagem pode ser maior, já que em 2019 o *Intercept* divulgou um ofício de 1964 onde consta que "foram efetuadas cerca de 20 mil prisões nos primeiros dias da revolução". A matéria fala também sobre um Informe de abril de 1964 onde há indicações de que o Exército armou cidadãos para fazer "ações de limpeza" nas ruas (prender pessoas), tendo desaparecido com presos (CAVASSA; CESAR, 2019, s/n).

Até 2009 a Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos catalogou 436 militantes mortos e desaparecidos (DOSSIÊ Ditadura, 2009). E segundo o site da Comissão de Anistia, responsável pela efetivação de medidas de reparação para perseguidos políticos atingidos por danos trabalhistas, até 2017 foram protocolados mais de 75 mil pedidos de anistia política.

4 Asfixia: interrupção da respiração. Asfixia mecânica: compressão das vias aéreas provocada por elemento externo.

A Comissão Nacional da Verdade indica um número de vítimas fatais próximo de 10 mil mortos[5]. Se a esse total acrescentássemos os pedidos de anistia protocolados até 2017, os dados saltariam para 85 mil casos. Se inspirados ainda na Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas Contra o Desaparecimento Forçado (ONU-2006), estendêssemos a categoria vítima para todo o indivíduo que devido à ação promovida pelo Estado brasileiro, sofreu danos em decorrência direta de perseguição, sequestro, tortura, assassinato ou desaparecimento forçado de um ente querido, esse total aumentaria em progressão inumerável[6].

Entretanto, apesar de suas inumeráveis vítimas a ditadura não inventou a brutalidade governamental, apenas modernizou-a. Dentre outras formas, essa atualização ocorreu através da introdução de teorias e práticas como as ações que circulam em torno do conceito de inimigo interno, que transformou cidadãos comunistas em terroristas ameaçadores da pátria e da família brasileira. Pode-se dizer que o conceito funcionou como peça justificadora dos massacres travestidos de guerra em defesa da segurança nacional[7].

Na época dos fatos, militantes que vivenciavam o estado vítima escreveram uma Carta Denúncia, em que apresentaram técnicas de *fazer morrer, deixar morrer* utilizadas pela ditadura. Indicando ainda nomes de desaparecidos políticos e de agentes estatais operadores de máquinas governamentais de triturar e desaparecer com corpos[8]. Dentre as técnicas descritas estão o "afogamento" e o "sufocamento".

> Afogamento": é um método de tortura cuja aplicação varia de um órgão repressivo para outro. Uma das formas mais comuns consiste em derramar-se água, ou uma mistura de água com querosene, ou amoníaco ou outro líquido qualquer pelo nariz da vítima já pendurada pela cabeça para baixo (como, por exemplo, no "pau-de-arara"). Outra forma consiste em vedar as narinas e introduzir uma

5 Desse total há ao menos 8.350 vítimas indígenas, 1. 196 camponesas e mais de 400 mortos e desaparecidos políticos. Cf. COMISSÃO Nacional da Verdade (2014).

6 Artigo 24 da Convenção: "1. Para os fins da presente Convenção, o termo 'vítima' se refere à pessoa desaparecida e a todo indivíduo que tiver sofrido dano como resultado direto de um desaparecimento forçado". A Convenção foi firmada pelo Estado brasileiro em 2007 e regulamentada pelo Decreto 8.767/16. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8767.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

7 Se nas guerras do ocidente autoproclamado civilizado, em geral a ideia de guerra sugere certa equivalência entre os modos de operar dos dois lados em conflito, o conceito de massacre pressupõe o extermínio de corpos impossibilitados de defesa. Sobre os massacres de opositores políticos ocorridos durante a ditadura cf. DOSSIÊ Ditadura (2009); COMISSÃO Nacional da Verdade (2014).

8 Trata-se da carta de 1975 que ficou conhecida como Bagulhão. Ela foi produzida por presos políticos recolhidos na Justiça Militar de São Paulo. Tendo se notabilizado por ser a primeira denúncia coletiva escrita em primeira pessoa. Direcionada à Ordem dos Advogados do Brasil, o mote que deu origem à Carta foi a declaração do Presidente da OAB, à época Caio Mário da Silva Pereira, que afirmou ao jornal Folha de S. Paulo não possuir fatos objetivos que possibilitassem a denúncia judicial de arbitrariedades policiais (BAGULHÃO, 2014, p. 12).

> mangueira na boca, por onde é despejada a água. Outras formas, ainda, são: mergulhar a cabeça do preso em um tanque, tambor ou balde de água, forçando-lhe a nuca para baixo; "pescaria", quando é amarrada uma longa corda por sob os braços do preso e este é lançado em um poço ou mesmo em rios ou lagoas, afrouxando-se e puxando-se a corda de tempo em tempo (BAGULHÃO, 2014, p. 17).
> [...]
> "Sufocamento": consiste em tapar a boca e o nariz do preso com pedaços de pano, algodão etc., produzindo intensa sensação de asfixia e impedindo-o de gritar. Aplicado intermitentemente, o sufocamento provoca tonturas e desmaios do torturado (BAGULHÃO, 2014, p. 18).

Em democracia o aparelho de Estado modernizará as invenções do regime ditatorial. Se por um lado, a Polícia Militar inventada em 1969 não acabou e a tortura, o assassinato e o desaparecimento forçado seguem como práticas de Estado, por outro, no contemporâneo o conceito de inimigo interno passou a abranger também outras categorias de cidadãos "indesejáveis". Dentre tantos fatos, são casos exemplares as vítimas de Paraisópolis assim como os corpos negros, indígenas, encarcerados e sem teto, que além de serem usualmente foco da violência estatal e dos desdobramentos da desigualdade social e do racismo, no tempo presente constituem-se as principais vítimas da Covid-19[9].

Em outros termos, se conectarmos técnicas de tortura utilizadas pela ditadura como o "afogamento" e o "sufocamento" com a forma como morreram os jovens de Paraisópolis e a maneira como a Covid-19 suspende a respiração de suas principais vítimas, notaremos similaridades entre essas diferentes categorias de cidadãos afetados. Sob algum aspecto, todos foram primeiramente produzidos como corpos matáveis. Por isso, os sobreviventes, e ainda que de modo diverso, também familiares de vítimas, trazem em seus corpos e subjetividades as marcas e os rastros do que vivenciaram ao passarem por uma espécie de asfixia provocada pelo poder estatal de morte[10].

Na atualidade, a declaração "quem é de direita toma cloroquina, quem é de esquerda Tubaína" evidencia a vinculação[11]. Como circulou nas redes sociais, o termo Tubaína associa-se a um refrigerante de São Paulo, atribuído

9 Sobre as categorias de vítimas mais atingidas pela Covid-19 no Brasil, cf. Boletins CAAF/Unifesp. Boletim CAAF/Unifesp de enfrentamento da Covid-19. MORTOS E MORTES DA COVID-19: SABERES, INSTITUIÇÕES E REGULAÇÕES.

10 É interessante lembrar ainda, que em 19 de novembro de 2020, na cidade de Porto Alegre, através das mãos de seguranças que atuavam na rede de supermercados Carrefour, tivemos o espancamento seguido de morte de João Alberto Silveira Freitas. Se por um lado, o assassinato de João Alberto não decorreu da ação de agentes estatais, por outro, trata-se de um dos efeitos do racismo que nos constitui e faz com que parcelas da coletividade sejam agenciadas para compreenderem corpos negros como suspeitos iguais a culpados.

11 Em 19 de maio de 2020, dia em que o presidente fez essa declaração, o país registrava oficialmente mais de mil mortes e um número acumulado de 18 mil vítimas fatais da Covid-19. Em novembro de 2020 esse número ultrapassava 170 mil vítimas. Em janeiro de 2021, superava 200 mil mortes.

ao consumo da população pobre. Pode ser também compreendido como alusão ao processo de intubação provocado pela Covid-19. Articula-se ainda aos "métodos e denominações da prática da tortura por afogamento usada nos presídios, delegacias e salas de tortura nos tempos de ditadura. Tanto contra presos políticos, como contra os presos da justiça comum e as vítimas do esquadrão da morte" (DIOGO, 2020, s/n).

Para Adriano Diogo, sobrevivente das máquinas de triturar corpos do período ditatorial e presidente da Comissão Estadual da Verdade de São Paulo, se o termo não consta em documentos, é preciso dizer que muitas coisas não foram registradas, talvez a expressão "nunca apareça. Como tantos outros fatos que foram sufocados durante mais de 30 anos, apesar de todos os esforços empreendidos até agora" (2020, s/n).

A fala de Adriano Diogo associa-se ainda ao acesso negado aos familiares das vítimas de Paraisópolis aos corpos de seus entes queridos, comprovando-nos que as tecnologias de *fazer morrer, deixar morrer,* mesmo quando aplicadas em diferentes contextos e por diferentes governos, são marcadas por ocultamentos que em geral incluem o apagamento das provas dos crimes de Estado da memória, das subjetividades e das responsabilidades.

São lacunas intencionalmente programadas que não apenas afetam familiares de vítimas e sobreviventes como provocam efeitos nas percepções e nos modos de agir das categorias de cidadãos não diretamente atingidos. São vazios de memória que agem em processos produtores de "indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos (...). Não somente uma produção de uma [...]. – subjetividade dos indivíduos – mas uma produção de subjetividade social" (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 16).

No percurso, dentre outras coisas infiltram-se sentidos na memória coletiva acerca da violência governamental. *O Estado só usa a violência contra os violentos. O Estado só usa a violência em defesa da sociedade*. A ideia é criar uma população constituída para aceitar a violência institucionalizada como se ela fosse necessária ao combate do cidadão inimigo, *o Outro, o diferente, o amedrontador, o negro, o selvagem, o matável*.

São medos fabricados em desdobra: teme-se a crise econômica, o desemprego, o desencarceramento, as balas perdidas, os militantes radicais, a legalização do aborto e da maconha, as trans, as vadias, as putas e os imorais, os povos indígenas, os quilombolas, os moradores de rua, os pobres, o vírus. Usando as palavras de Deleuze e Guattari, essas produções são parte de uma grande segurança molar organizada, que "tem por correlato uma microgestão de pequenos medos, toda uma insegurança molecular permanente, a tal ponto que a fórmula dos ministérios do interior poderia ser: uma macropolíti-

ca da sociedade para e por uma micropolítica da insegurança" (2012, p. 102). Com a Covid-19 o medo associa-se ainda ideia de combate ao vírus. A guerra é contra o vírus, mas o medo faz com que nos voltemos também contra quem o transmite. Aceitamos a morte do *Outro*, enquanto as vítimas se aglomeram na pilha de cadáveres histórica e contemporaneamente fabricados pelas (in) ações do aparelho de Estado.

O país se destaca pelo extermínio do *Outro*, do *matável*, do *inimigo interno*. Sendo conhecido pelo genocídio dos povos originários e da população negra. Ostenta também o título de terceira população carcerária do planeta sem que isso aparente estranheza. Sobressai-se ainda por matar defensores de direitos humanos e por tratar crimes de Estado como se não fossem crimes. No processo, as (in) comuns e programadas omissões de memória tornam-se peças produtoras de sujeitos adeptos das atuais políticas de morte.

No entanto, como algo sempre resta no revirar das temporalidades, das memórias e dos acontecimentos há rastros que emergem como singularidades reveladoras do modo como operam as tecnologias governamentais de morte e controle da memória e das subjetividades. Com relação à ditadura o massacre à Guerrilha do Araguaia constitui-se evento paradigmático.

3. O massacre à Guerrilha do Araguaia: mortes, desaparecimentos, memórias

> *Os arquivos do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) foram abertos (...). Mas os arquivos quando foram abertos estavam limpos, porque, dez anos antes, o ex-diretor do DOPS, o Romeu Tuma, virou diretor da Polícia Federal para cuidar desses arquivos. Nós achamos alguma coisa nas entrelinhas, mas falta muito documento, inclusive os documentos sobre a guerrilha do Araguaia. As páginas estão numeradas e tem muita página faltando. Pelo arquivo do DOPS, a gente vê que qualquer papelzinho, qualquer memorando era registrado. Só abriram para nós as coisas de menor relevância. Valeu, porque, por exemplo, pessoas que a gente achava que tinham sido mortas em tiroteio, foram torturadas e as fotos estavam lá. Não tem crime perfeito. Os caras tiraram as páginas referentes ao Araguaia e esqueceram de tirar o índice, o que só mostra que existe e você não tem acesso* (ALMEIDA in UCHIANAKA, 2009, s/n)[12].

A Guerrilha do Araguaia surge a partir do experimento de uma máquina revolucionária e desejante, que buscou criar modos solidários de habitar-

12 Entrevista concedida pela ex-guerrilheira Crimeia de Almeida, cerca de um ano antes do Estado brasileiro ser condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos pelo caso Araguaia. Note-se, antecipando-se a sentença da Corte, em abril de 2010 o Supremo Tribunal Federal revalidou a interpretação da lei de anistia de 1979 e os agentes ditatoriais permanecem impunes. Sobre o caso Araguaia cf. CORTE (2010). Sobre a revalidação da interpretação da lei de anistia cf. QUEIROZ (2019).

mos o comum. Os guerrilheiros começaram a chegar ao sul do Pará em 1967. Em meados de 1974 quase todos haviam desaparecido. Seus corpos foram enterrados em locais até hoje ignorados[13].

Os guerrilheiros foram exterminados pelo que se convencionou distribuir em três campanhas. Na primeira delas o Estado brasileiro já agia como se estivesse numa operação de caça. Houve destruição de depósitos de alimentos, montagem "de vigília em estradas, fazendas, castanhais, vilarejos e 'bocas de rio'; espalharam folhetins chamando os guerrilheiros de 'terroristas', 'assaltantes de banco' e 'maconheiros'[...]" (COMISSÃO Nacional da Verdade 2014, v. I, p. 688). Na segunda foram mobilizados cerca de cinco mil homens contra um número de guerrilheiros que não chegava a 80 corpos. Por fim, na terceira campanha a operação voltou-se para a aniquilação total, tendo sido presos e torturados também centenas de moradores acusados de constituírem redes de apoio da Guerrilha (COMISSÃO Nacional da Verdade, 2014, v. I)[14].

A historiadora Janaina Teles (2011, p. 90), a partir de Giorgio Agamben (2004) e Hannah Arendt (1989), demonstra que para massacrar e ao mesmo tempo fazer desaparecer os rastros da aniquilação, o aparelho de Estado adotou técnicas similares às utilizadas em campos de concentração. No entanto, a partir de Mbembe imaginamos os campos do Araguaia também como atualizações de políticas de morte que em nosso território foram primeiramente destinadas aos povos indígenas e logo após aos negros escravizados, historicamente tratados como o Outro do humano.

Dito de outro modo, como ocorre desde a colonização com indígenas e negros, os guerrilheiros do Araguaia, ao serem compostos como inimigos internos foram também fabricados como se seus corpos fossem despossuídos de caráter especificamente humano. Relatos de moradores da região indicam que dentre outras ações guerrilheiros tiveram suas mãos e cabeças cortadas (COMISSÃO Nacional da Verdade, 2014, v. I, p. 712). "O corpo do guerrilheiro João Carlos Haas Sobrinho foi exposto à população de Porto Franco (MA), onde havia morado inicialmente. O corpo de Osvaldo Orlando da Costa foi pendurado em um helicóptero e exibido em toda a região" (TELES, 2011, p. 105).

Ao menos nesse aspecto, contrariando Foucault, quando diz que, no final dos séculos 18 e começo do 19, inicia-se a suspensão da "festa" punitiva da morte (1999), no século 20 o Estado brasileiro produz espetáculos mortíferos e públicos para uma população amedrontada e fragilizada. Pode-se di-

13 Até o momento apenas os restos mortais de dois desaparecidos foram identificados: Maria Lúcia Petit (1996) e Bergson Gurjão Farias (2009), ambos por ações dos familiares.

14 Foram torturados camponeses que nem sequer haviam aderido à Guerrilha. O povo indígena Aikewara foi mantido cativo na própria aldeia e torturado. Integrantes da etnia foram forçados ainda a atuarem como guias da ditadura. Cf. COMISSÃO Nacional da Verdade, 2014, v. I.

zer que um dos objetivos dessas macabras cenas era exercer o controle das memórias e das subjetividades, fazer os moradores vivenciarem o que ocorre com quem ousa contrariar a ordem, fazê-los reter que ao final os corajosos guerrilheiros não passavam de cadáveres mutilados.

Contudo, o mesmo Estado cala-se diante dos familiares dos guerrilheiros desaparecidos, reservando-lhes o vazio da incerteza de uma morte sem corpo. Restando ainda para os não diretamente afetados uma percepção duvidosa sobre o que de fato ocorreu no Araguaia. Os corpos dos guerrilheiros estão mesmo desaparecidos? Eles estão de fato mortos? Não estão hoje vivos? Vivendo em lugares desconhecidos? Afinal esse massacre não seria exagero de comunistas ressentidos?

Somente em 1993 as Forças Armadas reconheceram a existência da Guerrilha, mas se recusam a abrir seus arquivos. Alegam que os documentos foram destruídos. Seguem também construindo narrativas em que "ora há insuficiência de informações, ora a pluralidade de relatos sobre um mesmo fato (COMISSÃO Nacional da Verdade, 2014 v. I, p. 680-681).

Em síntese, passadas décadas do massacre e depois de uma década da condenação da OEA, as Forças Armadas negam-se a contribuir com a investigação da verdade histórica, assim como atos de justiça permanecem bloqueados e os restos mortais das vítimas de desaparecimento forçados seguem não localizados. Em decorrência, familiares dos desaparecidos do Araguaia e familiares de outras vítimas de desaparecimento forçado fabricadas pela ditadura continuam constituídos por um luto irrealizado. A ausência do corpo impossibilita-os de simbolizarem a perda. No processo, embora gritem por justiça tornam-se também dominados por um passado que não conseguem representar e que não se desprega deles (FREUD, 1996).

O fato é que os desaparecidos do Araguaia não podem dar seu testemunho e documentos oficiais seguem lacrados. A população da região, afetada pelo trauma e pelo medo, cala-se. Por isso, o que se escreve sobre o massacre são composições fundamentadas em ausências. Vazios que não se expressam pelo signo do vivido, mas pelo que lhe falta e ao mesmo tempo lhe excede como suplemento. Como afirma Vecchi:

> O modo como se produziu o Araguaia permite definir uma sintaxe simbólica do massacre, (...) uma narrativa, que repete e se repete na diferença das *performances* – pense-se na cena da tortura ou de outros contextos repressivos do tempo – que agem sobre os corpos do inimigo (2014, p. 141).

Na cartografia que traçamos acerca da composição das memórias do massacre, é como se as víssemos atuando em diferentes planos e ao mesmo tempo em perspectiva cruzada. Assim, para além das lutas que circulam em

torno dos mortos e desaparecidos do Araguaia, vemos as memórias do massacre nos revelarem estratégias governamentais produtoras de mortes físicas, ausências memorialísticas, históricas e judiciais que agem no tempo presente, ao mesmo tempo em que emergem táticas de resistência, e cujos efeitos não atravessam apenas subjetividades específicas.

Dito de outro modo, essas memórias não estão restritas ao instituído pelo confronto aparentemente circunscrito aos sujeitos sociais vítimas políticas versus militares descontrolados, já que operam para além dos contornos estabelecidos pela democracia do tipo vítima/culpado. Atuam também como singularidades resistentes e reveladoras das táticas governamentais de *fazer morrer, deixar morrer,* que de diferentes formas afetam toda a comunidade política e no percurso das temporalidades repetem-se atualizadas.

4. Do massacre da Guerrilha ao genocídio da Covid-19: qual memória?

> *Não somos ruins, só não somos brancos* [...]. *Os brancos não podem dizer que nós somos maus ou ferozes apenas porque queremos vingar nossos mortos! Não matamos ninguém por mercadorias, por terra ou por petróleo, como eles fazem! Brigamos por seres humanos. Guerreamos pela dor que sentimos por nossos parentes recém-falecidos* (KOPENAWA; ALBERT, 2019, p. 278-445).

No Brasil, o aparecimento do novo vírus tornou-se "oportunidade" à intensificação do *fazer morrer, deixar morrer,* que a partir de 2019 o aparelho de Estado tem ativado com redobrada intensidade. Em meio à Covid-19 não apenas eleva-se a cifra de vítimas da violência estatal, como potencializa-se o alastramento do contágio[15].

No processo, blefes e omissões fabricadas pelo representante do poder central como "*É apenas uma gripezinha*" ou "*E daí*?" operam como táticas de produção da morte[16]. Na série vítimas do racismo, ditadura militar, miséria social etc; no tempo presente o Estado brasileiro acrescenta o genocídio praticado no contexto da Covid-19.

15 Segundo a Rede de Observatórios da Segurança, quando comparados os dados de abril de 2019 com abril de 2020, no Estado do Rio de Janeiro mortes decorrentes de ação policial cresceram 57,9%. Para o Estado de São Paulo, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública indica no mesmo período um aumento de 53% dos casos. Cf. CAAF/Unifesp. Determinação de suspensão das operações policiais em comunidades do Rio de Janeiro durante a pandemia. Boletim Nº 6, 2020.

16 São falas presidenciais proferidas no contexto pandemia no Brasil. A primeira em 20 de março de 2020, quando o país apresentava oficialmente 11 mortes: "Não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar". A segunda em 28 de abril de 2020, quando o país contava com o cálculo governamental de 5.017 mortes: "E daí? lamento, quer que eu faça o quê?", Cf. DELLA; CHAID; URIBE (2020); CHAID; CARVALHO (2020).

Em nosso território as mortes por Covid-19 não decorrem apenas do vírus. Também não são consequência de uma espécie de loucura suicida ou de uma ineficácia governamental. Como no massacre à Guerrilha do Araguaia, o genocídio em curso faz parte de uma política de Estado cujo um dos objetivos é fabricar mortes, que embora atinjam toda a comunidade política, incidem com mais intensidade sob grupos específicos.

Como no Araguaia, trata-se também de negar e mentir sobre essas mortes. Contudo, se com relação à Guerrilha o acontecimento foi recusado pelas Forças Armadas durante mais de duas décadas, se arquivos e restos mortais permanecem no status desaparecidos; o negacionismo que opera na Covid-19 surge atualizado. O aparelho de Estado reconhece mortes, enquanto desaparece com óbitos e registros através de baixas testagens, de subnotificações e de mudanças nas metodologias de contagem[17].

Desse modo, enquanto o montante de vítimas (diário, somado, flutuante) adquire aparência de normalidade, o conjunto de lacunas e manipulações contribui com a produção de uma incerteza social, propiciando tanto o descuido da população para com sua vida e sua morte como o afrouxamento das medidas de isolamento social. Sem *testes, sem Covid-19. Menos mortes, gripezinha*. Mas como nem tudo é ausência e falsidade, instala-se uma guerra de narrativas, que implica na constituição de uma percepção social composta na mistura da mentira com os fatos. Enfim, embora as programadas falhas estatísticas não eliminem o real do *fazer morrer, deixar morrer* que atravessa a Covid-19 no país, o distorcem.

A distorção possibilita que os desassistidos de medidas garantidoras do fica em casa, assim como os corpos desprotegidos, já que destituídos de real acesso aos sistemas de higiene e proteção como água, álcool em gel e máscara, sejam jogados às zonas de contágio. Tornando-se então corpos matáveis, que matam e se matam, num país onde morre-se também de fome, eletrochoque, murro e bala. Enquanto isso sepultamentos tornam-se atípicos. Desaparecem os tradicionais rituais de despedida e luto. *Sem velório, poucos familiares, sem familiares, sem corpos.*

No caso dos indígenas as medidas de morte são ainda convenientes com os interesses de exploração de seus territórios. O vírus penetra em suas aldeias e corpos operando como parte de uma política eugenista que atende aos interesses do capitalismo e seu desejo de limpeza dos obstáculos à devastação do que resta das florestas.

17 A ausência de testagens possibilita ainda o registro de mortes como se fossem decorrentes de causas associáveis à Covid-19, mas não do vírus (por exemplo, síndrome respiratória aguda grave). Com relação à distorção do número de vítimas através de subnotificações e de mudanças nas metodologias de contagem cf. CAAF/Unifesp. A distorção dos números. Boletim Nº 6 (2020); MARQUES (2020); ROSSI (2020).

Com a Covid-19 os povos indígenas têm se constituído parte do coletivo das vítimas emblemáticas. Como indica o pesquisador Bruno Bernardi, a maioria das comunidades da Reserva de Dourados (MS) não apenas vive em pequenos espaços como sofre com a escassez de água. Somando-se ainda práticas de desumanização a que essas populações são historicamente submetidas e ao preconceito de raça e ao ódio, ampliados pelo estigma de possíveis transmissoras do vírus (2020). Entretanto, o governo central proíbe medidas que protegeriam etnias de diferentes territorialidades. Isso ocorreu em 2 de julho de 2020, quando o Presidente da República, com 16 vetos, sancionou a lei 14.019. Dentre as suspensões estão a garantia de acesso a uma série de itens fundamentais ao sobreviver ao vírus como água potável, cestas básicas, produtos de higiene e limpeza, leitos hospitalares e materiais informativos para os povos indígenas, os quilombolas e as populações tradicionais (ISA, 2020).

Quanto aos *sepultamentos atípicos*, para os povos originários a complexidade vai além dos caixões lacrados e dos velórios reduzidos. Para eles, é fundamental que os corpos de seus mortos retornem as suas aldeias e passem por rituais que variam de etnia para etnia. No caso dos Yanomami sepultamentos são inaceitáveis. Eles não enterram seus mortos, seus corpos são cremados e passam por celebrações que envolvem dimensões visíveis e invisíveis e onde as cinzas dos ossos do morto são parte essencial (KOPENAWA; ALBERT, 2019). Ocorre que no contexto da Covid-19, sem autorização ou comunicação aos familiares o Estado brasileiro tem enterrado corpos Yanomami.

Os corpos simplesmente desaparecem (BRASIL; COSTA, 2020). Mas como se o que ocorre com os Yanomami fosse ainda insuficiente, o aparelho de Estado institucionaliza possibilidades de outros desaparecimentos. Trata-se da Portaria Conjunta n. 2 de 28 de abril de 2020, firmada entre o Ministério da Saúde e o Conselho Nacional de Justiça, que abre exceções ao permitir que o sepultamento de pessoas não identificadas ocorra sem o usual registro civil de óbito. Embora a Portaria estabeleça a necropsia para casos de suspeita de morte violenta e para morte natural de pessoas que estavam sob a custódia do Estado, como a população carcerária. Embora crie formas de controle visando futuras localizações, essas informações poderão ser registradas *sempre que possível*[18].

Como sugerido anteriormente, trabalhamos com a hipótese de que embora fabricados em contextos distintos, as mortes e os desaparecimentos de corpos e registros associados à Covid-19 podem ser compreendidos como

18 É curioso observar que a expressão *sempre que possível* decorre da Lei 6.015/73, vigente no governo do presidente general Ernesto Geisel, quando a produção de vítimas políticas de desaparecimento forçado aumentou. Cf. DOSSIÊ Ditadura (2009). Sobre a Portaria Conjunta n. 2 como substituta da Portaria Conjunta n. 1, que legitimava até mesmo a cremação de corpos não identificados, cf. CAAF/Unifesp. Boletim CAAF/Unifesp de enfrentamento a Covid-19. N. 02 (2020).

modernizações do modo como o aparelho de Estado produziu os desaparecimentos políticos da ditadura e seus vazios de memória. No contemporâneo emerge nova memória lacunar, ao mesmo tempo em que incertezas se tornam engrenagens potencializadoras de esquecimentos. Afinal é uma pandemia ou uma gripezinha? Quantos se contaminaram? Quantos morreram? Será que desapareceram? Onde enterraram os corpos? Morreram mesmo do vírus?

Ainda lembrando o Araguaia, talvez o aparelho de Estado pense que não basta matar, é preciso também torturar os familiares com dúvidas sobre a causa mortis e o que foi feito com os corpos de seus entes queridos. Fortalece-se a constituição dos lutos inconclusos, das subjetividades feridas, das memórias dolorosas e traumáticas. Potencializa-se ainda o vir à tona de ocultamentos propiciadores de impunidades.

Dito de outro modo, a composição desses vazios de memória pode ser vista como parte de um plano de desresponsabilização do Estado e de seus agentes. Um projeto que infiltra um reconhecimento dubio e de baixa intensidade com relação à letalidade do vírus e aos efeitos que a pandemia produz nos corpos e nas subjetividades diversamente afetados. Constrói-se assim um campo fértil à aceitabilidade da não responsabilização criminal dos produtores do incontável número de vítimas, ainda que como no Araguaia exista fortes indicações de que as ações e as omissões governamentais não apenas são intencionais como matam parcelas da população.

No caso dos indígenas, para a jurista Deisy Ventura, as ações e omissões que os afetam podem ser tipificadas como genocídio, o mais grave entre os crimes contra a humanidade[19]. "Genocídio não é só colocar pessoas num paredão (ou numa câmara de gás) e fuzilar as pessoas. O genocídio se dá também ao suprimir as condições necessárias à vida e às condições à saúde" (apud BRUM, 2020b, s/n)[20].

Diz ainda Ventura, "processos são movidos visando a responsabilização de pessoas que atentam contra à vida da população vulnerável ou contra grupos específicos", mas também fazem "com que a verdade apareça na voz das vítimas ou de seus familiares". Para a jurista, como ocorre com relação à ditadu-

19 Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. Artigo 6º. Crime de Genocídio. "Para os efeitos do presente Estatuto, entende-se por "genocídio", qualquer um dos atos que a seguir se enumeram, praticado com intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, enquanto tal: a) Homicídio de membros do grupo; b) Ofensas graves à integridade física ou mental de membros do grupo; c) Sujeição intencional do grupo a condições de vida com vista a provocar a sua destruição física, total ou parcial; d) Imposição de medidas destinadas a impedir nascimentos no seio do grupo; e) Transferência, à força, de crianças do grupo para outro grupo".

20 Vale lembrar que de dezembro de 2019 até julho de 2020 o presidente da República foi denunciado em três ocasiões por crime contra a humanidade ao Tribunal Internacional. Na última, por uma coalizão de 60 entidades majoritariamente da área da saúde. Cf. BEATRIZ (2020).

ra, periodicamente teremos que provar as milhares de mortes da Covid-19. Essa "história terá que ser contada de forma incessante". E completa, "não há exagero em falar de crimes contra a humanidade com relação ao que está acontecendo hoje no Brasil referente à Covid-19" (apud BRUM, 2020b, s/n)[21].

A conexão entre as manipulações dos dados da Covid-19 e os vazios que constituem as memórias da ditadura ajuda-nos ainda perceber que um país se define também pelas mortes, pelas memórias e pelos esquecimentos que fabrica. Se por um lado não há memória sem esquecimento, por outro, ao vivenciarmos nova tentativa do aparelho de Estado em edificar uma memória a partir do apagamento de seus rastros, é inevitável nos perguntarmos a quem interessa o controle da memória?

Indo à Belém de 1748-1750, lembramos que nesses tempos, a cidade viveu uma crise epidêmica com ao menos 16 mil vítimas indígenas (VIEIRA JUNIOR; MARTINS, 2015, p. 301). Dela falaram igreja, juízes, governadores da capitania do Grão-Pará, vereadores, proprietários de escravos indígenas, religiosos, conselheiros reais que viviam em Lisboa e até o rei português D. José I. Porém as vozes dos principais atingidos chegaram como lapsos de quem controla memórias. Os indígenas foram os mais afetados. Entretanto, suas falas não aparecem nos registros (VIEIRA JUNIOR, 2020).

Mas se as vozes dos atingidos não aparecem nos registros, se suas narrativas são inconfiáveis; fato que ocorre, por exemplo, com sobreviventes da repressão política ditatorial cujos relatos são ainda tratados como se pertencessem a um grupo de traumatizados, danificados e ressentidos. Afinal, quem detém a legitimidade sobre o vivido?

Apesar da complexidade e das lacunas que atravessam a produção das memórias acerca da ditadura e da Covid-19, com o antropólogo Bruce Albert afirmamos que "roubar os mortos alheios e negar o seu luto sempre foi o estágio supremo da barbárie, no desprezo e na negação do Outro (étnico e/ou político)" (apud BRUM, 2020a, s/n).

Considerações finais

Vivemos ainda um tempo de *fazer morrer, deixar morrer.* Um tempo de

21 É importante registrar ainda, o governo utiliza-se de um modo operacional que mesmo quando recua, tenta. Isso ocorreu, por exemplo, com a Portaria 419 da Fundação Nacional do Índio. De acordo com Ventura, ela se apresenta como medida "que vai coibir o contato com as comunidades isoladas. Só que, no meio, olhando com lupa, essa portaria abre uma exceção: a de que poderia haver o contato com as populações isoladas com autorização da Funai. O Governo tenta, sempre. A intenção é clara. Há então uma resposta muito forte da sociedade civil. Há uma recomendação do Ministério Público Federal, ainda em março, e então essa portaria é modificada. Mas a tentativa está lá" apud BRUM (2020b, s/n).

militarismo, de destruição planetária, de ameaça de extinção do humano. Um tempo em que é cada vez mais indiscernível a separação entre o humano e os fluxos eletrônicos, (MBEMBE, 2017), mas também entre o humano e outras formas de vida (KOPENAWA; ALBERT, 2019).

Um tempo em que a democracia planetária e ao mesmo tempo local revela-nos que o contrato e a submissão dos súditos-cidadãos não promovem o prometido fim das guerras de todos contra todos. Ao contrário, as democracias contemporâneas acrescentam mais violência a violência. São modos de agir típicos do homem da mercadoria, que tem paixão desenfreada pela mercadoria. Homens que "ficaram muito satisfeitos consigo mesmos [...]. E assim as palavras das mercadorias e do dinheiro se espalharam por toda a terra de seus ancestrais" (KOPENAWA; ALBERT, 2019, p. 407). E são esses homens que realmente fabricam guerras de extermínio de todos contra todos.

Dito de outro modo, é o homem branco que faz a guerra do contra ao mesmo tempo em que transforma o sujeito de direito em mercadoria. Para Mbembe, "a cena mais dramática desta redução a pó é o linchamento. Este representa uma forma imensa, grotesca e exibicionista da crueldade racista que ocorre não atrás dos muros de uma prisão, mas no espaço público" (2017, p. 35).

Fazer morrer, deixar morrer corpos, mas também memórias. Negar modos de matar que ocorrem nas prisões e a céu aberto. Mortes que não acontecem apenas por meio de ataques secretos aos corpos e de torturas, mas também através de execuções sumárias e públicas, que chegam acompanhadas de incessantes tentativas de apagamentos de seus rastros.

No processo, gera-se uma insegurança permanente contra o *Outro*. De fato, nossa democracia securitária necessita desse estado de insegurança. A relação de inimizade é sua peça essencial. Se o inimigo é aquele a quem se pode *fazer morrer, deixar morrer,* se é ele que alimenta a insegurança, como na ditadura o inimigo está entre nós e seu extermínio ampara-se

> [...] na lei da espada, é o antagonismo "em nome do qual se pode pedir aos seres humanos para fazerem o sacrifício das suas vidas" (*a morte pelos outros)*, em nome do qual o Estado pode "dar a alguns o poder de ferir e de matar outros homens" (*dar a morte*), pelo simples fato de pertencerem real ou presumidamente ao campo do inimigo [...] Mas não passa de um assunto de Estado e de morte delegada, uma vez que nele está em causa não apenas a possibilidade do sacrifício e da dádiva de si, mas também, e literalmente, a possibilidade do suicídio (MBEMBE, 2017, p. 82-83).

Mbembe (2017) nos diz ainda que "as linhas entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, martírio e liberdade, são difusas" (p. 153). Porém fala também que "são poucos os sofrimentos considerados injustos" (p. 66).

No Brasil, é fato, a morte de tantos segue como ferida aberta na memó-

ria, que em geral se constituí acompanhada de permanentes impunidades. Em 2020 completamos trinta e cinco anos do final da ditadura militar (1964-1985); dez anos da sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos que condenou o Estado brasileiro no caso Araguaia (2010); vinte e oito anos do Massacre do Carandiru/SP, quando as forças de segurança estatais mataram ao menos 111 detentos (1992); vinte e quadro anos do Massacre de Eldorado dos Carajás, sudeste do Pará, quando 21 camponeses foram assassinados pela Polícia Militar, 19 morreram no local; vinte três anos da morte de Galdino Jesus dos Santos, da etnia Pataxó, queimado vivo num ponto de ônibus por cidadãos de Brasília (1997); quatorze anos dos Crimes de Maio de 2006, quando cerca de 600 jovens periféricos foram assassinados pela Polícia Militar de São Paulo; um ano do assassinato, por madeireiros, de Paulinho Guajajara (novembro de 2019); um ano da morte dos nove jovens de Paraisópolis (dezembro de 2019); um mês do linchamento de João Alberto por seguranças de uma das unidades da rede Carrefour, em Porto Alegre (novembro de 2020).

No país denominado Brasil, são múltiplos os corpos exterminados e afetados pelo *fazer morrer, deixar morrer*. E todas essas mortes e traumas estão marcados pelas mãos assassinas do aparelho de Estado e por suas estruturas de gestão, assim como por sua *simpática* omissão. A lista segue sendo atualizada. Até quando?

Finalizo retomando a guerra e a guerra *entre* memórias. Se o pensador camaronês Achille Mbembe nos diz que se houver guerra, deverá ser "contra tudo o que condena a grande maioria da humanidade à paragem prematura de respiração" (2020, s/n). Se Ailton Krenak indica que "durante um tempo, éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos de nossas vidas, hoje estamos todos na eminência de a Terra não suportar nossa demanda" (2019, p. 45). Se Davi Kopenawa fala aos indígenas: "devemos parar de guerrear *entre* nós e fixar nosso pensamento neles e na sua hostilidade *contra* nós" (KOPENAWA; ALBERT, 2019, p. 453).

Parafraseando Gilles Deleuze, em especial quando diz que o

> [...] combate-contra procura destruir ou repelir uma força [...], mas o combate entre, ao contrário, trata de apossar-se de uma força para fazê-la sua. O combate entre é o processo pelo qual uma força se enriquece ao se apossar de outras forças somando-se a elas num novo conjunto, num devir (2011, p. 170).

Nas guerras contemporâneas talvez seja preciso destruirmos as tecnologias criadoras de memórias fortalecedoras da guerra do contra, fundamentalmente capitalistas, ocidentais e brancas. Rachar suas engrenagens por meio de um combate entre, em que as memórias minoritárias se enriquecem ao se apossarem e ao mesmo tempo transformarem as memórias do contra.

Somando-se então a elas num novo conjunto, num devir múltiplo, logo menos branco, pois como faz ver Davi Kopenawa, "os brancos não sonham tão longe [...]. Dormem muito, mas só sonham consigo mesmos" (2019, p. 390).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAGULHÃO: a voz dos presos políticos. *Comissão da Verdade Estadual de São Paulo Rubens Paiva*. São Paulo: CVESP Rubens Paiva. 2014.

BEATRIZ, Jucá. Profissionais de saúde levam a Haia denúncia contra Bolsonaro por genocídio e crime contra a humanidade. *El Pais*, 26 jul. 2020, Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-26/profissionais-de-saude-denunciam-bolsonaro-por-genocidio-e-crime-contra-a-humanidade-em-haia.html. Acesso em: 28 jul. 2020.

BERNARDI, Bruno. Covid-19 e os povos indígenas Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul. *Boletim CAAF/Unifesp de enfrentamento da Covid-19*. Nº. Especial. São Paulo, 29 mai. 2020.

BRASIL, Katia; COSTA, Emily. *Ponte Jornalismo*. 26 jun. 2020. Três corpos de bebês Yanomami estão em cemitério e um no IML de Boa Vista (RR). Disponível em: https://ponte.org/tres-corpos-de-bebes-yanomami-estao-em-cemiterio-e-um-no-iml-de-boa-vista-rr/?fbclid=IwAR1HM_ftGnjorVICKmWnCc3UBROgDmr-_JQKfqzAt5_p5VDKld21iCMlJaE. Acesso em: 30 jun.2020.

BRUM, Eliane. Mães Yanomami imploram pelos corpos de seus bebês. *El Pais*, 24 jun. 2020a. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-24/maes-yanomami-imploram-pelos-corpos-de-seus-bebes.html. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRUM, Eliane. Há indícios significativos para que autoridades brasileiras, entre elas o presidente, sejam investigadas por genocídio. *El País*, 22 jul. 2020b. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-22/

ha-indicios-significativos-para-que-autoridades-brasileiras-entre-elas-o-presidente-sejam-investigadas-por-genocidio.html. Acesso em: 27 jul. 2020.
CAAF/Unifesp. Sobre a Portaria Conjunta n. 2, de 28 de abril de 2020 – sepultamento de pessoas não reclamadas e não identificadas. Boletim CAAF/Unifesp de enfrentamento da Covid-19. n. 2, São Paulo, s/d.

CAAF/Unifesp. Determinação de suspensão das operações policiais em comunidades do Rio de Janeiro durante a pandemia. *Boletim CAAF/Unifesp de enfrentamento da Covid-19*. n. 6, São Paulo, 11 jun. 2020.

CAAF/Unifesp. A distorção dos números. *Boletim CAAF/Unifesp de enfrentamento da Covid-19*, n. 6, São Paulo, 11 jun. 2020.

CAVASSA, Caroline; CESAR, Janaina. Documento inédito mostra que número de presos nos primeiros dias do golpe militar de 64 pode ser quatro vezes maior. *The Intercept_Brasil,* 30 mar. 2019. Disponível em: https://theintercept.com/2019/03/30/documento-inedito-mostra-que-numero-de-presos-nos-primeiros-dias-do-golpe-militar-de-64-pode-ser-quatro-vezes-maior/. Acesso em: 10 jul. 2019.

CHAID, Julia; CARVALHO, Daniel. "E daí? Lamento, quer que eu faça o quê?", diz Bolsonaro sobre recorde de mortos por coronavírus. *Folha de São Paulo*, 28 abr. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/04/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-recorde-de-mortos-por-coronavirus.shtml. Acesso em: 10 mai. 2020.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência*: pesquisas de antropologia política. Trad: Paulo Neves. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2004.

COMISSÃO da Verdade do Estado de São Paulo/Rubens Paiva. São Paulo, *Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo*, 2015. Disponível em: http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/. Acesso em: 10 jan. 2021.

COMISSÃO de Anistia. Disponível em: http://justica.gov.br/seus-direitos/anistia. Acesso em: 28 fev. 2018.

COMISSÃO Nacional da Verdade. *Relatório da Comissão Nacional da Verdade*. Brasília, Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.cnv.gov.br/. Acesso em: 3 ago. 2017.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Caso Lund e outros (Guerrilha do Araguaia) vs. Brasil*: sentença de 24 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

DANTAS, Dimitrius; CAETANO, Guilherme. Laudos apontam "asfixia mecânica" em Paraisópolis. *Época*, 2 dez. 2019. Disponível em: https://epoca.globo.com/brasil/laudos-do-iml-apontam-asfixia-mecanica-em-mortes-de-paraisopolis-24113753. Acesso em: 16 jun. 2020.

DELEUZE, Gilles. Para dar fim ao juízo. *In*: *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Netto; Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3. (Coleção Mil Platôs).

DELLA, Ricardo; CHAID, Julia; URIBE, Gustavo. "Não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar", diz Bolsonaro sobre coronavírus. *Folha de São Paulo*, 20 mar. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/nao-vai-ser-uma-gripezinha-que-vai-me-derrubar-diz-bolsonaro-sobre-coronavirus.shtml?origin=uol. Acesso em: 10 abr. 2020.

DIOGO, Adriano. A realidade da tortura não é uma disputa semântica. Diário do Centro do Mundo, 24 mai. 2020. Disponível em: https://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-realidade-da-tortura-nao-e-uma-disputa-semantica-por-adriano-diogo/. Acesso em: 16 jun. 2020.

DOSSIÊ *Ditadura*: mortos e desaparecidos políticos no Brasil (1964-1985). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto de Estudos sobre a Violência do Estado, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia. *In*: *Sigmund Freud*: edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

ISA. *Veta os vetos, Alcolumbre*. ISA, 8 jul. 2020. Disponível em: https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/veta-os-vetos-alcolumbre. Acesso em: 10 jul. 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARQUES, João Vitor. COVID-19: 'nova metodologia' do governo de MG faz ocupação de UTIs despencar. *Estado de Minas Gerais,* 6 jul. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/06/interna_gerais,1163154/Covid-19-novo-metodo-do-governo-de-mg-faz-ocupacao-de-utis-despencar.shtml. Acesso em: 9 jul. 2020.

MBEMBE, Achille. *Políticas de Inimizade*. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MBEMBE, Achille. *O direito universal à respiração*, 2020. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598111-o-direito-universal-a-respiracao-artigo-de-achille-mbembe. Acesso em: 29 jul. 2020.

OLIVEIRA, Bárbara. "Morte por coronavírus é semelhante a afogamento", diz médico. *A Gazeta*, 20 mar. 2020. Disponível em: https://www.agazeta.com.br/es/gv/morte-por-coronavirus-e-semelhante-a-afogamento-diz-medico-0320. Acesso em: 15 jun. 2020.

QUEIROZ, Silvia Maria Brandão. *As máquinas de memória:* o corpo-vítima da ditadura militar brasileira como peça dos processos de subjetivação do contemporâneo. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, São Paulo, 2019.

ROSSI, Marina. Sem alarde, São Paulo muda divulgação de óbito da Covid-19 e especialistas criticam. *El País*. São Paulo, 23 jul. 2020. Disponível em:

STABILE, Artur. Corregedoria conclui que PMs agiram em "legítima defesa" no massacre de Paraisópolis. *Ponte Jornalismo*. 7 fev. 2020. Disponível em: https://ponte.org/corregedoria-conclui-que-pms-agiram-em-legitima-defesa-no-massacre-de-paraisopolis/. Acesso em: 16 jun. 2020.

TELES, Janaina de Almeida. *Memória dos cárceres da ditadura*: os testemunhos e as lutas dos presos políticos no Brasil. 2011. Tese (doutorado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

UCHIANAKA, Fabiana. Viúva de guerrilheiro repudia busca feita pelo Exército e diz que segredo sobre arquivos da ditadura é "covardia". Uol, 8 jul. 2009. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/2009/07/08/ult5773u1631.jhtm. Acesso em: 10 out. 2020.

VECCHI, Roberto. O passado subtraído da desaparição forçada: Araguaia como palimpsesto. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 43, jun., p.133-149, 2014.

VIEIRA JUNIOR, Antônio Otaviano. O direito de fala e de memória na epidemia. Boletim *Ciências Sociais*. n. 30. Publicado em 29 abr. 2020. Disponível em: http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2344-boletim-n-30-cientistas-sociais-e-o-coronavirus?idU=3. Acesso em: 5 mai. 2020.

VIEIRA JUNIOR, Antônio Otaviano; MARTINS, Roberta Savaia. Epidemia de sarampo e trabalho escravo no Grão-Pará 1748-1778. *Revista Brasileira de Estudos de População,* São Paulo, v. 32, n. 2, p. 293-311, 2015.

Recebido em: 27 de janeiro de 2021
Aprovado em: 27 de abril de 2021.

Repensando a educação em direitos humanos a partir das teorias universalistas, relativistas e confluentes

- Replanteamiento de la educación en derechos humanos desde las teorías universalista, relativista y confluente

- Rethinking on human rights education from universalist, relativist and confluent theories

Cristiani Pereira de Morais Gonzalez[1]

Maria Creusa de Araújo Borges[2]

Resumo: Considerando a relevância da fundamentação dos direitos humanos e a inter-relação que há entre estes e a Educação em Direitos Humanos (EDH), constituem objeto de estudo as concepções de direitos humanos e de EDH formuladas à luz das teorias universalistas, relativistas e confluentes (ou convergentes) que tensionam o campo da pesquisa nessa matéria de cunho eminentemente interdisciplinar. Parte-se do pressuposto que essas aborda-

1 Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq Tribunais Constitucionais, Direito à Educação e Sociedade. E-mail: cristianipmorais@gmail.com

2 Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Ciências Jurídicas (UFPB). Mestre em Educação (UFPE). Professora do Departamento de Direito Privado e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (Mestrado e Doutorado em Direito) do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Tribunais Constitucionais, Direito à Educação e Sociedade. E-mail: mcaborges@gmail.com

gens são constitutivas do campo da EDH, tensionando as concepções, modelos e metodologias inerentes a esse campo. As teorias que fundamentam os direitos humanos (dizendo o que eles são) ocasionam implicações na fundamentação da segunda (no que se entende por EDH, suas concepções e modelos). A abordagem metodológica é de cunho eminentemente bibliográfico, pautada nos procedimentos histórico e comparativo. Ao final, sustenta-se, como adequada ao contexto atual, a concepção de EDH que é fundada nas teorias convergentes, quer dizer, uma EDH que constitui um processo formativo com fundamento na complexidade dos direitos humanos, e que tensiona fornecer condições aos sujeitos para que lutem por sua (ou de outrem) dignidade humana.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Teorias dos direitos humanos. Dignidade humana.

Resumen: Considerando la relevancia de la fundamentación de los derechos humanos y la interrelación que existe entre éstos y la Educación en Derechos Humanos (EDH), el objeto de estudio son las concepciones de los derechos humanos y la EDH formuladas a la luz de las teorías universalistas, relativistas y confluentes (o convergentes) que tensionan el campo de investigación en esta materia eminentemente interdisciplinaria. Se asume que estos enfoques son constitutivos del campo del EDH, tensando las concepciones, modelos y metodologías inherentes a este campo. Las teorías que fundamentan los derechos humanos (diciendo lo que son) tienen implicaciones en la fundamentación de estos últimos (en lo que se entiende por EDH, sus concepciones y modelos). El enfoque metodológico es eminentemente bibliográfico, basado en procedimientos históricos y comparativos. En definitiva, se sostiene, como adecuado al contexto actual, el concepto de EDH que se fundamenta en las teorías convergentes, es decir, una EDH que constituye un proceso formativo basado en la complejidad de los derechos humanos, y que se esfuerza por proporcionar las condiciones para que los sujetos luchen por su dignidad humana (o la de otros).

Palabras clave: Educación en derechos humanos. Teorías de los derechos humanos. La dignidad humana.

Abstract: Considering the relevance of the foundation of human rights and the interrelationship that exists between these and Human Rights Education (HRE), the object of study is the conceptions of human rights and HRE formulated in the light of universalist, relativist and confluent (or convergent)

theories that tension the field of research in this eminently interdisciplinary subject. It is assumed that these approaches are constitutive of the field of HRE, straining the conceptions, models and methodologies inherent to this field. The theories that ground human rights (saying what they are) have implications for the grounding of the latter (on what is meant by HRE, its conceptions and models). The methodological approach is eminently bibliographical in nature, based on historical and comparative procedures. At the end, it is sustained, as appropriate to the current context, the concept of HRE that is founded on converging theories, that is, an HRE that constitutes a formative process based on the complexity of human rights, and that strives to provide conditions for subjects to fight for their (or others') human dignity.

Keywords: Human rights education. Theories of human rights. Human dignity.

Introdução

Notadamente no Pós-Guerra, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, há uma crescente e gradativa assunção da centralidade do tema dos direitos humanos no cenário internacional, assumindo a Educação em Direitos Humanos (EDH) a tarefa fundamental de promover os valores assumidos na Carta da ONU (1945) e na normativa de proteção afirmada a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), de 1948. Tendo como parâmetro a (re)afirmação da proteção do ser humano – o legado titular desses direitos – diante das atrocidades cometidas no quadro do conflito bélico mundial e por regimes totalitários nazistas e fascistas, o tema dos direitos humanos ingressa, de forma enfática, na agenda das relações internacionais contemporâneas, fazendo emergir a necessidade de se repensar sob quais fundamentos e modelos a EDH alcança papel de destaque no processo de promoção dos direitos humanos.

A importância do tema dos direitos humanos fora tamanha que o século XX chegou a ser definido como a "Era dos Direitos Humanos"[3], e, alguns teóricos, como Trindade (1997), passaram a sustentar um ramo autônomo do Direito, qual seja, o Direito Internacional dos Direitos Humanos, com objeto próprio, principiologia, fontes, abordagens.

Com o reconhecimento da centralidade do tema dos direitos humanos e de seu "discurso humanizador", esperava-se que a humanidade

3 Importa ressaltar que, paradoxalmente, esse século também foi o do massacre, do genocídio, da faxina ética e do Holocausto, como enfatiza Douzinas (2009).

"caminhasse" em direção à paz, à liberdade, à igualdade, à fraternidade, dentre outros valores reconhecidos como necessários ao projeto de cooperação internacional no quadro dos objetivos da ONU. Contudo, ao lado da teorização desses direitos e dos documentos e normativas que os declaram, têm-se, cada vez mais, recorrentes violações[4].

Nesse contexto paradoxal, de afirmação e de violação/não efetivação, importa (re)pensar o que são direitos humanos e quais são seus pressupostos teóricos[5]. Nesse âmbito, se considera a necessária fundamentação filosófica de tais direitos, até para que não sejam usados como estratégia política ou meio para disfarçado neocolonialismo intervencionista, assistencialista ou ambos (ÁVILA, 2014).

Cabe trazer à baila, assim, dentre outros tópicos atinentes à problemática dos direitos humanos, o problema da dicotomia entre as teorias[6] universalistas e relativistas, as quais esboçam, a partir de fundamentos diferenciados, noções diversas acerca desses direitos. Além delas, são destacadas as teorias de confluência ou convergência entre o universalismo e o relativismo, como a que é proposta por Flores (2009; 2002).

Pensar o que são direitos humanos é tópico relevante para sua melhor compreensão, mas, também, para entender as categorias constituídas por eles, a partir das quais se pensa e se repensa a EDH. Em síntese, o processo de ensinar e de aprender os direitos humanos de forma contextualizada e situada, a partir da realidade sociocultural. O ensino dos direitos humanos, o qual se torna um tema global a partir da Conferência de Viena de 1993, só é possível a partir da apreensão das condições históricas e sociológicas que os tensionam, constitutivas das concepções, modelos e metodologias de EDH.

Acentuando a importância da EDH para o reconhecimento, a promoção e a defesa dos direitos humanos, as Nações Unidas atribuíram uma década para enfatizar a temática (1995-2004). Vale mencionar, ainda, que ela está prevista em vários instrumentos jurídicos nacionais (por exemplo, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007[7]) e internacionais (como no Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos), espraiando-se, assim, nos discursos jurídicos, político e social.

4 Sobre o assunto, Douzinas (2009, p. 27) diz que "[...] mais violações dos direitos humanos têm sido cometidas neste século obcecado por direitos do que em qualquer outro período da história".

5 Bobbio (2004) fala de "fundamentos" (no plural) dos direitos do homem, haja vista que estes são heterogêneos e, em razão disso, não devem ter o mesmo fundamento.

6 Esclareça-se que esse termo está sendo utilizado no plural tendo em vista que, dentro de cada perspectiva, há pluralidade de ideias. Ressalve-se, contudo, que podem ser vistos princípios basilares de cada vertente, o que se buscará expor neste trabalho.

7 O PNEDH, lançado em 2003, teve sua versão final em 2007. Cf. http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 7 abr. 2021.

Tomando como base essas considerações, são delineadas as concepções de direitos humanos e de EDH formuladas à luz das teorias universalistas, relativistas e confluentes (ou convergentes), que tensionam o campo da pesquisa nessa matéria de cunho eminentemente interdisciplinar. Nesse quadro, quais são as concepções de EDH que podem ser depreendidas a partir dos postulados das teorias universalistas, relativistas e confluentes dos direitos humanos?

Antes de expor qualquer resposta provisória para essa questão, incumbe aclarar que essa decorre da premissa de que direitos humanos e EDH se inter-relacionam e de que as teorias que fundamentam os primeiros (dizendo o que eles são) ocasionam implicações na fundamentação da segunda (no que se entende por EDH, suas concepções e modelos). Daí a importância de se investigar a EDH a partir da teorização desses elementos que a constituem.

Feita essa ponderação, vale exteriorizar três questões relevantes, tendo em vista a relação com cada campo teórico mencionado: 1) sob a ótica das teorias universalistas dos direitos humanos, a EDH seria um processo de formação em direitos (valores) universais do homem, desenvolvido com todas as pessoas (independentemente de sexo, raça, origem, nacionalidade) de forma equânime no espaço e no tempo; 2) sob a égide das teorias relativistas dos direitos humanos, a EDH seria um processo formativo contextualizado e específico, que observaria as identidades culturais e a variedade de definições de direitos humanos de acordo com o fator cultural; 3) à luz de teorias convergentes dos direitos humanos, que entrecruzam as visões universalistas e culturais, a EDH seria um processo educativo que atentaria para o contexto multicultural e a complexidade dos direitos humanos, e ofertaria uma proposta de mesclas, contraposta às superposições que a defesa do universalismo ou do relativismo impõe.

Norteados pela pergunta citada acima, neste artigo, buscar-se-á alcançar os objetivos a seguir descritos. Como objetivo geral, estabelece-se: refletir sobre as concepções de Educação em Direitos Humanos que podem ser concebidas a partir dos postulados das teorias universalistas, relativistas e confluentes dos direitos humanos. Como objetivos específicos, foram traçados: a) apresentar as correntes universalistas, relativistas e convergentes dos direitos humanos; e b) delinear concepções de EDH a partir dessas teorias de direitos humanos.

Visando atender aos objetivos propostos, no campo metodológico, foi realizada uma pesquisa de cunho eminentemente bibliográfica, pautada nos métodos de procedimento histórico e comparativo.

Por fim, convém aduzir que o presente artigo contém quatro tópicos destinados à discussão teórica. Os três primeiros destinados à apresentação das teorias universalistas, relativistas e confluentes dos direitos humanos; o último ao desenho conceitual da EDH à luz dessas perspectivas.

1. Sou humano, logo, tenho direitos humanos: síntese das perspectivas universalistas

Antes de tudo, compete frisar que, apesar de ser possível esboçar as origens dos direitos humanos em período histórico mais remoto, tal como faz Comparato (2019), a modernidade constitui um marco para a sua análise[8], considerando-se que, nela, a positivação deles e a construção de seu discurso fundamentador (universalista) evidenciaram-se.

Enfocando-se, por exemplo, o contexto revolucionário francês, realça-se a aprovação, pela Assembleia Nacional, em 26 de agosto de 1789, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que foi constituída pelas exigências da burguesia, e simbolizou "a morte" do Ancien Régime.

Mais que isso, tal documento representou a proposta de uma "cultura de direitos" fundamentada na alegação de direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, como dispõe seu preâmbulo. Logo, como direitos naturais do homem, os direitos humanos pertenceriam a homens/pessoas/seres humanos, em sua dimensão de cidadania.

Essa concepção de direitos humanos, que pode ser denominada universalista, é sustentada até hoje nos documentos jurídicos, servindo de alicerce para diversos instrumentos internacionais[9], dos quais cabe enfatizar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada em 10 de dezembro de 1948 e significa um "código e plataforma comum de ação" (PIOVESAN, 2016), tendo em vista que ela foi aprovada por 48 (quarenta e oito) votos favoráveis e 8 (oito) abstenções, sem qualquer voto contrário às suas disposições.

Como preceitua Bobbio (2004, p. 47-48), a DUDH

> [...] representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. Com essa declaração, um sistema de valores é — pela primeira vez na história — universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. [...].

Trata-se de documento tido como de suma importância para a rea-

8 Como Douzinas aponta (2009), os direitos humanos seriam tanto criações como criadores da modernidade. Além disso, de acordo com Bobbio (2004), a afirmação dos direitos do homem deriva de uma inversão de perspectiva característica da formação do Estado Moderno.

9 Sobressaia-se que, de acordo com Piovesan (2016, p. 236), "[...] Os instrumentos internacionais de direitos humanos são claramente universalistas [...]".

firmação dos direitos humanos ante as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, bem como para a formulação do Direito Internacional dos Direitos Humanos, isto é, do direito de proteção marcado por uma lógica própria e voltado à defesa dos direitos dos seres humanos – do valor da dignidade humana –, e não dos Estados (TRINDADE, 1997).

No que concerne ao conteúdo da DUDH, pode-se destacar, de pronto, em seu preâmbulo, a menção feita à dignidade inerente a todos os membros da família humana e a um respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do homem. Desse introito ainda, depreende-se a ideia de direitos humanos como um ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações.

Vale sublinhar que, nessa Declaração, há uma enormidade de artigos iniciados pelas expressões "Todos os seres humanos", "Todo ser humano", "Todos" ou "Toda pessoa", o que evidencia a adoção de uma perspectiva universalista acerca dos direitos humanos, que, fundamentalmente, qualifica-os como direitos pertencentes a todas as pessoas pelo simples fato de serem humanas.

Sobre a DUDH, importa acrescer que ela não só propugna uma concepção universalista de direitos humanos, afirmando uma ética universal fundada em valores de cunho universal, como constitui um instrumento caracterizado pela universalidade, como fala Piovesan (2016), na medida em que é aplicável a todas as pessoas sem qualquer distinção. Segundo Bobbio (2004), os destinatários dos princípios contidos nessa Declaração não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens.

Na mesma direção, notabiliza-se a Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, em cujo preâmbulo se proclama que todos os direitos humanos decorrem da dignidade e do valor inerentes à pessoa humana, e se ressaltam liberdades fundamentais de todos, assim como o respeito universal e a observância das normas internacionais sobre direitos humanos.

No art. 1º desse documento, reforça-se a necessidade de empenho por parte dos Estados para cumprirem suas obrigações para com todas as pessoas e seus direitos humanos. Ainda nesse dispositivo, frisa-se expressa e claramente o caráter universal dos direitos humanos nos seguintes termos: "[...] A natureza universal destes direitos e liberdades são [sic] inquestionável" (ONU, 1993, p. 3). Além disso, faz-se referência aos direitos humanos como inerentes a todos os seres humanos.

Cabe realçar também o art. 5º da Declaração de Viena de 1993, no qual se apregoa que os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados.

Ante o exposto, pode-se dizer que os direitos humanos foram reconhecidos e formulados por perspectivas universalistas cujos princípios basilares foram expostos, aqui, até então, a partir de três instrumentos internacio-

nais. Contudo, o que dizem os teóricos do universalismo acerca dos direitos humanos? O que seriam direitos universais para eles? E qual(quais) seria(m) o(s) fundamento(s) dos direitos humanos sob um viés universalista?

Conforme preceitua Bobbio (2004, p. 50), "[...] os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais. [...]".

Para ele, os direitos humanos seriam históricos, decorrentes das lutas que os homens travam em prol de sua emancipação, e não teriam um fundamento absoluto, já que essa classe se modificou e continua a se modificar de acordo com a alteração das condições históricas. Dentre os exemplos dados por Bobbio (2004), têm-se o dos direitos sociais, os quais sequer foram mencionados nas declarações do século XVIII e hoje são proclamados.

No processo de universalização e internacionalização dos direitos humanos, com a promulgação de instrumentos internacionais em defesa dos mesmos, anunciam-se direitos universais, em outros termos, direitos de e para todos, independentemente de sexo, raça etc., fundados na dignidade da pessoa humana – o fundamento dos direitos humanos, como valor intrínseco à própria condição humana (PIOVESAN, 2016).

Dentro desse quadro teórico, Piovesan (2016) advoga a historicidade dos direitos humanos, dizendo que eles não são um dado, mas uma invenção humana. Além disso, ela os define como reivindicações morais que são fruto de um espaço simbólico de luta e ação social, em prol da dignidade humana. Piovesan e Souza (2006) defendem a existência de um "mínimo ético irredutível", ou seja, intangível, inegociável, o qual precisa ser protegido mesmo diante das identidades culturais. Sob essa ótica, inobstante a cultura constitua um direito fundamental, previsto inclusive na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nenhuma concessão deve ser feita às "peculiaridades culturais" quando houver risco de violação dos direitos humanos (PIOVESAN, 2016). Para essa autora ainda, a alegação de um "mínimo ético irredutível", por si só, independentemente de seu alcance, apontará para uma corrente universalista. Ainda assim, dialogando com Jack Donnelly, ela faz menção à existência de diversos graus de universalismos a depender do alcance do "mínimo ético irredutível", citando o radical, o forte e o fraco.

Segundo Donnelly (1984, p. 400, tradução nossa), "O universalismo radical sustentaria que essa cultura é irrelevante para a validade de direitos e regras morais, que são universalmente válidos"[10], quer dizer, a cultura seria

10 No texto original: "Radical universalism would hold that culture is irrelevant to the validity of moral rights and rules, which are universally valid" (DONNELLY, 1984, p. 400).

desconsiderada como fundamento do direito e da moral.
Já o universalismo forte defenderia a cultura como fonte secundária do direito ou regra (DONNELLY, 2003). De outro modo, infere-se o valor intrínseco do ser humano como a principal fonte do direito e da moral.

O universalismo fraco, por sua vez, aceitaria tanto o valor intrínseco do ser humano quanto a cultura como fontes do direito e da moral, servindo "[...] a universalidade da natureza humana e dos direitos como um controle para os potenciais excessos do relativismo"[11] (DONNELLY, 1984, p. 401, tradução nossa).

Eis que, em síntese, sob o enfoque das teorias universalistas dos direitos humanos, se se é homem, se é detentor de direitos humanos, já que a humanidade é o fundamento para a titularidade destes.

1.1 A crítica do universalismo ao relativismo cultural

O universalismo não se atém apenas a argumentar em favor dos preceitos vistos acima, como também a criticar o relativismo cultural. Dessa maneira, antes de expor as teorias relativistas, convém pensar que crítica(s) é(são) feita(s) pelos universalistas às mesmas.

Basicamente, as teorias universalistas afirmam que o relativismo cultural visa a ocultar violações de direitos humanos, e que o pluralismo cultural não pode servir para tanto. Ademais, elas advogam que a dignidade humana é a única condição para a titularidade dos direitos humanos, em prejuízo de qualquer outro valor, a exemplo da cultura.

Nesse sentido, Piovesan (2016) pontua que os universalistas alegam que as vertentes relativistas revelam "[...] o esforço de justificar graves casos de violações dos direitos humanos que, com base no sofisticado argumento do relativismo cultural, ficariam imunes ao controle da comunidade internacional. [...]" (p. 237).

Para Silva e Pereira (2013), a crítica mais contundente à postura relativista dá-se quando da defesa de determinadas práticas intoleráveis em nome da cultura compartilhada pela comunidade.

A título de exemplo, os citados autores apontam o caso das mulheres criadas em famílias islâmicas, as quais não teriam autonomia, e vivenciariam uma situação de "isolamento", de "segregação" e de "humilhação", posto que, contra elas seriam praticados atos como o cativeiro doméstico, a circuncisão e a infibulação. Frise-se que, para os universalistas, elas seriam pessoas como quaisquer outras, o que justificaria terem direitos à liberdade, à vida, à integridade física etc.

Silva e Pereira (2013) citam em seu texto, mais especificamente, duas

11 No texto original: "[...] the universality of human nature and rights serves as a check on the potential excesses of relativism" (DONNELLY, 1984, p. 401).

mulheres que, embora pertencendo a tal cultura, teriam se insurgido contra ela, ao não aceitar os "casamentos arranjados". São elas: Ayaan Hirsi Ali e Waris Dirie. Elas relatam a experiência vivida dentro dessa cultura, principalmente diante das exigências impostas à mulher quanto à virgindade e ao casamento. Sobre a identidade muçulmana, Ali (2008) declara que ela é prejudicial às mulheres muçulmanas. Acerca do que sentiu diante de alegados atos em prol da defesa de sua virgindade, Dirie (2001, p. 61) expressa que "[...] Tudo o que eu sabia era que eu tinha sido mutilada com o consentimento de minha mãe [...]".

Diante disso, pode-se afirmar que, em suma, o universalismo rechaça o relativismo cultural sob o argumento de que este pode possibilitar o uso da cultura como justificação de violação de direitos humanos universais (de e para todos), o que deve ser evitado.

2. Pelo respeito à diversidade cultural: a bandeira de luta das teorias relativistas

Inicialmente, importa destacar que, sob um viés crítico, as teorias universalistas costumam ser referenciadas como "a concepção tradicional dos direitos humanos" ou "a abordagem tradicional destes".

Nesse sentido, pode-se citar Raz (2010), o qual profere que a abordagem tradicional dos direitos humanos oferece uma maneira de entender sua natureza que é remota de sua prática, já que define os direitos humanos como aqueles direitos importantes que estão fundamentados em nossa humanidade.

Outrossim, a ideia de direitos humanos advinda do universalismo é denominada por seus críticos, dentre outros, como "a visão liberal-individualista dos direitos humanos", por exemplo, por Feitosa (2012, 2013, 2017) ou "a tradição liberal-clássica", tal qual Freitas (2012), remontando às suas origens nas revoluções burguesas/liberais do século XVIII.

Saliente-se, no entanto, que, sendo mencionada de um modo ou de outro, ou por outras expressões não explicitadas neste artigo, relevante é atentar para o fato de que a noção de direitos humanos universais, de e para todos os homens, isto é, a concepção essencialista que afirma direitos dotados de fundamento prévio – marca de uma ideia jusnaturalista – sofre inúmeras críticas.

Com relação às correntes críticas dessa perspectiva, Feitosa (2012, p. 25) sublinha que "Tanto do ponto de vista filosófico quanto de uma análise da sociedade, veio do marxismo a principal crítica de princípio a essa forma de ver o direito, e por via reflexa, o programa de Direitos Humanos derivados das revoluções do século XVIII".

Dada a importância atribuída à crítica promovida pelo marxismo, cabe refletir, então, sobre as contribuições de Marx para o campo do Direito, sendo válido

ressalvar que não constitui empecilho para tanto o fato de ele não ter esboçado uma teoria do Direito, até mesmo porque o conjunto de sua análise implicava numa "teoria sociológica do direito in nuce", tal como pondera Bobbio (2006).

Em sua obra "Sobre a Questão Judaica"[12], "[...] o Marx jovem e filosófico [...] produz [...] a crítica mais dura a concepção liberal e individualista sobre os direitos humanos" (FEITOSA, 2013, p. 83). Nesse texto, Marx (2010) distingue os direitos dos cidadãos ("droits du citoyen") dos direitos do homem ("droits de l'homme"), revelando qual o 'homem' esboçado por aquela:

> [...] os assim chamados *direitos humanos, os droits de l'homme, diferentemente dos droits du citoyen*, nada mais são do que os direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade (MARX, 2010, p. 48).

Perseguindo essa mesma direção, e não concebendo o homem como ente genérico, Marx (2010, p. 50) sobreleva que "[...] nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta [...] recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado [...]".

Versando sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e mais especificamente sobre as críticas substanciais que foram feitas à mesma, Bobbio (2004) preceitua que estas são de dois tipos: uma que se refere à superficialidade dos direitos naturais (humanos) devido a sua abstratividade e pretensa universalidade; e outra a qual postula que os artigos da Declaração Francesa não são excessivamente abstratos, porém, concretos.

Em suma, a primeira crítica consideraria os artigos da Declaração como dogmas abstratos, enquanto a segunda, que é a defendida por Marx e por toda a tradição do marxismo teórico, conforme enuncia Bobbio (2004), retrataria uma percepção inversa da primeira, ao considerar que

> [...] os artigos que elevam certas liberdades (e não outras) a direitos naturais, além de exaltar a propriedade como sagrada e inviolável, não são excessivamente abstratos, e sim excessivamente concretos, expressão claramente ideológica não de princípios universais, mas dos interesses de uma determinada classe, a burguesia [...] (BOBBIO, 2004, p. 134).

Note-se que é referendada, aqui, a concepção de Marx acerca dos direitos do homem como direitos não de um homem genérico, mas de um homem egoísta, burguês.

Sobre a visão liberal-individualista, cabe frisar ainda a percepção de Feitosa (2012) de que ela tenta limitar as reivindicações dos direitos humanos ao terreno

12 Consoante Feitosa (2013), a crítica de Marx ao direito burguês não se situa apenas nesse texto, embora ele seja o mais citado da controvérsia. Tal autor observa que ela está presente nestas obras também: "A sagrada família", "*Grundrisse*", "O capital" e a "Crítica ao Programa de Gotha".

das garantias individuais, quer dizer, a meras garantias formais, sem efetividade.

Reportando-se a um programa adequado à contemporaneidade, Freitas (2012, p. 228) afirma que

> O foco da fundamentação de um programa contemporâneo dos direitos humanos para a absoluta maioria que deles não se beneficiam não pode estar focada unicamente nas suas garantias formais e nem de uma suposta inerência dos mesmos ou de seu fundamento anterior e superior à vida social, pois nisso é que se fundamenta a ideia de apropriação privada das riquezas, mesmo em detrimento de todos (isto é, como direito erga omnes) e da liberdade do indivíduo egoísta dela usar e fruir, ainda que isso fira ao interesse coletivo.

Observando os novos contextos e pensando o direito contemporâneo, Feitosa (2017) propugna "uma concepção historicamente situada do direito", segundo a qual o direito e os direitos humanos seriam uma "[...] construção histórica, social, dependente do espaço, do tempo e da cultura" (p. 88).

No cenário de alegados valores universais, de um lado, e de valores próprios decorrentes da diversidade cultural, de outro, ergue-se o relativismo cultural, ou seja, correntes de pensamento que se manifestam em prol da defesa do pluralismo e contra a asserção de valores universais.

Os relativistas defendem as identidades culturais e, em razão delas, a variabilidade de conceitos quanto aos direitos humanos, que seriam vistos não como valores universais, e sim contextualizados, históricos e culturais, dependentes da sociedade e de sua cultura.

Acerca desse pensamento, Piovesan (2016, p. 234) esclarece que

> Para os relativistas, a noção de direito está estritamente relacionada ao sistema político, econômico, cultural, social e moral vigente em determinada sociedade. Sob esse prisma, cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais, que está relacionado às específicas circunstâncias culturais e históricas de cada sociedade. [...]

Tem-se, então, que o relativismo cultural busca situar os direitos humanos na história, contrapondo-se ao denominado universalismo a-histórico dos teóricos liberais.

Registre-se que o relativismo e o universalismo culturais têm bases bem distintas, que apontam, consequentemente, para pontos de partidas igualmente diferenciados. Com efeito, enquanto os relativistas amparam-se no coletivismo, os universalistas apoiam-se no individualismo, logo, os primeiros tomam como ponto de partida a coletividade; e os últimos, o indivíduo (PIOVESAN, 2016).

É relevante considerar ainda que dentre as diversas correntes relativistas, Jack Donnelly destaca três: o relativismo cultural radical, o relativismo cultural forte e o relativismo cultural fraco. Para Donnelly (1984, p. 400, tradução nossa), "O relativismo cultural radical sustentaria que a cultura é a única fonte

de validade de um direito ou regra moral[13]", quer dizer, consideraria a cultura como o único fundamento do direito ou da moral.

Já o relativismo forte admitiria a existência da cultura ao lado de alguns direitos de aplicação universal, sendo que aquela seria "[...] a principal fonte da validade de um direito ou regra"[14] (DONNELLY, 2003, p. 90, tradução nossa).

O relativismo fraco, por sua vez, declararia o valor intrínseco do homem como a principal fonte de validade e fundamento do direito, contudo, a cultura seria importante fonte de validade também, já que "[...] existe uma fraca presunção de universalidade [...] [e] a relatividade da natureza humana, das comunidades e dos direitos serve como um controle sobre potenciais excessos do universalismo[15]" (DONNELLY, 1984, p. 401, tradução nossa).

Não obstante esses graus, de modo geral, pode-se dizer que o relativismo cultural defende o valor cultural em detrimento do valor intrínseco do homem, e se manifesta contra as teorias universalistas por alguns motivos já expostos, mas também por outros, a seguir melhor sintetizados.

2.1 A crítica-base do relativismo ao universalismo

O relativismo cultural aponta para a inaplicabilidade universal dos direitos humanos, sob o sustentáculo do respeito à cultura dos povos. Entretanto, por que ele rebate o universalismo exatamente?

Várias são e podem ser as respostas dadas a essa questão, já que variadas são as críticas aos universalistas. Porém, é possível indicar algumas possibilidades.

A partir do que expõe Rabenhorst (2016) sobre as críticas que são feitas à ideia de direitos humanos, pode-se delinear três limitações da perspectiva universalista desses direitos: 1) supor que o homem é detentor de direitos inatos, quando os direitos são criações humanas; 2) ser produto da cultura ocidental; e 3) ter o papel ideológico de manutenção da ordem dominante.

Inobstante a relevância de todas essas críticas, a alegação constante no segundo item se sobressai, já que ela observa a construção contextualizada/particular dos direitos humanos (e, claro, de seu discurso) na cultura ocidental, ou mais especificamente na sociedade liberal-individualista ou burguesa, e é citada com recorrência.

Ao tratar da pretensão de universalidade, Piovesan (2016, p. 237) faz

13 No texto original: "Radical cultural relativism would hold that culture is the sole source of the validity of a moral right or rule" (DONNELLY, 1984, p. 400).

14 No texto original: "[Strong cultural relativism holds that culture] is the principal source of the validity of a right or rule" (DONNELLY, 2003, p. 90).

15 No texto original: "[...] there is a weak presumption of universality, but the relativity of human nature, com- munities, and rights serves as a check on potential excesses of universalism" (DONNELLY, 1984, p. 401).

menção ao imperialismo do ocidente, nos seguintes termos: "Na análise dos relativistas, a pretensão de universalidade desses instrumentos simboliza a arrogância do imperialismo cultural do mundo ocidental, que tenta universalizar suas próprias crenças [...]". A citada autora ressalta ainda que essa visão tenta fazer com que valores de uma determinada cultura sejam gerais, quando a pluralidade de culturas leva à produção de seus próprios valores.

Silva e Pereira (2013) também se reportam a esse assunto, aludindo que a visão universal é tida pelos relativistas como imposição dos ideais ocidentais ao resto do mundo, representando, assim, o chamado "imperialismo ocidental", através do qual a humanos aspira se tornar (ser) geral, em desconsideração do direito à diferença e aos particularismos.

Em síntese, os relativistas rebatem o pensamento universalista por o ver como imposição do ocidente, que se alega universal, mas, que não respeita as particularidades.

3. Por teorias confluentes ou convergentes dos direitos humanos

Sustentar uma teoria universalista ou relativista dos direitos humanos implica sobrepor uma sobre a outra, mantendo "acesa" a problemática do fundamento de tais direitos até porque

> A alegação de que os direitos humanos são universais, transculturais e absolutos é contraintuitiva e vulnerável a acusações de imperialismo cultural; por outro lado, a afirmação de que são criações da cultura europeia, embora historicamente precisas, priva-os de qualquer valor transcendente (DOUZINAS, 2009, p. 30).

Com efeito, como enfatiza esse mesmo autor, tanto o relativismo do historicismo como o universalismo a-histórico dos teóricos liberais estão errados. Eis que, considerando uma perspectiva da modernidade tardia, não se poderia ser nem universalista nem relativista cultural (DOUZINAS, 2009). Portanto, faz-se necessário buscar uma alternativa atinente ao contextual atual. Mas, que alternativa? Se não se pode ser universalista nem relativista cultural, o que se pode ser?

A essa pergunta, podem ser dadas várias respostas, no entanto, uma merece destaque, em razão de buscar um ponto de equilíbrio entre as duas correntes mencionadas e atentar para os novos contextos, qual seja, a de que se pode ser confluente ou convergente, de acordo com teorias "confluentes" ou "convergentes" dos direitos humanos.

Nesse campo, destaca-se e se enfatiza o pensamento de Joaquín Herrera Flores, o qual realça uma nova e necessária perspectiva dos direitos humanos

diante de um contexto novo e diverso[16]. Pode-se questionar: que ótica é essa?

De início, ressalte-se que Flores (2002) contrapõe-se às visões abstrata (da qual decorre a racionalidade jurídico/formal e práticas universalistas) e localista (da qual resulta a racionalidade material/cultural e práticas localistas) dos direitos humanos, sustentando uma visão complexa dos mesmos, da qual deriva uma racionalidade de resistência e práticas interculturais.

Para ele, nem o direito seria algo neutral, nem a cultura seria algo fechado, sendo "[...] relevante construir uma *cultura dos direitos* que recorra, em seu seio, à universalidade das garantias e ao respeito pelo diferente" (FLORES, 2002, p. 14). Logo, ele propõe uma teoria convergente que atenta para esses aspectos, e objetiva superar a polêmica entre o pretenso universalismo dos direitos e a aparente particularidade das culturas – afirmações resultantes de visões reducionistas da realidade.

Eis que Flores (2002) advoga um "universalismo de confluência"[17], ou seja, que toma o universalismo não como ponto de partida, e sim como ponto de chegada. Sobre o assunto, ele explica:

> [...] nossa visão complexa dos direitos aposta por uma racionalidade de resistência. Uma racionalidade que não nega que é possível chegar a uma síntese universal das diferentes opções relativas aos direitos. E tampouco descarta a virtualidade das lutas pelo reconhecimento das diferenças étnicas ou de gênero. O que negamos é considerar o universal como um ponto de partida ou um campo de desencontros. Ao universal há de se chegar – universalismo de chegada ou de confluência – depois (não antes) de um processo conflitivo, discursivo de diálogo ou de confrontação no qual cheguem a romper-se os prejuízos e as linhas paralelas. Falamos do entrecruzamento, e não de uma mera superposição de propostas (FLORES, 2002, p. 21).

Para Flores (2002, p. 21-22), trata-se de um universalismo "[...] que não se interpõe [...] à existência e à convivência, mas que se descobre no transcorrer da convivência interpessoal e intercultural", de modo que o universalismo não se impõe, e a diferença não se inibe, e o(s) outro(s) se encontra(m) com pretensões de reconhecimento e de respeito.

Flores (2002) esclarece que esse processo seria intitulado por alguns de "multiculturalismo crítico ou de resistência", pois, ao mesmo tempo em que se rejeitam os essencialismos universalistas e particularistas, dá-se forma a um essencialismo válido para uma visão complexa do real, qual seja,

> [...] o de criar condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas, o de um poder constituinte difuso que faça a con-

16 Consoante Flores (2009, p. 71), "[...] os direitos humanos, na atualidade, devem ser entendidos de um modo diferente daquilo que foi estabelecido em 1948 na Declaração – autoproclamada – Universal. Necessitamos de uma perspectiva nova, pois o contexto é novo".

17 Piovesan (2016) compartilha da defesa do "universalismo de confluência".

> traposição, não de imposições ou exclusões, mas de generalidades compartidas às que chegamos (de chegada), e não a partir das quais partimos (de saída) (FLORES, 2002, p. 22).

Defende esse autor um universalismo que impulsiona os sujeitos a abandonar visões fechadas e a lutar pela dignidade da pessoa humana (fim material). Sob essa ótica, convém refletir o que são os direitos humanos. Para Flores (2009), os direitos humanos constituem um tema de alta complexidade[18], os quais devem ser pensados por meio de três níveis: "o quê?", "por quê?" e "para quê?".
Ante essas perguntas, ter-se-iam, sucinta e respectivamente, estas respostas: os direitos humanos são processos, uma convenção cultural e dinâmicas sociais, e ainda bens exigíveis para se viver com dignidade (FLORES, 2009); esses direitos foram construídos por serem considerados injustos e desiguais os processos de divisão do fazer humano (FLORES, 2009); e o objetivo fundamental das lutas pelos direitos humanos não é outro senão poder viver com dignidade (FLORES, 2009).

Diante do exposto, vale frisar que o conteúdo básico dos direitos humanos, para Flores (2009), é o conjunto de lutas pela dignidade – o ponto de chegada do universalismo –, cujos resultados deverão ser garantidos por normas jurídicas, políticas públicas, e por uma economia aberta às exigências da dignidade.

4. De que educação em direitos humanos se está falando?

Pode-se afirmar que a Educação em Direitos Humanos é constituída por dois elementos (educação e direitos humanos) e diz respeito, de forma sucinta, ao processo de ensinar e de aprender direitos humanos. Sendo assim, a depender do conceito destes, ela terá significado/conteúdo diverso.

Com efeito, uma EDH pautada numa teoria universalista dos direitos humanos não corresponde a uma fundada numa teoria relativista, por exemplo. Daí ser necessário refletir acerca das concepções que a EDH assume sob a ótica de cada teoria de direitos humanos versada. Tal qual visto, as teorias universalistas propugnam direitos (valores) universais, de e para todos, independentemente de sexo, raça, cultura, etc., cujo fundamento é a dignidade humana.

Como versado também, essa perspectiva é retratada em vários instrumentos internacionais, dos quais foram destacados três: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração e Programa de Ação de Viena. Desse modo, não se pode desconsiderar (na verdade, é preciso considerar e partir dela) a concepção de

18 Flores (2009) discorre sobre as complexidades cultural, empírica, jurídica, científica, filosófica, política e econômica.

EDH subjacente nesses documentos.

Nesse sentido, prontamente, é relevante sublinhar que o direito à educação não foi previsto, expressamente, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. No entanto, em seu preâmbulo, é possível depreendê-la, já que se pontua que "[...] a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos Governos [...]" (p. 1), ou seja, numa leitura inversa, tem-se que a educação [em direitos do homem] poderá evitar essas desgraças públicas e a corrupção dos Governos, consumando-se com o conhecimento, a lembrança e a consideração dos direitos humanos.

Perseguindo ideário similar, em outro contexto, contudo, a DUDH faz referência, no texto preambular, ao desprezo e ao desrespeito pelos direitos humanos, dos quais resultaram atos bárbaros ultrajantes da consciência da humanidade. Além disso, acentua o compromisso para com o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais, e revela o objetivo sob o qual foi proclamada, qual seja, de que cada indivíduo e órgão da sociedade "[...] se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal [...]" (ONU, 1948, p. 2).

Não bastasse a defesa da educação em prol do respeito e do reconhecimento dos direitos humanos já de início, a DUDH reserva um artigo para o direito à instrução (educação), qual seja, o art. 26, em cujo parágrafo 2º, é preconizado que "A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais" (ONU, 1948, p. 5).

A Declaração e Programa de Ação de Viena, por sua vez, faz menção expressa à "educação em matéria de Direitos Humanos" no parágrafo 33 da parte I[19], apontando-a como detentora de "[...] um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo [...] devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional" (ONU, 1993, p. 9).

Na parte II, D, da Declaração e Programa de Ação de Viena, versa-se mais detahadamente sobre a "Educação em matéria de Direitos Humanos", merecendo realce o parágrafo 80, no qual se expressa certo conteúdo a ser contemplado por ela (a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça so-

19 Nesse parágrafo, são sobrelevadas algumas questões, como a de que os Estados estão vinculados a garantir que a educação se destine a reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; a de que é importante incluir a questão dos direitos humanos nos programas de educação; e a de que a educação deve promover, dentre outros, a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e grupos.

cial) tendo em vista um propósito (o de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos direitos humanos).

Além desses documentos, cabe citar o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos de 2006, 1ª etapa, em cuja introdução a EDH é definida como "[...] o conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes [...]" (UNESCO, 2006, p. 10).

Nesse Programa ainda, em seu art. 4º, menciona-se que a EDH abrange conhecimentos e técnicas; valores, atitudes e comportamentos; e adoção de medidas. Outrossim, no art. 8º, são expostos os objetivos das atividades educativas compreendidas no Programa, dentre os quais o de "[...] a) Promover a interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, inclusive dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como o direito ao desenvolvimento [...]" (UNESCO, 2006, p. 11).

Ressalte-se que outros instrumentos de direitos humanos poderiam ser apontados como exemplares de uma concepção universalista, porém, esses são suficientes para se compreender a EDH sob essa ótica. Com efeito, para as teorias universalistas dos direitos humanos, a EDH é tida como necessária para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos ou promover a universalidade dos mesmos. Quer dizer, ela seria instrumento do universalismo.

E, como tal, apregoando um discurso universalista, a EDH deverá ser desenvolvida da mesma maneira, isto é, ser universal, igual para todos, independentemente do sexo, da religião etc., e mesmo do espaço e do tempo em que a prática educativa é exercida. Seja exercida no Brasil ou em Israel, por exemplo, ela deverá ser a mesma, guiada pelos mesmos princípios.

Mas, como levar a cabo uma EDH igual para todos se os homens são diferentes (há várias identidades culturais)? Como reconhecer uma EDH pautada em um discurso universalista, resultado de imposições imperialistas do Ocidente, se cada cultura tem seus próprios valores e desenvolvem suas próprias definições de direitos humanos?

Sob uma vertente relativista, claramente, a EDH há pouco indicada não seria adequada, ao contrário, caberia ser rechaçada. Eis que se faz necessário esboçar uma EDH que atente para o que os relativistas entendem por direitos humanos. Antes, rememore-se que "[...] o relativismo conceberia os direitos humanos de acordo com as especificidades histórico-sociais dos agrupamentos humanos [...]" (ALMEIDA, 2014, p. 351).

Por conseguinte, a EDH promovida para os/pelos relativistas deverá levar em consideração o pluralismo cultural, as identidades culturais e os con-

textos histórico-sociais. Assim, será tida como um processo formativo contextualizado, o qual observa esses aspectos, bem como a variabilidade de conceitos acerca dos direitos humanos, e ainda toma o respeito à diversidade como conhecimento fulcral a ser objeto do ensino-aprendizagem desses direitos, em detrimento da sua pretensa universalidade.

Embora essa EDH atente para a sociedade e sua cultura, o que é relevante, ela decorre de uma visão essencialista que se superpõe à outra – no caso, ao universalismo. É preciso perseguir, por ser mais adequada ao contexto presente, uma teoria confluente dos direitos humanos, tal qual a preceituada por Joaquín Herrera Flores, em razão da qual a EDH deverá considerar a universalidade de algumas garantias e o respeito pelo diferente, e, tomando como norte a proposta de Flores (2009) para os direitos humanos, poderá ser pensada a partir de três níveis – "o quê", "por quê" e "para quê".

Delineando uma EDH, Flores (2009) propõe a figura do "diamante ético" para se ensinar e levar à prática uma concepção complexa e relacional[20] dos direitos humanos, que possibilite a compreensão destes por parte das pessoas que participam do processo educativo e dos atores sociais.

Como um diamante, os múltiplos componentes que definem os direitos humanos são interdependentes. Segundo Flores (2009), esse diamante, que é uma imagem que está sempre em movimento, possui três camadas, e é constituído de elementos conceituais (eixo vertical) e materiais (eixo horizontal), sendo que, em seu centro, onde os eixos referenciados coincidem, fica a dignidade humana, a qual se concretiza com o acesso igualitário aos bens, sejam eles materiais ou imateriais.

Note-se que Flores (2009) toma os direitos humanos não como elementos isolados ou dados com antecedência, mas construídos passo a passo pela comunidade ou pelo grupo envolvido. Com o "diamante ético", os direitos humanos "[...] constituem o marco para construir uma ética que tenha como horizonte a consecução das condições que 'todas e todos' (indivíduos, culturas, formas de vida) possam levar à prática sua concepção de dignidade humana" (FLORES, 2009, p. 119), quer dizer, tenham possibilidades de lutar, diferenciadamente, pela dignidade humana.

Ademais, ele delineia uma metodologia (baseada na figura do diamante) que retrata um marco pedagógico no ensino dos direitos, e, notadamente, dos direitos humanos. Da obra de Flores (2009), extraem-se algumas diretrizes para se desenvolver uma EDH: a) expor de forma pedagógica e prática a historicidade dos direitos (e também dos direitos humanos); b) estu-

20 Como apregoa Flores (2009, p. 145), "[...] uma metodologia relacional não implica necessariamente entender o objeto sob 'todas' suas relações ou conexões. Mas sim saber escolher que relações ou conexões queremos elucidar de um fenômeno, sem nos esquecer de sua integração na totalidade".

dar, ensinar e praticar tais direitos a partir de diferentes posições que os seres humanos ocupam em contextos determinados; e c) no ensino dos direitos humanos, não se deve conformar em saber os resultados normativos dos processos sociais, mas em saber delimitar e conhecer esses processos em toda sua dimensão e complexidade.

Ainda sobre a EDH, mais especificamente acerca do uso do "diamante ético" para o ensino e a prática dos direitos humanos de diferentes modos, Flores (2009) enumera estas possibilidades: a) escolher relações concretas entre diferentes elementos; b) estudar camadas inteiras; ou c) entrecruzar diferentes camadas no diamante.

O referido autor ainda menciona, em sua obra, que, de modo geral e pedagógico, pode-se escolher entre um olhar vertical ou horizontal do diamante, o que implicaria, numa semântica dos direitos, se escolhida a primeira, ou numa pragmática dos direitos, no caso de se escolher a segunda.

Pode-se dizer que, à luz de uma visão confluente dos direitos humanos, a EDH consiste numa prática educativa que reconhece e trabalha a complexidade dos direitos humanos, através do "diamante ético" (FLORES, 2009), por exemplo, e entrecruza as visões universalistas e relativistas acerca dos mesmos, propondo mesclas e inter-relações culturais.

Considerações finais

Sem dúvida, a concepção de EDH acaba variando de acordo com a teoria de direitos humanos adotada, razão pela qual, neste trabalho, propôs-se pensá-la sob a égide das dicotômicas teorias universalistas e relativistas, bem como das correntes confluentes ou convergentes, neste caso, em particular, da perspectiva de Joaquín Herrera Flores.

Após o estudo bibliográfico, constatou-se que, a partir dos postulados universalistas, a EDH consistiria num processo de formação em direitos (valores) universais, realizado de forma homogênea em favor de toda e qualquer pessoa (da proteção de sua dignidade de homem), e em todo e qualquer lugar.

Sob a ótica das perspectivas relativistas, ao contrário, a EDH seria um processo educativo situado/contextualizado, que tem o respeito à diversidade cultural como fundante do ensino-aprendizagem dos direitos humanos.

Já conforme as teorias convergentes, a EDH constituiria um processo formativo cuja base é a complexidade dos direitos humanos, e que tenciona fornecer condições aos sujeitos para que lutem por sua (ou de outrem) dignidade humana.

Esse último posicionamento mostra-se adequado ao contexto atual, de universalismos versus particularidades, assim como de violação versus prote-

ção de direitos humanos, posto que revela um diálogo teórico (entre as teorias universalistas e relativistas) e prático (ensejando práticas interculturais) dentro de um contexto multicultural, o qual, sendo mediado por mesclas, não objetiva dá guarida a violações de direitos humanos sob o manto de relativismo cultural, muito menos se iludir com a alegação de direitos humanos universais, de e para todos, quando se nota, cada vez mais, sua carência de concretização.

se está falando de educação, ou seja, do ato de educar, o que requer dos docentes didática, alguém pode questionar como pôr em prática essa EDH, cabendo responder que não há uma fórmula para ensinar direitos humanos, no entanto, há possiblidades. Dentre estas, destaca-se o trabalho que pode ser desenvolvido a partir da figura de conhecimento e ação denominada por Flores (2009) de "diamante ético". Esse diamante encerra uma concepção complexa acerca dos direitos humanos, permitindo ao educador traçar as relações que desejar, conforme o fim almejado. Ademais, possibilita que o educando reflita sobre a problemática dos direitos humanos, o que são estes no contexto hodierno, marcadamente complexo.

Referências

ALI, Ayaan Hirsi. *A virgem na jaula*: um apelo à razão. Tradução de Ivan Weisz Kuck. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ALMEIDA, Ana Lia. *Ideologia e direitos humanos*: para além do universalismo e do relativismo. 2014. Disponível em: http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=ba9d98e8e5404117. Acesso em: 15 jun. 2020.

ÁVILA, Flávia de. *Direito e direitos humanos*: abordagem histórico-filosófica e conceitual. Curitiba: Appris, 2014.

BOBBIO, Norberto. Marx e a teoria do direito. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. *In*: VIOLI, Carlo (org.). *Nem com Marx, nem contra Marx*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 207-220.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova ed., 3. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Disponível

em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

DIRIE, Waris. *Flor do deserto*. Tradução e Edição de Ricardo Lísias. São Paulo: Hedra, 2001.

DONNELLY, Jack. *Universal human rights*: *in* theory e and practice. 2. ed. 2003. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=6O7SZp9djJQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 21 jun. 2020.

DONNELLY, Jack. Cultural Relativism and Universal Human Rights. In: DONNELLY, Jack. *Human Rights Quarterly*. 1984, p. 400-419. Disponível em: http://fs2.american.edu/dfagel/www/class%20readings/donnelly/cultual%20relativism.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

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

FEITOSA, Enoque. A defesa dos direitos fundamentais como direitos humanos e as tensões na forma jurídica. *Cadernos de Dereito Actual*, n. 5, p. 85-93, 2017. Disponível em: http://www.cadernosdedereitoactual.es/ojs/index.php/cadernos/article/view/136. Acesso em: 27 jun. 2020.

FEITOSA, Enoque. BOBBIO E A crítica de marx aos DIREITOS HUMANOS: o que e quais são os direitos humanos? Elementos para uma refutação da concepção individualista dos direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe (org.). *Norberto Bobbio*: democracia, direitos humanos, guerra e paz. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 79-95.

FEITOSA, Enoque. Para a superação das concepções abstratas e formalistas da forma jurídica. *In*: BELLO, Enzo (org.). *Ensaios críticos sobre direitos humanos e constitucionalismo*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012, p.21-33. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Ensaios_criticos_sobre_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

FLORES, Joaquín Herrera. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera. *Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade*

de resistência. 2002. Disponível em: http://smdh.org.br/wp-content/uploads/2017/08/ARTIGO-1-FLORES-Direitos-Humanos-e-Racionalidade-de-Resistencia.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

FREITAS, Lorena. Uma análise pragmática dos direitos humanos. *In*: FREITAS, Lorena; FEITOSA, Enoque (org.). *Marxismo, realismo e direitos humanos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 226-240.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Tradução de Nélio Shneider e de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

ONU. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. 1993. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html. Acesso em: 18 jun. 2020.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 16. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

PIOVESAN, Flávia; SOUZA, Douglas Martins (coord.). *Ordem jurídica e igualdade étnico-racial*. Brasília: SEPPIR, 2006.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antonio Gili (org.). *Educando em direitos humanos*: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 11-22.

RAZ, Joseph. Human rights without foundations. *In*: BESSON, Samantha; TASIOULAS, John (org.). *The Philosophy of International Law*. Estados Unidos: Oxford, 2010, p. 321-337.

SILVA, Marília Ferreira; PEREIRA, Erick Wilson. Universalismo X relativismo: um entrave cultural ao projeto de humanização social. *In*: OLMO, Florisbal de Souza Del; GUIMARÃES, Antonio Marcio da Cunha; CARDIN, Valéria Silva Galdino (coord.). Organização CONPEDI/UNINOVE. *Direito Internacional dos*

Direitos Humanos I. 2013. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=74105d373a71b517. Acesso em: 16 jun. 2020.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *Tratado de direito internacional dos direitos humanos*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

UNESCO. *Programa mundial para educação em direitos humanos*. 1ª etapa. 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 1 jul. 2020.

Recebido em: 10 de outubro de 2020.
Aprovado em: 2 de abril de 2021.

Defensoria Pública Interamericana, direitos humanos e acesso à justiça na América Latina

- Defensoría Pública Interamericana, derechos humanos y acceso a la justicia en América Latina

- Inter-American Public Defense, humans rights and acess to justice in Latin America

Fabiane Simioni[1]

Gabriel Saad Travassos[2]

Resumo: Este artigo tem por objetivo investigar possibilidades de acesso à justiça e promoção dos direitos humanos no Sistema Interamericano a partir da criação de uma Defensoria Pública Interamericana. A base teórica é estruturada no campo de uma epistemologia do Sul que analisa a relevância do contexto cultural e das relações de poder na produção e reprodução do conhecimento e das práticas coloniais. O problema de pesquisa recai sobre o aprisionamento do conhecimento científico no centro-hegemônico, cujo reflexo, no Direito Internacional dos Direitos Humanos, redunda na dificuldade de acesso das vítimas de violações de direitos humanos aos tribunais

1 Doutora em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de graduação (Relações Internacionais e Direito) e do Mestrado em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Colíder do Grupo de Pesquisa Interseccionalidades e Decolonialidade nas Relações Internacionais (INDERI/CNPq/FURG). fabe.simioni@furg.br

2 Defensor Público Federal. Mestre em Direito e Justiça Social pela Universidade do Rio Grande (FURG). gabriel.travassos@furg.br

internacionais. As técnicas de pesquisa utilizadas são a pesquisa bibliográfica transdisciplinar e a pesquisa documental focada no estudo comparativo das instituições de promoção dos direitos humanos em diversas constituições dos países da América Latina. A metodologia de pesquisa é a hipotético-dedutiva e, a partir de uma análise crítica da epistemologia tradicional e dos direitos humanos na região latino-americana, questiona novos mecanismos de garantia de acesso à justiça no Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

Palavras-chave: Defensoria Pública. América Latina. Acesso à justiça. Direitos humanos. Epistemologia do Sul.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo investigar las posibilidades de acceso a la justicia y la promoción de los derechos humanos en el Sistema Interamericano después de la creación de una Oficina del Defensor Público Interamericano. La base teórica se estructura en el campo de una epistemología del Sur que analiza la relevancia del contexto cultural y las relaciones de poder en la producción y reproducción del conocimiento y las prácticas coloniales. El problema de la investigación radica en el encarcelamiento del conocimiento científico en el centro hegemónico cuya reflexión, en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, resulta en la dificultad de acceso para las víctimas de violaciones de los derechos humanos. tribunales internacionales Las técnicas de investigación utilizadas son la investigación bibliográfica transdisciplinaria y la investigación documental centrada en el estudio comparativo de instituciones para la promoción de los derechos humanos en diversas constituciones de países latinoamericanos. La metodología de investigación es hipotética-deductiva y, basada en un análisis crítico de la epistemología tradicional y los derechos humanos en la región latinoamericana, cuestiona nuevos mecanismos para garantizar el acceso a la justicia en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Palabras clave: Defensoría del Pueblo. América Latina. Acceso a la justicia. Derechos humanos. Epistemología del Sur.

Abstract: This article aims to investigate possibilities of access to justice and the promotion of human rights in the Inter-American System based on the creation of an Inter-American Public Defender's Office. The theoretical basis is structured in the field of an epistemology of the South that analyzes the relevance of the cultural context and the power relations in the production and

reproduction of knowledge and colonial practices. The research problem lies in the imprisonment of scientific knowledge in the hegemonic center whose reflection, in International Human Rights Law, results in the difficulty of access for victims of human rights violations at the international courts. The research techniques used are transdisciplinary bibliographic research and documentary research focused on the comparative study of institutions for the promotion of human rights in different constitutions of Latin American countries. The research methodology is hypothetical-deductive and, based on a critical analysis of traditional epistemology and human rights in the Latin American region, it questions new mechanisms to guarantee access to justice in the Inter-American Human Rights System.

Keywords: Public Defense. Latin America. Human rights. Access to justice. Epistemology of the South.

Introdução

Este artigo tem por objetivo investigar possibilidades de acesso à justiça e promoção dos direitos humanos no Sistema Interamericano de Proteção de Direitos Humanos a partir da base teórica estruturada no campo de uma epistemologia do Sul, que analisa a relevância do contexto cultural e das relações de poder na produção e reprodução do conhecimento e das práticas coloniais.

As violações de direitos humanos e as dificuldades de acesso à justiça de uma maioria populacional marginalizada não são uma coincidência ahistórica ou um castigo divino. Elas surgem em um contínuo processo de invasão, apropriação e violência. É compreendendo esse processo que se tornará factível perceber como a produção científica – e jurídica – da América Latina não deve(ria) se resumir à mimese da cientificidade eurocêntrica.

Nesse sentido, cabe mencionar que compartilhamos o entendimento de que há uma divisão global do trabalho que reproduz a hierarquia da produção acadêmica em termos geopolíticos (BALLESTRIN, 2013). Assim, o Norte global cria e dissemina as teorias que gozam de prestígio e de reconhecimento, estimulando um processo de dependência acadêmica. Em oposição, o Sul global é o espaço em que acadêmicos e intelectuais encontram condições específicas para promoverem abordagens críticas e contestatórias ao padrão hegemônico de produção dos saberes que importam. Vale ressaltar que não postulamos a ideia de um purismo em que só o Norte global é *mainstream* e o Sul, crítico. Estamos atentos para a conjuntura, em que há evidências empí-

ricas demonstradas em trabalhos acadêmicos comparativos, de que a divisão global de trabalho obedece, em geral, a uma hierarquia geopolítica na produção acadêmica. A referida geopolítica de produção do conhecimento não diminui as sólidas referências científicas ocidentais; entretanto, procuramos demonstrar na primeira seção desse trabalho como a perspectiva decolonial [3]deve promover a autonomia do conhecimento jurídico latino-americano. Lançamo-nos no desafio de desamarrarmos do compasso de espera: aguardar as soluções externas para problemas tipicamente latino-americanos.

Nesse contexto, o problema de pesquisa recai sobre o aprisionamento do conhecimento científico no centro-hegemônico, cujo reflexo, no Direito Internacional dos Direitos Humanos, redunda na dificuldade de acesso das vítimas de violações de direitos humanos aos tribunais internacionais. Então, nos perguntamos sobre quais são as bases teóricas para a formação de uma epistemologia do Sul e se existiriam condições para, ao menos, iniciarmos o debate sobre a composição de um organismo internacional responsável pela defesa e promoção dos direitos das vítimas de violações de direitos humanos. As técnicas de pesquisa utilizadas são a pesquisa bibliográfica transdisciplinar e a pesquisa documental focada no estudo comparativo das instituições de promoção dos direitos humanos nos países da América Latina. No trabalho bibliográfico, o artigo pesquisou as bases de uma epistemologia crítica, as violações de direitos humanos na formação contínua das sociedades latino-americanas e a Defensoria Pública como instituição de garantia de acesso à justiça das populações subalternizadas.

No trabalho documental, a fim de realizar um estudo comparativo sobre as instituições de defesa dos direitos humanos previstas nos distintos ordenamentos jurídicos da região, foram analisadas as constituições de diversos países na América Latina. Com isso, foi possível explorar semelhanças e realidades locais para a defesa dos direitos humanos dos grupos subalternizados. A metodologia de pesquisa é a hipotético-dedutiva e, a partir de uma análise crítica da epistemologia tradicional e dos direitos humanos na região latino-americana, questionam-se novos mecanismos de garantia de acesso à justiça no Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

Na primeira seção, trazemos ao debate uma epistemologia do Sul na qual o pesquisador assume a condição de sujeito construído na conflitividade do seu objeto de pesquisa. Discute-se a necessidade de resgate dos conhecimentos - e práticas - do outro lado da linha abissal; isto é, a reconstrução de saberes supri-

3 A opção decolonial está referenciada nos trabalhos do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990, formado por intelectuais latino-americanos. Esse coletivo propõe, em uma simplificação apertada, a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de "giro decolonial". Acho que tem que explicar o "giro colonial".

midos porquanto não interessantes a um padrão de cientificidade cartesiano no qual os povos periféricos eram o objeto de pesquisa, nunca sujeitos.

Na segunda seção, desenvolve-se a reflexão sobre o direito de acesso à justiça no contexto latino-americano, especialmente na perspectiva regional do Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Baseados na experiência e no fortalecimento das Defensorias Públicas enquanto instituições de promoção e defesa dos direitos humanos, procuramos realçar a necessidade de o acesso à justiça também alcançar o cenário internacional.

Ao fim, sem qualquer pretensão de encerrar o debate, propõe-se a ponderação sobre um modelo de acesso à justiça internacional enquanto proposta regional concretizável, indispensável no contexto das nações latino-americanas e da sua insaciável sede por justiça e direitos humanos.

1. Direitos humanos e o acesso à justiça na América Latina sob a perspectiva de uma epistemologia do Sul

A epistemologia, etimologicamente, compreende o discurso (logos) sobre a ciência (episteme) e, segundo Tesser (1994), compreende o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Como crítica do conhecimento científico, a epistemologia relaciona-se à análise das condições da produção e identificação do conhecimento válido, possuindo então uma dimensão normativa (SANTOS, 2019, p.19).

Como assevera Gabriel Anitua (2008, p. 23), a história nos mostra a estreita relação entre saber e poder, assim como o modo que ambos se expressam sob a forma de pensamentos. Em seu curso histórico, Santos (2019, p. 24) aponta que o conhecimento científico estava atrelado ao poder econômico e militar para garantia ao Norte global o domínio imperial do mundo na era moderna.

No prisma do eurocentrismo científico, o conhecimento epistemológico que envolve os saberes e as experiências produzidos no Sul global foi destruído por uma lógica colonial-capitalista em um movimento, denominado por Santos (2018, p. 27), de "epistemicídio". Por isso, no referencial teórico de uma epistemologia do Sul, é relevante pensar o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento, até então supostamente ignorados pelo paradigma racional-científico dominante.

O epistemicídio, salienta Boaventura, é considerado um dos grandes crimes contra a humanidade (SANTOS, 1999, p. 283). Por isso, a ciência que se procura é aquela voltada para os problemas e para a realidade local. Nesse ponto, longe de se pretender a objetividade científica da sociologia de Durkheim (2001), a pesquisa científica se estrutura em um sistema de sujeitos, dirigida a uma epistemologia do Sul, no sentido de "aprender que existe o Sul; aprender a

ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul" (SANTOS, 2018, p. 591).

Nessa perspectiva, nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 27), a honestidade exige o reconhecimento de que todo conhecimento é sempre contextual, o que significa afastar a concepção de uma racionalidade abstrata não influenciada por práticas e atores sociais.

Ao situar a obra no marco de uma epistemologia do Sul, busca-se congregar ao desenvolvimento da pesquisa as experiências de resistência de todos os grupos sociais sistematicamente vitimizados pela injustiça, pela opressão e pela destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo racismo e pelo patriarcado. O conhecimento produzido nas lutas sociais é validado e aproveitado em um caminho conjunto entre a teoria e a prática social.

Por isso, um saber científico com a pretensão de neutralidade face ao epistemicídio produzido pela moderna cientificidade passa ao largo da realidade histórica e social das populações latinas nas Américas. Os "estranhos da era do consumo", como diria Bauman (1998), nunca foram tão presentes na Europa como na realidade latino-americana; os "corpos dóceis" de Foucault (1999) foram o objeto de construção da disciplina europeia, materializada nas marcas de ferro sobre índios e negros a serviço do desenvolvimento das belas e pujantes sociedades no Ocidente.

Nesse sentido, é necessário (re)pensar linhas epistemológicas próprias para os conflitos de nossa condição periférica. Na linha da posição manifestada por Caio Jesus Granduque José,

> [...] o positivismo jurídico é um produto tipicamente moderno, com pretensão de explicação universal, totalizante e absoluta do fenômeno jurídico, valendo-se, para tanto, de cortes epistemológicos simplificadores da complexidade do fenômeno, da metodologia lógico-formal, fundada na filosofia idealista e analítica, que acaba por descarnar o pensamento, distanciar a reflexão das corporalidades, cindir o pensar do sentir, a lógica da emoção, o mundo do ser em que se tramam relações de poder de dominação de classe e de normalização disciplinar, que consolida a opressão e a discriminação de gênero, raça, etnia, etc, do mundo do dever ser, revelando-se, pois, incapaz de apreender a quintessência do direito, que se encontra no coração de seu eterno devir. (JOSÉ, 2014, p. 89).

Expondo em poucas linhas a situação da América Latina, Eugênio Raúl Zaffaroni, hoje juiz da Corte Interamericana de Direitos Humanos, assevera que:

> De fato: ser catedrático na América Latina implica ter superado tal quantidade de riscos que, no fundo, constitui a realização de uma probabilidade remotíssima. O operador desta posição deve ter nascido (não ter sido voluntariamente ou involuntariamente abortado), tendo feito isso com o cérebro intacto (de uma mãe bem alimentada e com condições de saúde discretas), ter sido adequadamente alimentado e ter cuidados médicos básicos ou um organismo privilegiado ou muita sorte, ter superado as doenças da infância com se-

> quelas cerebrais irreversíveis, atingido a alfabetização e, ainda mais, ter acesso ao ensino médio e superior, evitando na vida adulta os perigos da morte no trânsito, por doenças endêmica, por suicídio, pela violência política e não política, não ter "desaparecido" etc., isto é, ter alcançado essa posição extremamente privilegiada diante de muitos outros que ficaram pelo caminho. (ZAFFARONI, 1993, p. 20, tradução nossa)[4].

Essa é a realidade estrutural latino-americana. Se a própria região já enfrenta esse desafio, o que dizer dos marginalizados da terra marginalizada? Em contundente crítica, Cléber Francisco Alves disserta que:

> [...] no que se refere especificamente às instituições encarregadas de garantir o acesso das pessoas pobres à Justiça – no caso, as Defensorias Públicas – nota-se um grande descaso do poder público na adoção de medidas necessárias para sua plena atuação. Paralelamente, também se nota que a produção intelectual e acadêmica sobre essas instituições é bastante escassa. Este fato, em nossa opinião, acaba contribuindo diretamente para que o estado de inércia seja mantido. As Defensorias Públicas não recebem a atenção que deveriam merecer porque muitas vezes não são sequer conhecidas: não se dá conta de sua existência e nem de sua importância para a consolidação do Estado Democrático de Direito. *Falta-lhes visibilidade na arena política, pois os destinatários dessas instituições são as parcelas marginalizadas da sociedade*, que – embora majoritárias em termos numéricos – devido a sérias limitações de ordem cultural e educacional não têm consciência do efetivo poder de que dispõem num regime democrático. E falta-lhes a visibilidade na arena jurídica, pois *ainda não se formulou uma elaboração teórica capaz de garantir o reconhecimento de sua imprescindibilidade*, embora no campo normativo isto já esteja formalmente estabelecido, inclusive em sede constitucional. (ALVES, 2005, p. 17-18) (itálico nosso)

Assim, enfrentar esse conflito desde uma perspectiva da epistemologia do Sul é o que se propõe nesse trabalho. Em outros termos, se faz necessário identificar a capacidade de uma política judiciária propriamente latino-americana para a garantia do acesso à justiça da sua população subalternizada, precisamente aquela a quem o sistema de justiça, em geral, fecha as portas, tal qual a metáfora do guarda diante da lei, de Franz Kafka, no livro O Processo (1925).

O acesso à justiça, como explicam Bryan Garth e Mauro Capelletti (1988, p. 7) é "o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado". Cléber Francisco Alves (2005, p.

4 No original: *En efecto: ser catedrático em América Latina implica haber sorteado tal cantidad de riesgos que, em el fondo, constituye la realización de una probabilidad remotísima. El operador de esa posición debe haber nacido (no haber sido abortado voluntaria o involuntariamente), haberlo hecho con su cerebro intacto (de una madre bien alimentada y con condiciones discretas de salud), haber sido alimentado adecuadamente y haber tenido asistencia sanitaria elemental o un organismo privilegiado o una gran suerte, haber sorteado las enfermedades infantiles con secuelas cerebrales irreversibles, haber logrado alfabetizarse y, más aún, tener acceso a la enseñanza media y superior, haber eludido em la vida adulta los peligros de la muerte em tránsito, por enfermedades endémicas, por suicidio, por violencia política y no política, no haber 'desaparecido', etc., es decir, haber alcanzado esa posición extremamente privilegiada frente a muchos otros que se quedaron em el camino.*

58) pontua que o direito de acesso à justiça, especialmente a assistência judiciária gratuita para os necessitados, se traduz num direito de caráter primordialmente civil indispensável ao exercício pleno da prerrogativa fundamental da liberdade humana e do respeito à igualdade jurídica de todos os cidadãos.

Quanto à política legislativa de efetivação do direito de acesso à justiça, Isabel Fanlo Cortés (2008, p. 48-49) aponta que uma abordagem possível para a questão é considerar o acesso à justiça nos termos de uma garantia constitucionalmente garantida a todos os indivíduos e como uma condição para a efetividade dos direitos. Para a autora, a ideia de integração à justiça esteve unicamente associada à disponibilização de recursos técnico-formais de litigância judicial, sem considerar – e aí usando uma imagem kafkiana – que o acesso à defesa é apenas a primeira porta através da qual os pobres em busca de justiça devem passar; esta não é certamente a única, tampouco a mais estreita delas (CORTÉS, 2008, p. 64)

A perspectiva assumida é a de que o direito de acesso à justiça é um direito humano indissociável dos demais direitos. Nas precisas lições de Garth e Capelleti (1988, p. 12), o mais básico dos direitos humanos de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar os direitos de todos.

No paradigma dos direitos humanos do pós-guerra, o acesso à justiça se configura como a porta de entrada desses direitos, naquilo que Hannah Arendt (1989, p. 330) sintetizou como o "direito a ter direitos". A partir dessa ótica, Diogo Esteves e Franklyn Roger (2017, p. 3) asseveram que os direitos de acesso à justiça integram o mínimo existencial de cada indivíduo, constituindo elemento indispensável para a vida humana digna.

A Resolução n. 67/187, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 20 de dezembro de 2012, por exemplo, estabelece os princípios e as diretrizes das Nações Unidas acerca do acesso à assistência jurídica nos sistemas de justiça penal. O documento serve como norte de orientação dos Estados a respeito dos princípios sobre os quais se deve assentar um sistema de assistência jurídica inclusivo, que abarque as pessoas sem condições para contratar um advogado particular. De acordo com a resolução, o termo "assistência jurídica" compreende o assessoramento jurídico e a assistência e representação capacitada das pessoas detidas ou presas; das suspeitas ou acusadas de um delito penal; das vítimas e das testemunhas no processo penal, prestada de forma gratuita a quem carece dos meios suficientes ou quando o interesse da justiça assim o exige. O conceito de assistência jurídica engloba, ainda, a capacitação jurídica, o acesso à informação e outros serviços prestados às pessoas por meio dos mecanismos alternativos de solução de controvérsias, incluindo os processos de justiça restaurativa.

O primeiro princípio exposto na resolução orienta que os Estados devem garantir o direito à assistência jurídica em seu ordenamento nacional no mais alto nível possível, inclusive na Constituição. O segundo princípio convoca os Estado a encararem a prestação de assistência jurídica como um dever e uma responsabilidade, devendo disponibilizar ao sistema de assistência os recursos humanos e financeiros necessários ao cumprimento de sua missão. Também configura responsabilidade dos Estados a promulgação de leis e regulamentos específicos visando o estabelecimento de um sistema de assistência jurídica acessível, eficaz e sustentável. Além disso, de suma importância, a resolução determina que o profissional de assistência jurídica deve desempenhar suas funções com independência, não devendo o Estado tomar ingerências em seu mister.

Nesse contexto, o direito de acesso à justiça assume uma concepção cosmopolita, transversal sobre os direitos humanos em sua tríplice dimensão[5]. Compreendido este conceito, é necessário refletir sobre a aplicação do direito universal de acesso à justiça no âmbito do Direito Internacional, sobretudo a partir do reposicionamento do indivíduo enquanto sujeito de direito internacional e vítima de violações de direitos humanos.

Nesse âmbito, note-se que a expansão dos instrumentos jurídicos internacionais de julgamento com a participação de indivíduos, na condição de vítima ou de réu, tais como os Tribunais Internacionais de Direitos Humanos e o Tribunal Penal Internacional, convoca a ponderação sobre a necessidade da assistência jurídica gratuita também em escala global.

Se tradicionais mecanismos de solução de controvérsia no campo internacional prescindiam da participação de indivíduos, como é o caso da Organização Mundial do Comércio e da Corte Internacional de Justiça, a emergência de uma nova realidade, que reposiciona o ser humano como sujeito de Direito Internacional, traz consigo o questionamento sobre ferramentas de assistência jurídica àqueles que participam do julgamento internacional.

Nessa ordem de ideias, Antônio Augusto Cançado Trindade (2006, p. 115) refere que o acesso à justiça se impõe nos planos, tanto nacional como internacional. Como destaca Cléber Alves (2005, p. 65), tem-se a necessidade de se regulamentar o exercício do direito de assistência judiciária gratuita em âmbito internacional. O autor menciona que essa discussão já vem sendo

5 Em 1979, Karel Vasak classificou os direitos humanos em três gerações distintas, vinculadas respectivamente aos direitos de não intervenção na esfera individual pelo Estado (primeira geração); aos direitos de prestação positiva em serviços sociais pelo Estado (segunda geração) e aos direitos à proteção dos interesses difusos que afetam toda a coletividade (terceira geração). VASAK, Karel. *For the Third Generation of Human Rights*: *The Rights of Solidarity, Inaugural lecture*, Tenth Study Session, International Institute of Human Rights, July 1979. In: VASAK, Karel. *The international dimension of human rights*. Paris, Unesco, 1982, v. I e II.

travada no âmbito da Convenção Europeia de Direitos Humanos, do Tribunal Penal Internacional e, ainda, na Conferência de Haia, esta última relacionada à prestação de assistência jurídica aos credores de alimentos transnacionais sem condições de arcar com despesas processuais e advocatícias. Para Manuel Diez de Velasco Vallejo (2007, p. 695), a promoção e proteção dos direitos humanos aparecem estritamente ligadas ao fenômeno do panamericanismo. Cançado Trindade (2006, p. 118) descreve a superação de um padrão de violações sobre a pretensa autonomia da vontade do Estado a partir da consagração de obrigações erga omnes vinculadas aos direitos humanos.

É de se ressaltar a Convenção de Haia sobre o Acesso Internacional à Justiça, de 25 de outubro de 1980, promulgada a partir do Decreto n. 8.343, de 13 de novembro de 2014, vincula os Estados signatários, entre eles o Brasil, à garantia do acesso à justiça na seara internacional.

De acordo com o artigo 1º da Convenção, os nacionais e os habitualmente residentes em qualquer Estado aderente ao instrumento terão o direito de receber assistência judiciária para procedimentos judiciais referentes a matéria civil e comercial em outro Estado Contratante, nas mesmas condições que receberiam caso fossem nacionais ou residentes habituais daquele Estado.

Nesse contexto, o substantivo acesso à justiça – não meramente formal - depende da estruturação de corpo jurídico qualificado, independentemente do modelo de provimento de assistência jurídica adotada, capaz de soerguer a parte representada à condição de sujeito estruturante de sua própria condição jurídica.

2. A Defensoria Pública na América Latina e no sistema interamericano de direitos humanos.

Mesmo com algumas denominações variadas, prevalece no âmbito da América Latina o modelo público de assistência jurídica aos grupos vulneráveis, conhecido como *salaried staff model*, no qual os defensores/as são remunerados/as pelos cofres públicos, trabalhando em regime de dedicação exclusiva (ALVES, 2005, p. 69).

Corroborando essa constatação, o estudo do UNODC (Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime) e do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) sobre a assistência jurídica global demonstrou que, a partir dos anos 1980, o sistema de defensores públicos se estabeleceu na América Latina e atualmente a grande maioria dos países adota o modelo de profissionais remunerados pelos cofres do Estado (ONU, 2016).

Esse sistema de Defensorias Públicas enfrenta atualmente os danos

sociais e culturais de uma história recente forjada por regimes ditatoriais que, além de zelarem pela manutenção de um sistema de desigualdades, fizeram da violação sistemática de direitos humanos um instrumento de governabilidade.

Com o renascimento das democracias e o fim das ditaduras, a maior parte dos países latino-americanos experimentou um processo de constitucionalização de seus respectivos projetos políticos de sociedade voltados não apenas à preocupação liberal de igualdade formal, mas guiados ao desenvolvimento social para a diminuição das desigualdades.

No Brasil, a expressão "direitos humanos" aparece sete vezes no corpo da Constituição Federal de 1988. Nada obstante, a única instituição autônoma que se apresenta estreitamente vinculada aos direitos humanos é a Defensoria Pública, talhada no artigo 134, caput, como a instituição permanente incumbida da promoção dos direitos humanos.

A atuação junto aos tribunais internacionais de direitos humanos é uma atribuição inerente à raiz constitucional da Defensoria Pública no Brasil. Essa característica conforma o objetivo de zelar para que o Estado brasileiro e o conjunto de Estados sujeitos à jurisdicionalidade dos tribunais internacionais promovam os direitos humanos.

A partir de um estudo comparativo, esse papel atribuído a uma instituição para a defesa dos grupos subalternizados e para a promoção de direitos humanos é assumido por praticamente todas as ordens jurídicas dos países latino-americanos.

Na Argentina, a segunda parte da Constituição Nacional (1853), capítulo sétimo, o artigo 86 prevê a instituição e a figura do Defensor do Povo como um órgão independente que atuará com plena autonomia funcional, cuja missão é a defesa e proteção dos direitos humanos.

Na República Oriental do Uruguai, foi criada a partir da Lei n. 18.446, de 24 de dezembro de 2008, a Instituição Nacional de Direitos Humanos (INDDHH), com atribuição para a defesa, promoção e proteção, em toda sua extensão, dos direitos humanos reconhecidos pela Constituição uruguaia e pelo direito internacional. Ainda que a INDDHH esteja incluída dentro do Poder Legislativo, o artigo 2º da lei de criação prevê que tal instituição não estará sujeita à hierarquia e terá um funcionamento autônomo, não podendo receber instruções nem ordens de nenhuma autoridade. Posteriormente, a Lei n. 18.806, de 06 de setembro de 2011 alterou o nome para Instituição Nacional de Direitos Humanos e Defensoria do Povo, nomenclatura que mantém o cerne da Defensoria como órgão voltado à proteção dos direitos humanos naquele país.

No Paraguai, o artigo 73 da Constituição Nacional (1991) assegura que toda pessoa tenha direito à educação integral e permanente voltada, entre outros fins, ao respeito aos direitos humanos. A República do Paraguai é re-

gida em suas relações internacionais pela proteção internacional dos direitos humanos (art. 143, item 5). O artigo 276 da Constituição paraguaia institui a função de Defensor del Pueblo, com a previsão expressa da função ligada à defesa dos direitos humanos. A Lei n. 631/95 traz a estruturação do órgão, muito embora somente em 2001, por meio da Resolução n. 768, o Congresso paraguaio tenha designado o primeiro defensor do povo.

A Constituição do Peru (1993) delimita como dever primordial do Estado garantir a plena vigência dos direitos humanos (art. 44), incumbindo à Defensoria do Povo a defesa dos direitos constitucionais e fundamentais da pessoa e da comunidade (art. 162).

No Estado chileno, apesar de a Constituição ainda não prever explicitamente a instituição da Defensoria Pública, a Lei n. 19.718, de 10 de março de 2001, cria a Defensoria Penal Pública, com a função de defender aqueles acusados do sistema penal que careçam de advogado. Com a Lei n. 21.067, de 22 de janeiro de 2018, o Estado chileno criou a *Defensoría de los Derechos de la Niñez*, instituição autônoma de direito público, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, com o objetivo de difusão, promoção e proteção dos direitos das crianças. Observamos que existe considerável pressão dos movimentos sociais e do corpo acadêmico pela criação da instituição da Defensoria do Povo, associada à proteção dos direitos humanos. Nesse sentido, Ana Maria Moure Pino afirma:

> O Defensor do Povo é considerado um símbolo de todo Estado Democrático para fomentar o bem-estar do cidadão defendendo seus direitos e liberdades individuais e coletivas [...] Um Defensor que tem entre suas competências a proteção e promoção dos direitos humanos [...] pode implicar uma melhoria substancial do sistema democrático vigente ao corrigir ou prevenir abusos e incrementará o desenvolvimento da cultura de participação cidadã[6]. (PINO, 2019).

Por seu turno, a Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia (2008) apregoa, no artigo 218, que a *Defensoría del Pueblo* velará pela vigência, promoção, difusão e cumprimento dos direitos humanos, individuais e coletivos, estabelecidos na Constituição, nas leis e nos instrumentos internacionais. Também lhe é assegurada a autonomia funcional, financeira e administrativa, com as funções exercidas sob os princípios da gratuidade, acessibilidade, celeridade e solidariedade.

A Constituição da República do Equador (2007), concomitantemente

6 No original: "*El Defensor del Pueblo es considerado como un símbolo de todo Estado Democrático para fomentar el bienestar del ciudadano defendiendo sus derechos y libertades individuales y colectivas [...] Un Defensor que tenga entre sus competencias la protección y promoción de los derechos humanos […] puede implicar una mejora substancial del sistema democrático vigente al corregir o prevenir abusos e incrementará el desarrollo de la cultura de participación ciudadana*".

à instituição da Defensoria Pública, cria a figura do *Defensor del Pueblo*, cuja atribuição, dentre outras, consiste em exercer e promover a vigilância do devido processo, e prevenir e impedir a tortura, o tratamento cruel, desumano e degradante em todas as suas formas (art. 215.4). Um dos requisitos para o cargo consiste na ampla trajetória em defesa dos direitos humanos (art. 216). Na Constituição Política da Colômbia (1991), o *Defensor del Pueblo* insere-se na estrutura administrativa do Ministério Público, muito embora exerça suas funções de maneira autônoma e tenha por incumbência velar pela promoção, exercício e divulgação dos direitos humanos (artigo 282).

O artigo 280 da Constituição do Estado Plurinacional da Venezuela (1999) estabelece também a Defensoría del Pueblo, responsável pela promoção, defesa e vigilância dos direitos e garantias estabelecidos na Constituição e nos tratados internacionais sobre direitos humanos. Cabe à Defensoria venezuelana também zelar pelos interesses legítimos, coletivos e difusos dos cidadãos.

No Panamá, apesar de não contar com assento constitucional ainda, a Lei n. 7, de 05 de fevereiro de 1997 cria a Defensoría del Pueblo, instituição independente, com plena autonomia funcional, administrativa e financeira, responsável pela proteção dos direitos fundamentais previstos na Constituição, bem como daqueles previstos nos tratados internacionais de direitos humanos e na lei.

Já no México, a Constituição Política dos Estados Unidos do México (1917) prescreve que a Federação, os Estado e o Distrito Federal garantirão a existência de um serviço de defensoria pública de qualidade para a população e assegurarão condições para um serviço profissional de carreira para os defensores (artigo 17, parágrafo sexto). A Lei de Defensoria Pública do Estado mexicano, de 03 de fevereiro de 2010, estabelece a Defensoria Pública como órgão responsável por proporcionar a orientação jurídica, a defesa em matéria penal, assim como o patrocínio civil, familiar, mercantil, de amparo e de justiça para adolescente em qualquer etapa do processo, às pessoas que o solicitem e se enquadrem no conceito de hipossuficiência financeira estabelecido na própria lei (no artigo 4º). Entre as atribuições da Instituição encontra-se o fomento, a coordenação e a celebração de convênios com instituições públicas e privadas, locais, nacionais ou internacionais, para o cumprimento do seu objetivo, particularmente dedicadas à proteção dos direitos humanos (art. 13, IX). Como função dos/as defensores/as públicos/as determina-se, dentre outras, denunciar as violações de direito humanos que detectem no exercício de suas atribuições, independentemente da autoridade responsável (artigo 17, X).

Na Guatemala, similarmente ao Chile, a Defensoria Pública não contou com assento constitucional. A *Ley Del Servicio Público de Defensa Penal* (Decreto n. 129, de 05 de dezembro de 1997) cria o Instituto da Defesa Pública

Penal, responsável por assistir gratuitamente às pessoas de escassos recursos econômicos na seara penal. No ordenamento guatemalteco, à exceção dos modelos analisados, a Constituição nacional criou a figura do Procurador de Direitos Humanos, agente comissionado do Congresso Nacional responsável pela defesa dos direitos humanos. O procurador atua perante a Comissão de Direitos Humanos, com composição estabelecida também por designação do Congresso. Sem embargo, releva notar que o Procurador de Direitos Humanos integra o Conselho do Instituto da Defesa Pública Penal (art. 23, alínea 'b', do Decreto n. 129/1997).

Na Nicarágua, a Defensoria Pública integra o Poder Judiciário e, conforme a Lei n. 260, de 23 de julho de 1998, está incumbida da defesa no processo penal, nas demandas de alimentos, cíveis, mercantis, familiares, agrárias e laborais em favor daqueles que não tenham capacidade econômica para a contratação de um advogado.

A Constituição Política da Costa Rica (1949), malgrado preveja a garantia fundamental do *habeas corpus* e o recurso de amparo, para manter o gozo dos direitos constitucionais e fundamentais estabelecidos nos instrumentos internacionais sobre direitos humanos, não institucionaliza a Defensoria Pública. No território costarriquenho, os/as defensores/as públicos/as ainda se encontram vinculados ao Poder Judiciário, conforme artigo 150 e seguintes da Ley n. 7.333, de 05 de maio de 1993.

Em El Salvador, a Defensoria Pública assume o nomen iuris de Procuradoria Geral da República, órgão componente do Ministério Público, permanente, independente e administrativamente autônomo, com responsabilidade por conceder a assistência legal às pessoas de escassos recursos econômicos, em defesa da liberdade individual, dos direitos trabalhistas, da família, dos direitos reais e pessoais (artigo 194, II, da Constituição salvadorenha c/c art. 3º, Decreto n. 775, de 03 de dezembro de 2008). Além da Procuradoria Geral da República, El Salvador conta com o Procurador para a Defesa dos Direitos Humanos, responsável pela promoção e defesa dos direitos humanos, incluindo a investigação das violações e a assistência às vítimas (art. 194, I, Constituição salvadorenha).

Mesmo com algumas denominações variadas – e algumas exceções –, ante a análise dos mais variados ordenamentos jurídicos, é notória no âmbito da América Latina a opção pelo modelo público de assistência jurídica, conhecido como *salaried staff model*, em que predominam os/as defensores/as assalariados/as pelos cofres públicos, trabalhando em regime de dedicação exclusiva.

As sementes para o desenvolvimento desse sistema de defesa foram lançadas no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), que visualizou no serviço de assistência jurídica o ponto nodal para a efetivação

dos direitos humanos proclamados nos tratados interamericanos. Com base no art. 8.2, alínea 'e', da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, que assevera o direito irrenunciável da pessoa acusada de ser assistida por um defensor proporcionado pelo Estado, a Assembleia Geral da OEA editou, em 07 de junho de 2011, a Resolução n. 2656/2011, a respeito do papel dos/as defensores/as públicos/as oficiais nas garantias de acesso à justiça (OEA, 2011).

A Resolução afirma a importância fundamental do serviço de assistência jurídica gratuita para a promoção e a proteção do direito ao acesso à justiça de todas as pessoas, em especial daquelas que se encontram em situação especial de vulnerabilidade, declarando ainda apoio ao trabalho desenvolvido pelos/as defensores/as públicos/as no fortalecimento desse acesso e na consolidação da democracia. Com base nisso, propugna aos Estados membros que não disponham da instituição da defensoria pública que considerem a possibilidade de criá-la em seus ordenamentos jurídicos, recomendando ainda que nos Estados que já a possuem, que se garanta aos defensores independência e autonomia funcional.

Posteriormente, em 4 de junho de 2012, a Assembleia Geral da OEA expediu a Resolução n. 2714/2012, reforçando as premissas da Resolução n. 2656/2011 e solicitando à Secretaria-Geral da OEA o fornecimento de informe sobre a implementação das medidas indicadas naquela Resolução (OEA, 2012).

Já em 5 de junho de 2013, a Assembleia Geral da OEA aprova a Resolução n. 2801/2013 que, além de reafirmar os princípios orientadores das resoluções anteriores (criação das defensorias públicas e garantia da autonomia e independência funcional), assevera que:

> Sem prejuízo da diversidade dos sistemas jurídicos de cada país, destacar a importância da independência e da autonomia funcional, financeira e/ou orçamentária da defesa pública oficial, como parte dos esforços dos Estados membros para garantir um serviço público eficiente, livre de ingerências e controles indevidos da parte de outros poderes do Estado que afetem sua autonomia funcional e cujo mandato seja o interesse de seu cliente. (OEA, 2013)

De especial relevância para nosso estudo é o Enunciado n. 07 da Resolução n. 2801/13 da Assembleia Geral da OEA (AG/OEA). Esse enunciado incentiva os Estados membros a promoverem a participação dos/as defensores/as públicos/as no Sistema Interamericano de Direitos Humanos, a fim de que o direito à defesa técnica seja exercido e garantido desde a primeira ação do procedimento contra uma pessoa em âmbito nacional até, quando for o caso, o proferimento da sentença pela Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Essa orientação foi seguida pelo Estado brasileiro que – via Associação Interamericana de Defensorias Públicas, por meio da Defensoria Pública da União e da ANADEP (Associação Nacional dos Defensores Públicos) – designa

os/as defensores/as públicos/as interamericanos/as) para a atuação no processo contencioso internacional.

A Resolução n. 2821/2014 da AG/OEA reitera aos Estados membros que já dispõem do serviço de assistência jurídica gratuita, que adotem medidas destinadas a que os defensores públicos oficiais contem com um orçamento adequado e gozem de independência, autonomia funcional, financeira e/ou orçamentária e técnica (OEA, 2014).

Por fim, e não menos importante, a AG/OEA adotou a Resolução n. 2928/2018, de 5 de junho de 2018, que conclama a defensoria pública oficial e autônoma como salvaguarda da integridade e liberdade pessoal (OEA, 2018). O documento alerta aos Estados e às instituições de defesa pública oficial que procurem garantir o absoluto respeito aos trabalhos dos/as defensores/as públicos/as no exercício de suas funções, livre de ingerência e controles indevidos por parte de outros poderes do Estado, como uma medida para garantir o direito de acesso à justiça de todas as pessoas, em particular daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Como se observa, paulatinamente, o Sistema Interamericano assume a vanguarda na ordem internacional no que diz respeito ao papel do/a Defensor/a Público/a como agente de transformação social e garantia do direito de acesso à justiça das pessoas vulnerabilizadas por sua subalternização em razão de sexo, gênero, classe social, orientação sexual, raça e etnia, geração, pertencimento religioso, entre outras relações desiguais de poder.

Para além das fronteiras nacionais, reconhece-se a necessidade da assistência jurídica às vítimas de violações de direitos humanos no Sistema Interamericano, materializada na figura do/a Defensor/a Público/a Interamericano/a. Algumas realidades demonstram a importância dessa atuação. O artigo 60.1, da Seção 2, da Convenção Americana de Direitos Humanos, por exemplo, expressamente afasta a capacidade postulatória do indivíduo perante a Corte Interamericana, asseverando que "somente os Estados Partes e a Comissão têm o direito de submeter caso à decisão da Corte". Criticando a vedação, Antônio Augusto Cançado Trindade (2006, p. 115-116), ex-juiz da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sustenta que é conveniente assegurar a maior participação possível dos indivíduos, das supostas vítimas, no procedimento perante a Corte Interamericana, sem a intermediação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Ao reconhecimento de direitos, deve corresponder a capacidade processual de vindicá-los ou exercê-los, igualmente no plano internacional.

Para Cançado Trindade (2006, p. 116), a consolidação da plena capacidade processual dos indivíduos como sujeitos do Direito Internacional dos Direitos Humanos é um imperativo de equidade que contribui à instrução e

à transparência do processo. De acordo com ele, o direito de acesso à justiça deve corresponder à garantia de igualdade processual das partes, - os indivíduos demandantes e os Estados demandados, - que é da própria essência da proteção internacional dos direitos humanos.

Deve-se notar também que no seio da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), etapa anterior à análise contenciosa da Corte, muitas vezes aquele órgão veicula decisões que vão de encontro aos interesses da(s) vítima(s). No bojo do processo de admissibilidade de um caso, por exemplo, a CIDH pode decidir pelo arquivamento da demanda e, infelizmente, o regulamento do órgão não prevê recurso ao indivíduo. A situação é reconhecida por André de Carvalho Ramos (2016, p. 237):

> Teoricamente, é possível que a Comissão Interamericana de Direitos Humanos não processe um Estado, mesmo que este tenha reconhecido a jurisdição da Corte e não tenha cumprido as deliberações do Primeiro Informe. Não há recurso previsto ao indivíduo.

Outras etapas do processo interamericano demonstram a necessidade de um representante processual em favor das vítimas hipossuficientes. Recorde-se, no ponto, as medidas cautelares e as medidas provisórias adotadas, respectivamente, pela Comissão e pela Corte Interamericana. Os requisitos para a adoção dessas medidas são a situação de extrema gravidade e/ou urgência e o risco de dano irreparável (artigos 41.b e 63.2, ambos da Convenção Americana de Direitos Humanos, artigo 25 do Regulamento da CIDH e artigo 27 do Regulamento da Corte IDH). Entretanto, quais são as condições de que dispõem os membros da Comissão e os juízes da Corte para observar de ofício nos mais longínquos territórios americanos uma situação de urgência?

Notadamente, em virtude da distância que tais órgãos estão das vítimas, é fundamental que estas contem com uma representação capaz de acolher e escutar, em primeiro lugar, para que, por intermédio de um processo de tradução das intersubjetividades, seja possível oportunamente denunciar a situação de extrema gravidade e urgência e do risco de dano irreparável. Além disso, essa representação será capaz de produzir provas e formular o requerimento na forma que melhor atenda aos interesses das vítimas. Conforme destaca Antônio José Maffezoli Leite (2014, p. 582),

> A Corte reconheceu a importância de defensores públicos para atuação perante o Sistema Interamericano de Direitos Humanos e para a internalização dos parâmetros internacionais, justamente pela proximidade que os defensores públicos têm com as pessoas que vivem em maiores condições de vulnerabilidade e pela atuação de massa que desenvolvem.

De outra parte, Cléber Francisco Alves (2005, p. 74) realça a necessida-

de de reflexão sobre mecanismos de garantia de acesso à justiça no âmbito de fóruns internacionais de solução de controvérsias:

> As pessoas físicas despontam como sujeitos de direito internacional, admitindo-se inclusive sua legitimidade para, individualmente, acionar organismos integrantes do sistema internacional de direitos humanos. Diante desse quadro, não se pode deixar de admitir que um novo desafio se apresenta também para a problemática do acesso à justiça, agora no patamar das instâncias internacionais.

Esses fatores demonstram a necessidade do estabelecimento de uma representação adequada das vítimas nos casos internacionais que, não raras vezes, são pessoas em situação de extrema vulnerabilidade. Por isso, a emergência da figura do/a Defensor/a Público/a Interamericano/a contempla o anseio de ampla proteção jurídica às vítimas durante o processo de apuração das violações dos direitos humanos.

Atualmente, essa função é exercida a partir de Acordo de Entendimento firmado no ano de 2009 entre a Corte IDH e a Associação Interamericana de Defensorias Públicas (AIDEF). O Regulamento da Corte IDH (2009), desde então, estabeleceu a possibilidade de designação de um/a Defensor/a Interamericano/a no caso de vítimas sem representação legal (artigo 37)[7]. É inegável a evolução na matéria. Entretanto, deve-se notar que a AIDEF, criada em 2003, não é um órgão do Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Trata-se de uma associação privada, sem fins lucrativos, sem caráter religioso, político, social ou cultural, integrada por instituições estatais de Defesa Pública e Associações de Defensores Públicos (AIDEF, 2009). Nesse contexto, a criação de um órgão interamericano de representação jurídica, judicial e extrajudicial, individual e coletiva, das vítimas de violações de direitos humanos na América Latina é uma etapa fundamental da consolidação do processo de efetividade da Convenção Americana de Direitos Humanos.

Como visto no curso deste trabalho, o modelo público de assistência jurídica está estruturado em diversas constituições dos Estados latino-americanos, motivo pelo qual, considerando as realidades locais e regionais, é necessário refletir sobre a criação de um modelo público de assistência jurídica no âmbito internacional.

7 Treze julgamentos concluídos na Corte Interamericana de Direitos Humanos já contaram com a representação das vítimas por Defensores(as) Públicos(as) Intermericanos(as). A lista detalhada de casos encontra-se disponível: http://aidef.org/defensores-publicos-interamericanos/casos-ante-la-corte-interamericana-de-derechos-humanos/. Acesso em 18.06.2020.

Considerações finais

O trabalho buscou, a partir de uma epistemologia do Sul, o desenvolvimento de perspectivas normativas e teóricas que respondessem a dois questionamentos fundamentais: i) é possível, e necessária, a estruturação de uma epistemologia própria do Sul como base teórica para se pensar o acesso à justiça na seara internacional; ii) o contexto histórico e normativo latino-americano demonstraria a escolha de um modelo próprio para alcance desse direito.

No âmbito latino-americano, a assistência jurídica integral e gratuita aos necessitados assumiu contornos de natureza pública. Isto é, configura-se incumbência dos Estados a formação de um corpo técnico qualificado, remunerado exclusivamente pelos cofres públicos, com a finalidade de garantir a todos em situação de vulnerabilidade o acesso aos direitos fundamentais para uma vida digna. A partir dos anos 1980, o sistema de defensores/as públicos/as se estabeleceu na América Latina e progressivamente ocupou o espaço normativo-constitucional de efetivação social dos direitos humanos. O estudo comparado das constituições nacionais demonstrou que a defesa jurídica dos grupos subalternizados nesta região está a cargo de instituições públicas de Estado, formadas por defensores e defensoras públicas de direitos humanos.

No âmbito normativo regional, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos assumiu o papel de fornecer um vértice comum para a formação de estruturas públicas de defesa dos direitos inalienáveis. A partir do empenho dos Estados americanos, a Assembleia Geral da OEA estabeleceu resoluções direcionadas às garantias de acesso à justiça por intermédio da Defensoria Pública. Isso ficou claro com a publicação das Resoluções n. 2656/2011, n. 2714/2012, n. 2801/2013, n. 2821/2014 e n. 2928/2018. Com isso, a garantia de representação legal integral e gratuita às pessoas hipossuficientes repercutiu em um novo *locus* discursivo perante os julgamentos da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

A atuação dos/as Defensores/as Públicos/as Interamericanos proporciona, assim, novos debates e padrões para a responsabilização internacional dos Estados violadores da Convenção Americana de Direitos Humanos. A visão daqueles profissionais que conhecem e lidam cotidianamente com os frequentes desrespeitos das estruturas estatais quanto aos direitos fundamentais da população marginalizada trouxe uma aproximação do debate à realidade prática dos países latino-americanos.

As veias abertas da América Latina nunca foram tão detalhadamente analisadas e denunciadas como hoje. Esse cenário traz para o futuro a viabilidade de se pensar em formas de estruturação de uma Defensoria Pública Interamericana e, por que não, Internacional. Sem desconsiderar a ousadia que

a ideia possa representar, tampouco sem se esconder às críticas, a perspectiva não é inédita, ainda que não exatamente tendo como objeto a Defensoria Pública. Flávia Piovesan (2011, p. 225), membra da Comissão IDH, defende a ideia da pavimentação de um ius commune sul-americano, no qual os sistemas sul-americanos possam enriquecer-se mutuamente, por meio do intercâmbio de experiências, argumentos, conceitos e princípios vocacionados à proteção dos direitos sociais.

Por isso, nos limites deste trabalho, é necessário refletir sobre uma nova forma de assistência jurídica que transborde as fronteiras da ordem normativa interna e possa, adequadamente, defender as pessoas hipossuficientes em um contexto de intenso fluxo migratório de refugiados e constantes violações de direitos humanos pautadas por processos xenofóbicos.

Essa construção não esbarra na moderna Teoria do Estado pautada na soberania nacional. Isso porque já existe um sistema regional construído com elementos próprios de uma ordem normativa transnacional, responsável por um processo internacional e pela proteção dos direitos humanos enquanto valores axiologicamente compartilhados entre comunidades nacionais. Desse modo, a emergência de um novo agente participativo no processo de consolidação do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, por meio de uma nova instituição, uma Defensoria Pública Interamericana, não encontra obstáculos na soberania estatal. Nessa ordem de ideias, a proeminência dos tribunais internacionais na fixação de padrões mínimos de observância dos tratados internacionais é uma constatação da internacionalização de um significativo rol de direitos universais ainda indisponíveis para a maior parte dos latino-americanos.

A Corte IDH, como mecanismo de monitoramento das cláusulas acordadas pelos Estados nos tratados internacionais, não apenas detém legitimidade conferida pelos próprios signatários para a atuação, como inspira o debate jurídico global e transborda as fronteiras artificiais para consolidar estruturas mínimas de garantia jurídica a todas as pessoas. A lista de precedentes traz casos de detenções arbitrárias, prática de torturas, discriminações, violação do estado de inocência, omissão quanto a direitos sociais, enfim, uma profusão de experiências de injustiça na ordem interna dessa América que sangra.

Por evidente, sem a capacidade de julgar todos os casos, com o estabelecimento dos precedentes, a Corte Interamericana de Direitos Humanos sufraga parâmetros de conduta estatal que devem ser reproduzidos na multiplicidade de casos internos a fim de respeitar o compromisso assumido pelo Estado nacional. Se as fronteiras nacionais artificialmente construídas separam diferentes ordenamentos jurídicos, as diretrizes da interpretação autêntica da Convenção Americana de Direitos Humanos permitem atestar a injuridicidade de formações singulares estatais que assimilem práticas atentatórias aos direitos humanos.

Portanto, longe de definir açodadamente as etapas da construção, o debate sobre a formação de uma estrutura internacional de defesa dos direitos humanos das populações vulnerabilizadas é um objeto que não deve escapar das comunidades diretamente afetadas da região.

Não se trata de diminuir o relevante papel que desempenha a AIDEF. Todavia, não deve ser absolutamente afastada a perspectiva de criação de uma Defensoria Pública Interamericana financiada e estruturada pela Organização dos Estados Americanos, com o objetivo de expandir a assistência jurídica internacional aos mais variados cantões das Américas.

Esse trabalho, porém, encerra com essa provocação, propondo o lançamento dessa semente reflexiva, a fim de que não se perca de vista o debate sobre as novas formas de assistência jurídica na ordem internacional. O desenvolvimento de um aparato técnico de efetivação da Convenção Americana de Direitos Humanos é uma proposta que se mostra oportuna e promissora para a imensa população vulnerável e marginalizada desta região do planeta.

Encerrando com o mestre Eduardo Galeano (2018, p. 22), "a pobreza não está escrita nas estrelas; o subdesenvolvimento não é fruto de um projeto sombrio de Deus. Correm anos de revolução, tempos de redenção"[8].

Referências

ALVES, Cléber Francisco. *A estruturação dos serviços de assistência jurídica nos Estados Unidos, na França e no Brasil e sua contribuição para garantir a igualdade de todos no Acesso à Justiça*. Tese (Doutorado em Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ANITUA, Gabriel Ignacio. *História dos pensamentos criminológicos*. Trad. Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2008.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARGENTINA. *Constitución Nacional (1995)*. *Constitución de La Nación Argentina*, 03 de enero de 1995. Disponível em: https://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

8 No original: *La pobreza no está escrita en los astros; el subdesarrollo no es el fruto de un oscuro designio de Dios. Corren años de revolución, tempos de redención.*

ASSOCIAÇÃO INTERAMERICANA DE DEFENSORIAS PÚBLICAS (AIDEF). *Estatuto da Associação Interamericana de Defensorias Públicas* (2009). Disponível em: http://aidef.org/wp-content/uploads/2016/07/ESTATUTO.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília-UnB, n. 11, p. 89-117, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Fama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOLÍVIA. *Constitución Política (2008)*. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 21 de octubre de 2008. Disponível em: http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic3_blv_constpolitica.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. *Convenção de Haia sobre o Acesso Internacional à Justiça*. 25.out.1980. Decreto n. 8.343, de 13 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/D8343.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.343%2C%20DE%2013,25%20de%20outubro%20de%201980. Acesso em: 5 jun. 2020.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *A humanização do direito internacional*. 1ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

CAPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryan. *Acesso à justiça*. Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CHILE. *Ley n. 19.718, de 10 de marzo de 2001*. Disponível em http://bcn.cl/26uhk. Acesso em 29.03.2020. Acesso em: 20 jun. 2020.

CHILE. *Ley n. 21.067, de 22 de enero de 2018*. Disponível em: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1114173&idParte=&idVersion=2018-06-30. Acesso em: 29 mar. 2020.

COLÔMBIA. *Constitución Política (1991)*. Constitución Política de Colombia, de 06 de julio de 1991. Disponível em: http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988. Acesso em: 18 jun. 2020.

CORTÉS, Isabel Fanlo. Justice for the Poor in the Hands of the Lawyers? Some Remarks on Access to Courts and Legal Aid Models. *In*: *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Cerio*, València, n. 64/65, p. 47-66, 2008.

COSTA RICA. *Constitución Política (1949)*. Constitución Política de Costa Rica, de 07 de noviembre de 1949. Disponível em: Constitución Política de Costa Rica, de 07 de noviembre de 1949. Acesso em: 24 jun. 2020.

COSTA RICA. *Reforma Integral a La Ley Orgánica del Poder Judicial n. 7.333*, de 05 de mayo de 1993. Gaceta Oficial, n. 124, 01.07.1993.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Trad.: Pietro Nassetti, São Paulo, Martin Claret, 2001.

EL SALVADOR. *Constitución* (1983). Constitución de la Republica de El Salvador, 20 de diciembre de 1983. Disponível em: https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/171117_072857074_archivo_documento_legislativo.pdf . Acesso em: 28 jun.2020.

EL SALVADOR. *Decreto Legislativo No. 775 de 2008 - Ley Orgánica de la Procuraduría General de la República*, 3 December 2008. Disponível em: https://www.refworld.org/docid/4c6a7dc62.html. Acesso em: 1 abr. 2020.

EQUADOR. *Constitución (2008)*. Constitución de la República del Ecuador, de 20 de octubre de 2008. Disponível em: https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramalhete. 20ª Ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

GALEANO, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2018.

GUATEMALA. L*ey del Servicio Público de Defensa Penal*. Decreto n. 129-97, de

05 de diciembre de 1997. Disponível em: http://descargas.idpp.gob.gt/Data_descargas/documentos/09/Folletoleydelserviciopublicodedefensapenal.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

JOSÉ, Caio Jesus Granduque. Descolonizar a Justiça e resistir com os movimentos sociais: alguns caminhos para a construção identitária da Defensoria Pública, v. II. In: RÉ, Aluísio I. M. R.; REIS, G. A. S. dos (org.). *Temas aprofundados Defensoria Pública,* v. II. Salvador, Juspodivm, 2014, p. 85-95.

LEITE, Maffezoli Antonio José. A atuação da Defensoria Pública na promoção e defesa dos direitos humanos, inclusive perante o sistema interamericano de direitos humanos. In: RÉ, Aluísio I. M. R.; REIS, G. A. S. dos (org.). *Temas aprofundados Defensoria Pública*, v. II. Salvador, Juspodivm, 2014, p. 567-595.

MÉXICO. *Constitución Política (1917)*. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 05 de febrero de 1917. Disponível em: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf . Acesso em: 01 jul. 2020.

MÉXICO. *Ley de Defensoría Pública del Estado de México,* de 03 de febrero de 2010. Gaceta del Gobierno, tomo CLXXXIX, A: 202/3/001/02, n. 23, Toluca de Lerdo, 24 p.

NICARÁGUA. *Ley Orgánica del Poder Judicial de la República de Nicaragua*. Decreto Ejecutivo n. 63-99, de 14 de mayo de 1999. Gaceta oficial, n. 104, del 02 de junio de 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *A/Res/67/187*. Original: inglês. 28.03.2013. Disponível em: https://undocs.org/A/Res/67/187. Acesso em: 14 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNODC. *Global Study on Legal Aid. Global Report. Viena*: 2016, p. 28. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/LegalAid/Global-Study-on-Legal-Aid_Report01.pdf. Acesso em: 8 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *AG/RES*. *2656* (XLI-O/11). OEA/Ser.P/AG/doc.5232/11. Original: espanhol. 07.06.2011. Disponível em: http://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2656_XLI-O-11_esp.pdf Acesso em: 16 jun.2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *AG/RES. 2714* (XLII-O/12). OEA/Ser.P/AG/doc.5329/12 rev.1. Original: espanhol. 01.02.2013. Disponível em: https://www.mpd.gov.ar/index.php/oea-y-la-defensa-publica2/2876-resolucion-ag-res-2714-xlii-o-12. Acesso em: 19 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *AG/RES. 2801* (XLIII-O/13). OEA/Ser.P/AG/RES. 2801 (XLIII-O/13). Original: espanhol. 05.06.2013. Disponível em: https://www.mpd.gov.ar/users/uploads/1371567581AGRES%202801.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *AG/RES. 2821* (XLIV-O/14). OEA/Ser.P/AG/doc.5480/14. Original: espanhol. 10.06.2014. Disponível em: https://www.mpd.gov.ar/users/uploads/1403800789Res.%20OEA%202821-2014.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *AG/RES. 2928* (XLVIII-O/18). OEA/Ser.P/AG/ RES. 2928 (XLVIII-O/18). Original: espanhol. 05.06.2018. Disponível em: http://www.oas.org/en/sla/dil/docs/AG-RES_2928_XLVIII-O-18.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção Americana de Direitos Humanos.* 22.nov.1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Regulamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos (2009).* Aprovado pela Corte no seu LXXXV Período Ordinário de Sessões celebrado de 16 a 28 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/sitios/reglamento/nov_2009_por.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

PANAMÁ. *Ley n. 07, de 05 de febrero de 1997.* Gaceta Oficial n. 23.221, p. 15. Disponível em: https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/7-de-1997-feb-6-1997.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

PARAGUAI. *Constitución Nacional (1992).* Constitución de la Republica del Paraguay, 20 de junio de 1992. Disponível em: http://digesto.senado.gov.py/archivos/file/Constituci%C3%B3n%20de%20la%20Rep%C3%BAblica%20del%20Paraguay%20y%20Reglamento%20Interno%20HCS.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

PARAGUAI. *Ley n. 631, de 14 de noviembre de 1995*. Disponível em http://www.defensoriadelpueblo.gov.py/normativa/Ley%20Nro%20631-95.pdf. Acesso em 31 mar. 2020.

PERU. *Constitución Política (1993)*. Constitución Política del Peru, 29 de diciembre de 1993. Disponível em: http://www.congreso.gob.pe/Docs/files/documentos/constitucion1993-01.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

PINO, Ana Maria Moure. *El defensor del Pueblo y su estabelecimento em Chile*. Disponível em: http://www.ombudsman.cl/pdf/doc-moure.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

PIOVESAN, Flávia. Proteção dos direitos sociais: desafios do ius commune sul-americano. *In*: *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, São Lepoldo, n. 3(2), p. 206-226, Unisinos, jul-dez, 2011.

ROGER, Franklyn; ESTEVES, Diogo. *Princípios institucionais da Defensoria Pública*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 7 ed., Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Construindo as Epistemologias do Sul: antologia essencial. v. I: *Para um pensamento alternativo de alternativas*. 1 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo*: a afirmação das epistemologias do Sul. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. E*ducar em Revista*, Curitiba, n. 10, p. 91-98, Dec.1994.

URUGUAI. *Ley n. 18.446, de 24 de diciembre de 2009*. Registro Nacional de Leyes y Decretos, tomo 2, Sem. 2, Año 2008, p. 3270.

URUGUAI. *Ley n. 18.806, de 06 de septiembre de 2011*. Diario Oficial 07 oct/011, n. 28.324.

VALLEJO, Manuel Diez de Velasco. *Instituciones de Derecho Internacional*

Publico. Madrid: Tecnos, 2007, p. 695.

VASAK, Karel. For the Third Generation of Human Rights: The Rights of Solidarity, Inaugural lecture, Tenth Study Session, International Institute of Human Rights, July 1979. In: VASAK, Karel. *The international dimension of human rights*. Paris, Unesco, 1982, v. I e II.

VENEZUELA. *Constitución (1999)*. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, de 15 de diciembre de 1999. Disponível em: http://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

XIV CONFERÊNCIA JUDICIAL IBERO-AMERICANA, 2008, Brasília. *Regras de Brasília sobre Acesso à Justiça das Pessoas em Condição de Vulnerabilidade*. Brasília: Associação Interamericana de Defensores Públicos, 2008. Disponível em: http://www.forumjustica.com.br/wp-content/uploads/2011/10/100-Regras-de-Brasilia-versao-reduzida.pdf. Acesso em: 1 abr. 2019.

ZAFFARONI, Eugênio Raúl. *Hacia um realismo jurídico-penal marginal.* 1. ed.. Caracas: Monte Avila Editores, 1993.

Recebido em: 25 de julho de 2020.
Aprovado em: 13 de setembro de 2020.

Educação em/para os Direitos Humanos e da Natureza: um olhar sensível em documentos brasileiros

- Educación en / para los Derechos Humanos y la Naturaleza: una mirada sensible en los documentos brasileños

- Education in / for Human Rights and Nature: a sensitive look in brazilian documents

Natália de Oliveira Melo[1]

Timothy Denis Ireland[2]

Resumo: A educação em/para os Direitos Humanos preocupa-se em promover uma sociedade mais justa e igualitária. A discussão contemporânea passa em inserir as questões ambientais nessas reflexões, pois temos vivido experiência que nos apontam o caos socioambiental que nos encontramos enquanto sociedade. Nesse sentido, o presente estudo analisa três documentos recentes concernentes à educação em/para os Direitos Humanos: o Plano Nacional de Direitos Humanos, na sua terceira versão, datada de 2010 (PNDH-3);

1 Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia e com especialização a em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais - Universidade Candido Mendes - UCAM. oliveiramelonatalia@hotmail.com

2 Professor titular da Universidade Federal da Paraíba. Possui mestrado e doutorado em Educação de Adultos pela Universidade de Manchester. É professor dos programas de pós-graduação em educação (PPGE) e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) e coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos. ireland.timothy@gmail.com

o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado no ano de 2007 (PNEDH); e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, do ano de 2012. Tais documentos são os principais direcionamentos para uma prática educativa dos Direitos Humanos, logo é importante perceber o lugar das questões ambientais nesses contextos. Para isso questionamos qual o lócus que as questões ambientais têm nos documentos oficiais de educação em/para os Direitos Humanos no Brasil? Objetivando assim analisar qual o lócus das questões ambientais nos documentos oficiais de educação em/para os Direitos Humanos no Brasil. Para isso nossa pesquisa propõe-se a refletir sobre como as questões ambientais são percebidas por documentos oficial da educação em/para os Direitos Humanos no Brasil como também apontar caminhos para a reflexão de uma educação em/para os Direitos Humanos pautada por questões ambientais. A pesquisa é essencialmente qualitativa, bibliográfica e documental entendendo os documentos como artefatos produzidos por humanos em determinada conjuntura para comunicar algo. Concluímos que por mais que os documentos avancem em colocar a questão ambiental em pauta há uma concepção antropocêntrica nesse movimento, sendo necessário então uma educação em/para os Direitos Humanos e da Natureza.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Natureza.

Resumen: La educación en / para los Derechos Humanos se preocupa por promover una sociedad más justa y igualitaria . La discusión contemporánea pasa por insertar la problemática ambiental en estas reflexiones, pues hemos vivido experiencias que nos apuntan al caos socioambiental en el que nos encontramos como sociedad. En este sentido, el presente estudio analiza tres documentos recientes sobre educación en / para los Derechos Humanos: el Plan Nacional de Derechos Humanos, en su tercera versión, de 2010 (PNDH-3); el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, lanzado en 2007 (PNEDH); y los Lineamientos Nacionales para la Educación en Derechos Humanos, del año 2012. Dichos documentos son los principales lineamientos para una práctica educativa en Derechos Humanos, por lo que es importante comprender el lugar de la problemática ambiental en estos contextos.¿Qué lugar tienen las cuestiones ambientales en los documentos oficiales de educación sobre / para los Derechos Humanos en Brasil? Así, con el objetivo de analizar cuál es el lugar de las cuestiones ambientales en los documentos oficiales de educación en / para los Derechos Humanos en Brasil. Para ello, nuestra investigación tiene como objetivo reflexionar sobre cómo los temas ambientales son percibidos por los documentos oficiales de educación en / para los De-

rechos Humanos en Brasil, así como señalar formas de reflexionar sobre una educación en / para los Derechos Humanos guiada por temas ambientales. La investigación es esencialmente cualitativa, bibliográfica y documental, entendiendo los documentos como artefactos producidos por el ser humano en una determinada coyuntura para comunicar algo. Concluimos que por mucho que avancen los documentos en poner el tema ambiental en la agenda, hay una concepción antropocéntrica en este movimiento, que requiere educación en / para los Derechos Humanos y de la Naturaleza

Palabras clave: Educación. Derechos humanos. Naturaleza.

Abstract: Education in Human Rights is concerned with promoting a fairer and more egalitarian society. The contemporary discussion involves inserting environmental issues in these reflections, because evidence exists which points to the social-environmental chaos that we find ourselves in as a society. In this sense, the present study analyses three recent documents concerning education in/for human rights: The National Plan of Human Rights, in its third version, dated 2010 (PNDH-3), the National Plan of Education in Human Rights, launched in 2007 (PNEDH), and the National Guidelines for Education in Human Rights, of 2012. Such documents are the main guidelines for an educational pratice of Human Rights. It is therefore important to understand the place of environmental issues in these contexts. To this end, we question what locus environmental issues have in the official education documents in/for Human Rights in Brazil? Thus, aiming to analyse the place of environmental issues in official education documents in/for Human Rights in Brazil. For that reason, our research proposes to reflect on how environmental issues are perceived by official documents on education in/for Human Rights in Brazil as well as pointing out ways for reflections on education in/for Human Rights based on environmental issues. The research is essentially qualitative, bibliographic and documentary comprehending documents as artefacts produced by humans at a certain juncture to communicate something. We conclude that as much as the documents move forward in putting the environmental issue on the agenda there is an anthropocentric bias in this movement. Hence the need for education in/for Human Rights and Nature

Keywords: Education. Human Rights. Nature.

1 Introdução

O século XXI tem dedicado sua atenção às questões ambientais, pois temos vividos dilemas socioambientais que atingem todos os países. A comunidade internacional tem se articulado em pró dessa questão, procurando alternativas para a reparação de uma prática exploratória dos bens e recursos naturais. Todas as esferas das relações sociais humanas precisam voltar-se para as questões ambientais, porque é de responsabilidade de toda comunidade humana procurar vivenciar práticas voltadas à conservação do meio ambiente.

Essa temática chega aos Direitos Humanos através da terceira geração dos Direitos Humanos. Segundo Benevides (1997), essa geração se refere aos direitos coletivos da humanidade que engloba ao meio ambeinte, a defesa dos bens e recursos naturais, os direitos nomeados de solidariedade planetária. Tais direitos buscam fomentar a ideia de responsabilidade coletiva, ou seja, não é um país ou uma comunidade que está responsável por essa conservação ambiental, mas todos e todas que estão envolvidos nessa comunidade planetária.

Existe esse apelo à chamada de responsabilidade coletiva porque temos vivido, enquanto coletividade, práticas que geram efeitos catastróficos no meio ambiente (GADOTTI, 2008). Logo, há um estado vigente de violação dos Direitos Humanos e por isso essa urgência de combater essa violência em esfera global, coletiva. Perceber as violações à natureza como uma violação dos Direitos Humanos é um caminho para englobar as questões ambientais como importantes tais quais as questões sociais, econômicas, educativas...

Os estudos epistemológicos dos Direitos Humanos estão defendendo a perspectiva que o respeito à natureza tem a mesma raiz no respeito aos Direitos Humanos, Araújo e Arruda (2010). Promover essa cultura da sustentabilidade é compreender que os direitos da natureza e os Direitos Humanos são inalienáveis. Para isso é importante promover práticas educativas, em espaços não formais e formais, que comecem a construir essa percpeção nos sujeitos para então termos condições de uma cultura da sustentabilidade.

É nesse sentido que encontramos na educação em/para os Direitos Humanos um caminho cabível para a defesa da natureza. Ferreira e Tostes (2015) colocam que a educação é imprenscindível para a defesa da natureza. Sem esse percurso educativo não há possibilidade da construção de uma sociedade global sustentável. É pela educação que podemos incentivar as mudanças de atitudes, sobretudo nas questões ambientais, pois a defesa da natureza também se faz na vida cotidiana, nas formas como que cada sujeito (e comunidade) se relaciona com a natureza.

É essa educação pautada no meio ambiente que trazemos para a presente pesquisa. Uma educação, como Araujo e Arruda (2010) colocam, tem ob-

jetivos bem pontuados voltados para o meio ambiente. É importante então que os aparatos legais dessa educação tenham esse olhar sensível para os dilemas ambientais. A presente pesquisa traz o recorte educativo em/para os Direitos Humanos. Dentro da educação em/para Direitos Humanos no Brasil, suas maiores expressões, documentalmente falando, são o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) lançado no ano de 2007; e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Tais documentos são norteadores das práticas de educação em Direitos Humanos no Brasil, e por se tratarem de documentos representativos iremos abordá-los e caminhar pelos mesmos no decorrer dos nossos estudos.

O presente texto parte do seguinte questionamento: Qual o lócus que as questões ambientais têm nos documentos oficiais de educação em/para os Direitos Humanos no Brasil? Para isso nossa pesquisa propõe-se refletir sobre como as questões ambientais são percebidas por documentos oficiais da educação em/para os Direitos Humanos no Brasil como também apontar caminhos para a reflexão de uma educação em/para os Direitos Humanos, pautada por questões ambientais.

2 Percurso metodológico

O presente texto é fruto da nossa Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGDH-UFPB). Trata-se de uma pesquisa essencialmente qualitativa, (APPOLINÁRIO, 2012), em que as interações e fenômenos sociais são objeto de estudo. No caso do presente texto vamos analisar como os documentos de cunho formal da educação em/para os Direitos Humanos percebem a questão ambiental, tendo em vista que tais documentos são determinantes para a prática educativa pautada nos Direitos Humanos.

É uma pesquisa bibliográfica, em que as teorias têm importante papel. As teorias são construídas, como Minayo (1994, p. 18) coloca, para: "explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos". Porém, por mais avançadas que sejam nunca conseguirão explicar por completo todos os fenômenos, pois a realidade das ciências sociais vai muito além de pensamentos, teorias ou ideologias. As vivências e as relações sociais desenham-se por caminhos em que as teorias não conseguem acompanhar plenamente.

É uma pesquisa documental em sua essência, em que percebemos os documentos como resultos de um contexto social, econômico, cultural e educativo de uma sociedade. Os documentos não são aleatórios às realidades as quais emergem, pelo contrário, são reflexos dela, é o que chamamos de docu-

mento/monumento:

> O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica. (LE GOFF, 1924, p. 549)

Como o mundo está em movimento e as ciências sociais se colocam como uma ciência que tem sensibilidade para esse elemento, o pesquisador das ciências sociais precisa estar atento à relação que existe entre seu objeto de estudo, as teorias e o mundo, pois essa relação é importante para o seu processo de pesquisa. Como Ricoeur (2007) bem coloca, a teoria, o ser e o conhecimento estão em constante relação. Essa relação se estabelece como construção, como processo. Nenhum desses elementos está acabado e finalizado em si mesmo, pelo contrário, acontecem nas relações e interações dos seres humanos nessa busca, mesmo que sem perceber, pelo poder.

Nessa relação com o nosso objeto de estudo, apontamos que a análise do discurso é o melhor caminho de tratamento de análise da nossa pesquisa. A análise do discurso, como diz Caregnato e Mutti (2006), estuda o sentido e não o conteúdo do material de análise, sentido esse que vem por meio de interpretação e reflexão, ou seja, é um sentido que foi produzido:

> O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas) 4 ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança). (p. 680)

Nossos estudos fazem uma análise de interpretação e reflexão dos documentos formais da educação em/para os Direitos Humanos, buscando compreender o lócus das questões ambientais nesses documentos de relevância nacional.

3 Educação em/para os Direitos Humanos: conceituação e análise

Antes de adentrar na discussão dos documentos em questão, julgamos ser importante elencar qual é o viés teórico de educação em/para os Direitos Humanos que a presente pesquisa se baseia. Compreendemos que a educação é, antes de mais nada, um direito fundamental de todos e que deve ser assegurado pelo Estado. Também a educação em/para os Direitos Huma-

nos se inclui nesse direito. E como nos diz Silveira (2007), a educação em/para os Direitos Humanos, trata-se de procedimentos de socializações educativas de uma cultura em Direitos Humanos, educando os sujeitos (individuais e coletivos) em processos permanentes para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. Dessa forma, para que os sujeitos defendam e promovam os Direitos Humanos, a educação em/para os Direitos Humanos segue o caminho da conscientização, e assim deve guiar seus conteúdos de forma aberta, crítica e transformadora, como Dias (2010) coloca. Entende-se, pois, que conhecer e informar-se acerca dos Direitos Humanos é passo importante no processo de valorização da dignidade.

Nessa linha de pensamento, a educação em/para os Direitos Humanos se torna capaz de colaborar para uma construção de ensinos, de pensamentos que possibilitem os sujeitos se significarem politicamente. É assim que nos aproximamos de Orlandi (2007), quando o mesmo coloca a educação em/para os Direitos Humanos, não como um instrumento para a reprodução, nesse caso de ensinos sem significados, mas como espaço de transformação, resistência e ruptura. Logo, a educação em/para os Direitos Humanos deve fortalecer os sujeitos em seus compromissos políticos, sendo mais que uma posição ética, mas sim uma decisão política, como Magendzo (2016) coloca, proporcionando esse espaço de os sujeitos se colocarem politicamente.

Em nossa linha de pensamento, utilizamos também as três dimensões da educação em/para os Direitos Humanos, organizadas por Candau (2007): a primeira propõe que os processos de educação em/para os Direitos Humanos devem favorecer a formação (pessoal e coletiva) de sujeitos de direito; a segunda procura desenvolver ações que favoreçam o processo de "empoderamento" dos sujeitos; e a terceira dimensão da educação em/para os Direitos Humanos é a transformação, a mudança que é imprescindível para a construção de sociedades democráticas, de sociedades humanas. Tais dimensões caminham na perspectiva de uma educação que tenha seu princípio na dialogicidade, como aponta Freire (1985), que nada mais é que uma educação encaminhando seus sujeitos para a liberdade, ou seja, uma educação em e para os Direitos Humanos, uma educação humanizadora.

É nessa educação em/para os Direitos Humanos que acreditamos. Um princípio educador que se encaminha em e para os Direitos Humanos. Como Zenaide coloca uma educação em/para os Direitos Humanos que se desenha em um novo fazer "sócio-político-pedagógico" (2016, p.43). Por isso então destacamos a efervescência, podemos assim dizer, de se aprofundar os estudos de Direitos Humanos a partir da educação em/para os Direitos Humanos. Trata-se de uma necessidade social, política e pedagógica.

3.1 Documentos oficiais da educação em/para os Direitos Humanos no Brasil

Analisar alguns documentos oficiais que guiam as práticas de se educar em e para os Direitos Humanos no Brasil. É importante percorrer este caminho, pois os aparatos legais, no que diz respeito à educação em e para os Direitos Humanos são utilizados *"para atender y prevenir las injusticias y promover la justicia social y educacional"* (MAGENDZO, 2016, p. 230). Trata-se de uma espécie de conduta assegurada onde se é possível respaldar-se para a garantia da aplicabilidade da educação. É, pois, necessária. E sendo necessária é importante ser estudada no presente texto.

Nesse sentido, trouxemos à discussão os seguintes documentos: o Programa Nacional de Direitos Humanos, na sua terceira versão, por ser a mais atual, datada de 2010 (PNDH-3); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado no ano de 2007 (PNEDH); e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, do ano de 2012. Em todos esses documentos nos preocupamos em perceber como estes relacionam a educação em e para os Direitos Humanos com as questões ambientais.

Podemos perceber que no PNDH-3 há uma preocupação com a questão ambiental, e que o texto se organiza e se programa através de ações e objetivos estratégicos para combater a degradação socioambiental. Quando o documento coloca que o modelo de desenvolvimento econômico precisa incorporar os valores de preservação ambiental, na Diretriz 4, quando pontua que a "efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório" (BRASIL, 2010, p. 44).

Já há uma sinalização que a questão ambiental tem forte presença no debate. Porém, é a questão ambiental como meio para o fim, no caso, o desenvolvimento econômico. No que diz respeito ao documento em questão, é preciso aperfeiçoar e incorporar os valores de preservação ambiental para que o desenvolvimento econômico ocorra da melhor maneira possível. Não há uma preocupação com a questão ambiental pelo viés da própria questão ambiental. Compreendemos que o Desenvolvimento Sustentável está relacionado com outras questões, porém, o que colocamos aqui é que este deve ser o objetivo das ações, e não apenas o meio para se chegar a outro objetivo. Concordamos com Foladori (2002) quando este coloca que a questão da sustentabilidade social, por exemplo, é utilizada e se torna um elemento que interfere na sustentabilidade ecológica. Há que se pensar nas questões sociais e econômicas para se viver um desenvolvimento sustentável, e é este o ele-

mento diferenciador: quando se pensa em ações, as mais diversas, para chegar a esse desenvolvimento, e não apenas pensar numa solução sustentável para se evoluir economicamente. Neste caso, a ordem dos fatores tem grande influência no produto.

Outro ponto muito forte do texto é que: "[...] O PNDH-3 inova ao incorporar o meio ambiente saudável e as cidades sustentáveis como Direitos Humanos [...]" (BRASIL, 2010, p. 43). Ou seja, faz parte dos Direitos Humanos que todo ser humano tenha um meio ambiente saudável e uma cidade sustentável, para que o ser humano em questão tenha a melhor vida possível. Novamente, é a questão ambiental como instrumento para algo além da questão ambiental. É a questão ambiental para o ser humano. Nesse ponto temos uma visão antropocêntrica que perpassa pelo texto. E quando pensamos nas questões ambientais de maneira plena, pensa-se em respeito para todas as formas de vida – humana, animal e vegetal – trata-se de uma: "[...] *postura que tiene un toque de austeridad, ya que meta es vivir bien, y ello no debe significar vivir mejor a costa de otros o del ambiente"* (GUDYNAS, 2011, p. 6). Pensar em um desenvolvimento sustentável é pensar de maneira completa, plural, e não apenas colocando a vida humana no centro, para assim tudo acontecer em pró apenas do humano. Viver Bem é pensar em todas as formas de vida, pensar na natureza como um todo.

Percebemos mais uma vez a questão ambiental como instrumento voltado para um outro objetivo que não seja a própria questão ambiental. Como por exemplo, quando o texto coloca como objetivo: "apoiar projetos de desenvolvimento sustentável local para redução das desigualdades inter e intrarregionais e o aumento da autonomia e sustentabilidade de espaços sub-regionais" (BRASIL, 2010, p. 44). Colocar a questão do desenvolvimento sustentável como tentativa de reduzir as desigualdades sociais nos parece um terreno um tanto quanto perigoso. É preciso um olhar social para os dilemas sociais. Como também, é preciso um olhar de desenvolvimento sustentável para questões de desenvolvimento sustentável. Com isso não estamos dizendo que uma questão não tem influência na outra, e vice-versa, o que estamos colocando aqui é o caminho perigoso de se olhar para a questão ambiental apenas como um meio para um outro fim que não seja a própria questão ambiental, tratando-a como objeto, perpetuando assim a ideia de objetificação dos bens naturais, disfarçado de desenvolvimento sustentável. Pensar em desenvolvimento sustentável segundo Gadotti (2009, p. 16):

> Para nós, é mais do que um qualificativo do desenvolvimento. Vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, mais ainda, com o universo.

Para se pensar um desenvolvimento sustentável é preciso um olhar sensível para a questão; não se trata de pensá-lo para alcançar outro ponto, como por exemplo, uma equidade social e/ou econômica. É pensar um desenvolvimento sustentável para que a vida tenha uma harmonia, para que a Terra como um todo esteja e permaneça em equilíbrio, para tal se faz necessário uma reeducação.

Não estamos desconsiderando os avanços que existem no PNDH-3. Pelo contrário, trata- se de um documento válido para a educação em/para Direitos Humanos no Brasil. E ter nesse documento uma preocupação com a questão ambiental é sim um avanço. Porém, não devemos nos conformar com águas rasas quando as águas profundas nos trarão muito mais resultado significativo para todo o Brasil. O PNDH-3 quando aborda a questão ambiental se encaminha na perspectiva de mudança de visão da relação de nós, seres humanos, com a natureza. Nesse sentido, Burgos (2012, p. 70) acrescenta: "*La educación puede jugar un papel fundamental en la construcción del régimen de desarrollo del buen vivir*". É fundamental ter a educação para se repensar essas relações, para repensarmos como estamos nos relacionando com os elementos naturais que não estão externos a nós, que não são inferiores a nós, pelo contrário, tais elementos, assim como nós, fazem parte de um plano muito maior, no qual se faz necessário uma prática harmoniosa para que a vida (de todos esses elementos) seja valorizada e vivida em sua plenitude.

Por fim, temos a certeza da visão ambiental que o texto tem quando a Diretriz 5 coloca: "[...] Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento [...]" (BRASIL, 2010, p. 54). Quando o texto traz essa ideia antropocêntrica, fica claro que a questão ambiental é apenas um meio nessa busca de se colocar o ser humano e seu bem-estar como objetivo primordial. Nesse sentido, não há muita diferença da questão ambiental no referido texto para a forma com que a questão ambiental é tratada no sistema capitalista, até porque podemos perceber que o PNDH em si é um projeto construído para uma sociedade capitalista. A diferença é que: percebendo que é preciso rever a utilização da natureza para que o ser humano continue a "viver bem" coloca-se a questão ambiental em pauta. Haveria sim, uma ruptura e uma transformação epistemologicamente falando, se nos fosse proposto rever a nossa relação enquanto humanidade com a natureza, não a utilizando, mas sim, nos relacionando com a mesma.

É necessário ampliar o nosso ponto de vista, como Gadotti (2009) coloca, redirecionar a nossa atenção do ser humano para o planeta, acima das questões e dilemas próprios do ser humano, mas sim os dilemas e as questões do universo. É promover uma educação que nos ensine e nos mostre que o

ser humano faz parte de uma obra muito maior que ele mesmo, que somos mais um elemento da natureza, e não "o" elemento onde todas as coisas são do ser humano, para ele e por ele. Precisamos ultrapassar essa visão antropocêntrica para no futuro sermos uma geração preocupada com a vida, a vida em sua magnitude, complexidade e diferentes formas.

Não há como conjecturar uma nova forma de pensar em sociedade sem pensar em educar essa sociedade, mais especificamente, educar em e para os Direitos Humanos. É nesse sentido que trazemos a importância de se colocar o pensar ecológico num texto de tamanha referência, como é o PNDH-3. Por mais que o referido texto tenha questões a serem repensadas e recolocadas, como as que foram expostas aqui, o primeiro passo foi dado. Há esse espaço de se pensar ecologicamente. E como Minteguiaga (2012) coloca, a educação tem importância vital nas transformações da sociedade, vislumbrar tal sociedade sustentável deve ser o horizonte de sentido da educação em e para os Direitos Humanos.

Prosseguindo, iniciaremos os estudos com o PNEDH[3]. Este documento foi lançado em 2007 e trata-se de um documento que aprofunda as questões do PNDH 1 e 2 e introduz em seu corpo questões dos Direitos Humanos que estavam sendo discutidas internacionalmente na época, tentando assim discutir sobre dilemas passados e atuais que envolvem as questões dos Direitos Humanos pelo viés da educação.

A questão ambiental, de Desenvolvimento Sustentável, ou referências a questões ecológicas no PNEDH inexistem. Poderíamos até colocar que aparece de maneira tímida, mas não chega a ser nem isso. As questões e preocupações com os dilemas ambientais emergem numa esteira com outros dilemas, fazendo referência a questão ambiental com expressões como: "meio ambiente saudável"; "defesa socioambiental"; "proteção ao meio ambiente". São colocações genéricas para uma questão que necessita ser abordada mais incisivamente. Como podemos perceber neste exemplo:

> A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade de os instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, como a cultura de paz, *a proteção ao meio ambiente*, a tolerância e o respeito às diferenças de etnia, raça, pessoas com deficiência, cultura, gênero, orientação sexual, política e religiosa, dentre outras (BRASIL, 2007, p. 54, itálico nosso).

Como podemos perceber a questão ambiental é colocada em meio a tantas outras questões que são igualmente importantes. Não há um detalha-

3 PNEDH. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019

mento, um aprofundamento na questão ambiental, que é sim uma questão urgente. Segundo Gadotti (2009), há uma espécie de alerta sendo feito por diversos profissionais, desde os anos 60, que nos dizem que a questão ambiental é uma urgência. Não se trata de repensarmos nossas práticas para que o nosso amanhã seja diferente. O nosso hoje apela por mudanças. O nosso contexto ambiental precisa protagonizar nossas discussões hoje, pois: "pela primeira vez na história da humanidade, não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção, podemos destruir toda a vida do planeta" (GADOTTI, 2009, p. 15). É importante atentarmos que não é uma questão local, não é um problema no Brasil, mas é uma questão mundial. Logo, quando o PNEDH-3 nos diz que em seu corpo vai discutir questões dos direitos que estão sendo discutidas em nível global, há uma (grave) ausência das questões de desenvolvimento sustentável serem abordadas com mais responsabilidade.

Não abordar tais questões num texto de extrema relevância nacional é lamentável. Além do mais, por se tratar de um texto que será norte para as práticas de educação em e para os Direitos Humanos no território brasileiro. Não abordar com equidade a educação é uma forma de ferir os Direitos Humanos. Não abordar um dilema global e que tem fortes influências na vida cotidiana dos cidadãos é uma forma de negligenciar os direitos. A ausência também é uma afronta aos direitos conquistados:

> Bienes públicos como la educación y la salud son instrumentos del cuidado de los "otros" si no contamos con bienes públicos que garanticen el ejercicio de derechos, que generen igualdad de oportunidades, no tendremos buen vivir. Si no conseguimos una educación digna y de igual calidad para todos, dificilmente alcanzaremos el buen vivir (PÁEZ, 2012, p. 112).

Como sociedade brasileira, temos direito a ter políticas públicas que atendam aos nossos direitos, que nos deem condições de usufruir da vida em sua plenitude. Para isso é preciso que documentos abordem questões profundas e de grande relevância, como é o caso da questão ambiental. A ausência da questão ambiental no PNEDH-3 nos diz muito sobre o olhar deste documento no que diz respeito aos dilemas ecológicos. Mesmo na ausência dessa discussão, podemos analisar e perceber a visão que o referido documento tem deste assunto. É exatamente esta ausência que nos mostra esse elemento. Trata-se de uma visão técnica do meio ambiente, do Desenvolvimento Sustentável, como Foladori (2002) discorre. Onde as regras do sistema capitalista que explora o meio ambiente não são questionadas, em que a relação de exploração não é colocada em questão, continuando a gerar pobreza ecológica, degradação ambiental e intensificando o caos socioambiental no qual o século XXI se encontra.

É inevitável que algumas questões emerjam dessa omissão por parte do PNEDH-3. Como podemos educar num processo contínuo em e para os Direitos Humanos numa perspectiva de valorização ambiental se não há uma preocupação com essa questão? Como mudar se a possibilidade para se mudar não é colocada em pauta? Trata-se de um documento que será aparato para as práticas educativas em/para Direitos Humanos no Brasil. Diversos espaços se embasarão no referido documento para organizar suas práticas, para se planejar e assim concretizar as ações em seus diversos contextos.

É preciso dizer o óbvio que muitas vezes (por ser óbvio demais) não é dito: *"No podemos concebir ningún cambio en la sociedade, si no cambia la acción educativa. No podemos esperar diferentes resultados con las mismas acciones"* (MINTEGUIAGA, 2012, p. 45). Não há como alcançar uma mudança de perspectiva, se essa mudança não é alimentada. Não há como afirmar a proteção ao meio ambiente que o PNEDH-3 promulga em seu corpo, se o próprio não fornece condições, discussões, ações para tal caminho. A mudança ocorre pelo estímulo. Teremos uma sociedade que protege o meio ambiente quando nosso Estado através de documentos formais, como também políticas públicas, incentivar e dar condições para que tais mudanças ocorram.

Com isto não estamos dizendo que o PNEDH-3 é de um todo irresponsável. É um documento importante e necessário, fruto de muita luta e engajamento por parte dos movimentos sociais. Apenas mencionamos sua negligência no que toca ao nosso objeto de estudo em questão. O presente texto não pretende se desenhar por um caminho de lamentações do que se foi. Estamos de olho no que está por vir, nosso interesse é pelo futuro, pelo amanhã.

Nesse sentindo, prosseguiremos em nossos estudos para a análise das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos[4] do ano de 2012. Trata-se de mais um texto oficial que trabalha as questões dos Direitos Humanos, mais especificamente o enfrentamento às violências contra os Direitos Humanos, pelo viés da educação. Um ponto importante é que as Diretrizes são o último documento oficial que temos que aborda a questão da educação em e para os Direitos Humanos no Brasil.

Trata-se de um texto breve. E em seu 3° artigo relaciona os princípios fundamentais que devem estar presente na educação em Direitos Humanos para promover a mudança e a transformação social. E o 7° princípio é a sustentabilidade socioambiental.

Percebemos a importância da questão ecológica a partir do momento em que um texto de cunho nacional se preocupa em elencar a sustentabi-

4 As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf. Acesso em: 3 jul. de 2019

lidade socioambiental como um dos princípios para a garantia dos Direitos Humanos. Tal conscientização, segundo Foladori (2002) é imprescindível para as mudanças desejadas no cenário socioamebiental. O caminho para tais mudanças se dá por um processo de conscientização, através de procedimentos de socialização educativa, e quando percebemos essa ideia presente no referido documento nos atentamos para a importância de se educar em e para os Direitos Humanos sob um olhar socioambiental.

Neste documento percebemos a íntima relação entre Direitos Humanos, educação e questões socioambientais. São elementos que devem estar em relação, em harmonia, pois: "o desenvolvimento sustentável, visto de forma crítica, tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação" (GADOTTI, 2009, p. 19). Percebemos como um elemento está ligado a outro, como um elemento se derramará em outro. Para ter um olhar sensível para o universo é preciso conscientizar, e para conscientizar é necessário passar pela educação. Os elementos em questão estão indiscutivelmente em relação. Perceber essa relação e valorizá-la é caminho para a busca de uma sociedade que viva os Direitos Humanos em harmonia com a natureza, com o universo, uma sociedade que viva em sua essência o desenvolvimento sustentável.

Concordamos com o referido documento quando este coloca que para se viver os Direitos Humanos é preciso uma reeducação socioambiental. Não há como avançarmos como sociedade, sendo a dita modernidade, se estivermos alheios ao contexto socioambiental no qual estamos inseridos e se deixarmos à margem das nossas questões os dilemas ambientais no qual o nosso universo se encontra. É preciso ter consciência e mergulhar nas questões que envolvem o universo. Caminhamos em pensamento com Páez (2012, p. 112): *"la educación necessária para el buen vivir es uma educación que genera sujeitos socialmente responsables, corresponsables com el país. Sujeitos que construyen otras relaciones entre sí".* Despertar através da educação esse senso de responsabilidade com seu contexto é imprescindível para concretizar práticas de desenvolvimento sustentável. Sujeitos sensíveis com os elementos que os cercam, sujeitos que estabelecem relações harmoniosas com tais contextos, e assim sujeitos que possam usufruir dos Direitos Humanos.

Por isso destacamos a importância de documentos como esses terem sensibilidade de abordar as questões ambientais em suas discussões. Dispomo-nos a realizar tais estudos a partir dos referidos textos trazidos à discussão para que pudéssemos perceber como as questões ambientais estão sendo percebidas por documentos formais no Brasil, tendo em vista que tais documentos são os direcionadores das práticas educativas em Direitos Humanos

no Brasil. Era importante então percorrer esse caminho na presente pesquisa, entendendo que a prática em educar em/para Direitos Humanos passa necessariamente por documentos formais.

A preocupação e o olhar para a natureza precisam ser mais incisivos. Precisamos nos colocar mais em atitudes para que evoluamos em ações significativas, incentivando assim, segundo Pallasco (2012) uma consciência nos sujeitos sobre suas atitudes perante a vida e o planeta.

4 Considerações finais

Pensar na educação em e para os Direitos Humanos também se faz na perspectiva do coletivo. Pensar num cenário de igualdade de direitos se faz por uma perspectiva coletiva, em que os sujeitos em situações de igualdade podem usufruir de uma realidade de direitos. Os objetivos almejados pela educação em e para os Direitos Humanos se direcionam nessa perspectiva de coletivo e se respaldam, positivamente falando, em alguns documentos formais oriundo das lutas dos Direitos Humanos. Por isso, buscamos trazer para o presente texto esses aparatos legais que são vigentes no Brasil, tendo em vista que a presente dissertação está inserida no contexto da América Latina, especificamente no Brasil. Os documentos foram: o Programa Nacional de Direitos Humanos, na sua terceira versão, por ser a mais atual, datada de 2010 (PNDH-3); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado no ano de 2007 (PNEDH); e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, do ano de 2012. A perspectiva de análise de tais textos formais foi de perceber a temática do meio ambiente, dos recursos naturais em documentos que norteiam a prática de educação em e para os Direitos Humanos no Brasil.

Um primeiro destaque que fazemos em relação às análises desses artefatos documentais é que estes não são garantia da efetivação dos direitos. A materialização de uma educação em e para os Direitos Humanos está para além de uma positivação. A positivação é necessária sim, pois é uma garantia jurídica da aplicabilidade dessa educação. Porém, a efetivação da prática não está subordinada a esses textos. A intenção de analisá-los à luz das questões ambientais é buscar compreender a relação da educação em e para os Direitos Humanos (na positivação e, por conseguinte, nas práticas guiadoras das políticas públicas), para além do ser humano, saindo de uma perspectiva antropocêntrica para uma visão sociobiocêntrica. E mediante tal análise percebemos que o olhar sobre esses elementos é um olhar ainda muito antropocêntrico. Um olhar (mesmo que mínimo, ou nenhum como é o caso do PNEDH), que percebe as questões socioambientais ainda como instrumentalizadas para estarem a favor do ser humano.

Trata-se uma preocupação ambiental subordinada a serviço da comunidade humana. E não um olhar puramente para essas questões porque essas precisam ser pensadas e refletidas. Com isto, não estamos afirmando a inutilidade de tais documentos. Há uma perspectiva sim para as questões de cunhos ambientais que pode se configurar como os primeiros passos na esteira da atenção ao meio ambiente.

Mediante nossa pesquisa percebemos o quanto se faz importante buscarmos uma educação em/para os Direitos Humanos e da Natureza, pois todos esses elementos precisam ser respeitados e fazem parte de uma só comunidade. As pesquisas nesse sentido têm avançando, e esperamos que com esse nosso estudo outras inquietações e reflexões sejam levantadas.

5 Referências

APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da ciência*: filosofia e prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ARAÚJO, J. M.; ARRUDA, D. B. Desenvolvimento sustentável: políticas públicas e Educação Ambiental no combate à desertificação no Nordeste. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13/14, p. 289-310, 2010.

BENEVIDES, M. V. S. *Cidadania e direitos humanos*. 1997. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/16070-16071-1-PB.pdf. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3). Brasília, DF: SEDH/PR, 2010. Disponível em: https://pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.

pdf. Acesso em: 3 jul. 2019

BURGOS, C. C. Buen vivir: escenarios em disputa y nuevos sentidos para la educación. In: TEJADA, C. F. (coord.). *Educación y Buen Vivir*: reflexiones sobre su construcción. Quito: Contrato Social por la Educación, 2012, p. 63-78.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. *In*: DIAS, Adelaide *et al*. (org.). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto-Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

DIAS, Adelaide Alves. Direitos Humanos na Educação Superior: introdução. *In*: *FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (Org.). Direitos* humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia / João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 17-25

FERREIRA, J. F. C.; TOSTES, J. A. Elementos para pensar o desenvolvimento sustentável. *PRACS* (UNIFAP), Macapá, v. 8, n. 1, p. 123-141, 2015.

FOLADORI, G; Avanços e Limites da Sustentabilidade Social. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, v. 102, p. 103-113, jan./jun. 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1985

GADOTTI, M. *Educar para a sustentabilidade*: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, Portugal, v. 6, n. 6, p. 15-29, out. 2009.

GUDYNAS, E. Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina em Movimiento*, Quito, n. 462, p. 1-20, 2011.

LE Goff, J. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1924.

MAGENDZO, Abraham K. La educación en derechos humanos y la justicia social en educación. *In*: RODINO, A. M. *et al*. (org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.* 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, v. 1, p. 220-250.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social, teoria, método criatividade.* 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MINTEGUIAGA, A. Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. *In*: TEJADA, F. C. (coord.). *Educación y buen vivir*: reflexiones sobre su construcción. Quito: Contrato Social por la Educación, 2012, p. 43-54.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso: *In*: DIAS, Adelaide *et al.* (org.). *Educação em direitos humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

PÁEZ, D. A. Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias. *In*: TEJADA, F. C. (coord.). *Educación y buen vivir*: reflexiones sobre su construcción. Quito: Contrato Social por la Educación, 2012, p. 111-116.

RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento.* Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em/para os Direitos Humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (org.). *Educação em direitos humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 245-273.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. A linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. *In*: RODINO, A. M. *et al.* (org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.* 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. p. 38-89

Recebido em: 7 de outubro de 2020.
Aprovado em: 15 de maio de 2021.

Educação em direitos humanos na América Latina: fundamentos para uma prática educativa democrática

- La educación en derechos humanos en América Latina: bases para una práctica educativa democrática

- Human rights education in Latin America: foundations for a democratic educational practice

Cristóvão Teixeira Rodrigues Silva[1]

Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes[2]

Resumo: O presente trabalho busca compreender quais os fundamentos da Educação em Direitos Humanos (EDH) na América Latina, identificando as possíveis rupturas e continuidades com o projeto social delineado na Modernidade. O artigo parte da ideia que a sociabilidade moderna formou as bases das práticas educativas contemporâneas latino-americanas, que têm como elementos a emancipação humana através da produção racional e universal do conhecimento, economia capitalista e Estado centralizado. No percurso investigativo realizado, entende-se que por não serem monolíticos, o conjunto

1 Professor do Departamento de Direito da Universidade Regional do Cariri – URCA, Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba – PPGCJ/UFPB, Aluno de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN. cristovao.teixeira@urca.br

2 Professor Titular do Departamento de Filosofia, membro do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) e do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFil) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. gpfe.ufrn@gmail.com

de ideias, valores e crenças que formam a Modernidade apresentam tensões e conflitos internos, os quais não impediram o surgimento de um pensamento homogêneo e a colonização de múltiplos interesses sociais locais pela satisfação dos interesses econômicos globais. Em seguida, abordam-se os efeitos da adoção desse projeto na América Latina, marcado pela dominação direta dos colonizadores europeus, extermínio dos povos originários e sucessivos governos autoritários, emergindo práticas educativas que impedem o diálogo com o conhecimento local e a formação de cidadãos participativos. Por meio de uma abordagem qualitativa e revisão de literatura, é possível identificar que a EDH na América Latina se fundamenta na reflexão social crítica, que tem raízes nos preceitos da educação popular e movimentos sociais pró-democráticos, que buscam a ampliação da participação política popular. É possível concluir que o diálogo e a democracia são a um só tempo pré-condição e fim da prática da educação comprometida com a emancipação humana e a participação inclusiva. O desafio à manutenção de um programa permanente de EDH é a neutralização ou esvaziamento por interesses econômicos, antidemocráticos e de negação dos saberes locais.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Modernidade. América Latina. Fundamentos sócio-históricos. Diálogo democrático.

Resumen: El presente trabajo busca comprender los fundamentos de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en América Latina, identificando las posibles rupturas y continuidades con el proyecto social perfilado en la Modernidad. El artículo parte de la idea de que la sociabilidad moderna fue la base de las prácticas educativas latinoamericanas contemporáneas, cuyos elementos son la emancipación humana a través de la producción racional y universal del conocimiento, la economía capitalista y el estado centralizado. En el camino investigativo tomado, se entiende que por no ser monolíticos, el conjunto de ideas, valores y creencias que conforman la Modernidad presenta tensiones y conflictos internos, que no impidieron el surgimiento de un pensamiento homogéneo y la colonización de múltiples intereses sociales y culturales. para la satisfacción de los intereses económicos globales. Luego, se abordan los efectos de la adopción de este proyecto en América Latina, marcado por la dominación directa de los colonizadores europeos, el exterminio de los pueblos originarios y sucesivos gobiernos autoritarios, prácticas educativas emergentes que impiden el diálogo con los saberes locales y la formación de ciudadanos participativos. A través de un enfoque cualitativo y revisión de la literatura, es posible identificar que EDH en América Latina parte de una

reflexión social crítica, que tiene sus raíces en los preceptos de la educación popular, defensora del diálogo con los saberes locales y movimientos sociales prodemocráticos. , que buscan ampliar la participación popular. Es posible concluir que el diálogo y la democracia son a la vez condición previa y fin de la práctica de una educación comprometida con la emancipación humana y la participación inclusiva, y es un desafío mantener un programa permanente que no se neutralice ni se vacíe.

Palabras clave: Educación en derechos humanos. América Latina. Fundamentos sociohistóricos. Democracia. Justicia social.

Abstract: The present work seeks to understand the fundamentals of Human Rights Education (HRE) in Latin America, identifying the possible ruptures and continuities with the social project outlined in Modernity. The article starts from the idea that modern sociability formed the basis of contemporary Latin American educational practices, whose elements are human emancipation through the rational and universal production of knowledge, capitalist economy and centralized state. In the investigative path taken, it is understood that because they are not monolithic, the set of ideas, values and beliefs that make up Modernity present internal tensions and conflicts, which did not prevent the emergence of homogeneous thinking and the colonization of multiple social and cultural interests by the satisfaction of global economic interests. Then, the effects of the adoption of this project in Latin America are approached, marked by the direct domination of European colonizers, the extermination of the original peoples and successive authoritarian governments, emerging educational practices that prevent dialogue with local knowledge and the formation of participatory citizens. Through a qualitative approach and literature review, it is possible to identify that HRE in Latin America starts from a critical social reflection, which has its roots in the precepts of popular education and pro-democratic social movements, which seek to expand popular political participation. It is possible to conclude that dialogue and democracy are both a precondition and an end to the practice of education committed to human emancipation and inclusive participation. The challenge for maintaining a permanent HRE program is its neutralization or emptying due to economic, anti-democratic interests and the denial of local knowledge.

Keywords: Human rights education. Latin America. Socio-historical foundations. Democracy. Social justice.

1. Considerações iniciais

As práticas educacionais, para sua boa compreensão, precisam ser analisadas a partir do contexto sócio-histórico e dos fundamentos que as orientam. A Educação em Direitos Humanos – EDH na América Latina, como estratégia de múltiplos processos e direcionada para a formação de cidadãos participantes, é uma prática recente, só possível após a inserção e apropriação do discurso de Direitos Humanos no continente. O contato com tais ideias não é fruto de transformações endógenas das culturas locais, mas tem como ponto de clivagem inicial o contexto de invasão e conquista do território americano, do qual resultaram intensos conflitos internos (políticos, sociais, econômicos e culturais).

Em mais de três séculos de dominação direta dos colonizadores europeus, extermínio dos povos originários e sucessivos governos autoritários, o contexto latino americano tem sido marcado por severa desigualdade social, negação da visão de mundo dos povos originários e cultura de intolerância. Os Estados locais, após a independência política, tentam reproduzir os mesmos ideais que marcaram os períodos anteriores. Nesse contexto, é preciso analisar em que medida os fundamentos sócio-históricos da Educação em Direitos Humanos – EDH foram ressignificados na América Latina, diante das continuidades e rupturas com os discursos – jurídico, político, educacional, econômico e cultural – da Modernidade.

A visão de mundo trazida pelos europeus, nos séculos XVI e seguintes, era baseada em um conjunto de valores, crenças e ideias que tinha no trabalho, na economia de mercado e na racionalidade voltada ao domínio e à conquista, alguns dos seus delineamentos. O antropocentrismo, o racionalismo e o cientificismo, nesse contexto, levariam à emancipação e à realização da dignidade humana, completando o plantel iluminista que formulou as bases da Modernidade. Tais ideais moldaram os países latino-americanos, destinando seus recursos humanos e ambientais para a satisfação de interesses externos e negando racionalidade ao conhecimento dos povos nativos. O resultado é uma sociedade desigual e pouco comprometida com valores de cooperação, solidariedade, diálogo e respeito às diferenças, o que se reflete nas práticas educativas.

Assim, o artigo busca, através de uma abordagem qualitativa, investigar os fundamentos sociais, históricos e filosóficos das práticas educativas comprometidas com os Direitos Humanos na América Latina. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, é apresentado como os Direitos Humanos têm suas bases no pensamento da Modernidade e em que medida esses fundamentos foram inseridos e modificados no contexto latino-americano.

Identifica-se primeiro o compromisso dos Direitos Humanos com os ideais liberais de liberdades individual, econômica e política, mundializados

pelos europeus dos séculos XVII ao XIX. Depois, apresenta-se o impacto da globalização no conjunto daquelas normas, situação que inseriu novos interesses à noção de Direitos Humanos, ligados à justiça e ao reconhecimento social. Esse segundo momento corresponde ao século XX, o qual foi palco de muitas demandas advindas de povos antes colonizados pelos europeus, entre os quais estão os países latino-americanos.

A análise dos fundamentos e compromissos da EDH na América Latina é feita em conjunto com a investigação da tensão nas propostas emancipadoras dos Direitos Humanos, que encontram limites em interesses econômicos e políticos globais e em práticas sociais autoritárias e na injustiça social. A EDH, como aponta a literatura apresentada, necessita de estruturas democráticas e promotoras do diálogo entre saberes locais e estrangeiros, sem hierarquização a *priori* e subalternização. A concretização de práticas educacionais, comprometidas com a realização plena da dignidade humana e formação para a cidadania, pressupõem a reflexão crítica sobre os seus fins, a íntima relação com o contexto em que é praticada e a formação de ambiente democrático capaz de sustentar o diálogo das diferenças.

2. Práticas educativas na modernidade: tensão entre emancipação e regulação

A busca por fundamentos das práticas educacionais passa pela descrição das técnicas e práticas pedagógicas e sua correspondente articulação social, histórica e filosófica. Nesses moldes, para se entender os pré-condições e os fins da educação na atualidade, faz-se necessário uma abordagem "[...] mais problemática e pluralista [...], tomando a noção de educação seja como conjunto de práticas sociais seja como feixe de saberes". (CAMBI, 1999, p. 24). Adota-se, como estratégia de investigação problemática e pluralista, a noção de contexto sócio-histórico para fundamentar as práticas e os saberes pedagógicos.

Para compreender quais os fundamentos da EDH no contexto específico da América Latina, faz-se necessário um retorno à formação das bases das práticas educativas, relacionando-o com o espaço-tempo de sua formação. Para Marques e Carvalho (2016), o que se denomina hoje como práticas educativas apresentam dois níveis. O primeiro diz respeito às "práticas educativas previstas pelos agentes educativos", o segundo designa a "interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem" (p. 123). Inicialmente tem-se o nível organizativo, que é realização com a elaboração de planos, programas e diretrizes. Já o nível executivo envolve as ações pedagógicas adotadas, que intermediam a relação entre os professores e os estudantes. Em geral, os dois níveis apresentam

os mesmos fundamentos orientadores, mas que podem não estar articulados com o contexto da sua execução. Esta tensão entre fundamento e contexto sócio-hitórico pode ser observada no EDH, por isso a necessidade de remontar ao período da Modernidade, especialmente por duas razões.

Primeiro, é o tempo/espaço do delineamento das noções de Direitos Humanos e das bases das práticas pedagógicas ocidentais, que tomam do Renascimento e do Iluminismo a 'formação da consciência individual e do empenho produtivo' (CAMBI, 1999, p. 141). A centralidade do individualismo será a matriz das normas jurídicas de limitação do poder das instituições sociais e ampliação do espaço da razão como produtora do conhecimento, mitigando o papel da coletividade e das fontes não humanas de saberes (BOBBIO, 2004). Segundo, é nesse período (século XVI) que os europeus chegam à América Latina, introduzindo práticas sociais em substituição das locais, por meio de uma dominação direta que durou até o século XIX, em algumas partes. Restaram marcas indeléveis na formação das instituições e práticas sociais posteriores.

A Modernidade, como aqui mencionada, diz respeito ao período de formação dos "[...] costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII, e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência". (GIDDENS, 1991, p.11). É possível traçar algumas rupturas com as práticas sociais que identificaram a Idade Média. Por exemplo, neste período a educação era realizada majoritariamente por instituições religiosas cristãs e tinham no aperfeiçoamento espiritual algumas das suas características. Na Modernidade, a educação passa a se fundamentar em valores laicos, fazendo surgir instituições educativas sem o compromisso religioso cristão. A liberdade e a emancipação humana, a pluralidades de classes e práticas sociais fazem parte do novo sistema organizativo que tem no indivíduo o seu eixo central. As práticas educativas são direcionadas para sustentar a nova configuração emergente, baseada no sistema econômico capitalista, no Estado centralizado, na laicização e emancipação do conhecimento das visões religiosas. (CAMBI, 2011).

Os fins da educação moderna são a construção de um "indivíduo ativo na sociedade, [...] aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências [...]". (CAMBI, 2011, 198). Há um compromisso com a transformação do mundo medieval e o estabelecimento de condições que sustentem e mantenham essa nova configuração, com bases terrenas e não espirituais, o qual se delineia de forma mais definida em meados do século XV (p. 195). A partir da Europa, especialmente com os processos de colonização, tais ideias são espalhadas pelo mundo, produzindo severas mudanças globais, atreladas à noção de conquista, desenvolvimento e progresso. As comunidades passam a ser classificados a partir de escalas evolutivas que variam entre desenvolvidos e

subdesenvolvidos, civilizados e bárbaros, racionais e animalescos.

A noção de sujeito passa a ser formada por um discurso social, filosófico e político que toma o modelo europeu (desenvolvido, civilizado, capitalista) como parâmetro e finalidade universais. Tal concepção é adequada à necessidade de justificar e impulsionar a conquista e dominação de novos territórios e povos, conformando-os ao sujeito moderno que pressupõe razão, verdade e progresso.

O encadeamento desses três elementos dá-se da seguinte forma: na economia, o feudalismo dá lugar ao capitalismo; na política, o Estado assume as funções sociais anteriormente atribuídas à igreja e à família; na comunidade, as relações sociais são laicizadas e racionalizadas, "[...] produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através do uso da razão". (CAMBI, 1999, p. 198). No século XVI, o projeto da Modernidade tem como dimensões a secularização, o individualismo, a economia de mercado e a sociedade de classe, com um novo sujeito, "[...] segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado". (p. 199-200).

As práticas educativas são diretamente afetadas diante desse cenário, tendo em vista que a educação é elevada ao papel central de formação de sujeitos comprometidos com os valores modernos. A criação de escolas para crianças e a preocupação com a instrução e a disciplina passa a ser o projeto de sociedade moderna (ARAUJO, 2009). A educação, especialmente na infância, passa a ser vista como *modus operandi* para uma transformação individual e social. O destaque dado à disciplina e à instrução infantil deixa evidente que o compromisso da Modernidade é com a transformação social e formação individual através de uma transmissão de conhecimentos por profissionais qualificados em espaços específicos para tal fim.

As ações sociais, incluindo as práticas pedagógicas, estão articuladas para consolidar a visão de mundo baseada na razão como instrumento de dominação da natureza e de outros humanos. A ideia de formação espiritual e moral vão paulatinamente dando espaço para uma prática educativa mais adensada aos fins utilitaristas de progresso e desenvolvimento.

Atrelada ao conceito de desenvolvimento econômico, a educação torna-se meio para o progresso, nos moldes europeus, de utilização exaustiva dos recursos naturais e exploração da força de trabalho humana. Há uma identificação, e até redução dos processos educacionais com o desenvolvimento cientifico-tecnológico. A Modernidade afasta a educação da mera contemplação espiritual e moral, a aproxima da vida e dos problemas cotidianos – trabalho, subsistência, consumo, etc. A fábrica e a escola passam a ser as instituições vitais. Há uma prevalência da visão pragmática das relações sociais, a qual liga a formação e conformação dos sujeitos. Como sintetiza John Dewey

(1979, p. 227) "vida, experiência e aprendizagem não se separam".

Como sistema formado por valores e crenças variadas, a Modernidade traz em si diversos fundamentos, que, com as mudanças sociais, reconfiguram-se nessa correlação de forças. Tomando o Estado, o mercado e a comunidade como os elementos desse sistema, Santos, (2011, p. 56) afirma que ocorreu uma hipervalorização do mercado em detrimento do Estado e da comunidade, sendo esse último o mais renegado. A elevação do mercado ao centro das relações só foi possível diante do estabelecimento do desenvolvimento econômico e do progresso tecnológico como elementos fundamentais da sociedade.

As instituições passam a atuar envoltas no compromisso de manutenção e reprodução do sistema econômico que tem o trabalho e o consumo como pilares. A escola torna-se um ponto de tensão social, pois "*a la educación se le asigna el rol de «valor agregado», y «conocimiento humano», que permitirá a los países entrar en competitividad internacional*". (MAGENDZO, 1994, p. 51). Como meio para realização dos fins econômicos e políticos, a educação vai se moldando e deixando de lado os interesses de liberdade, autonomia e dignidade humana, indicando uma "[...] tensão dialéctica entre regulação social e emancipação social". (SANTOS 2005, p. 1). A educação converte-se em instrumento de poder, pois é meio para o desenvolvimento e o progresso econômico diante da competitividade no mercado internacional.

O paradigma dominante na produção do conhecimento que emerge "[...] nega o caráter racional de todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas" (SANTOS, 2011, p. 61). Na Modernidade, os fundamentos que poderiam levar à realização e ampliação da liberdade e emancipação humana são absorvidos ou colonizados pela "racionalidade cognitivo-instrumental da ciência". (SANTOS, 2011, p. 55). O resgate dos fundamentos humanistas da educação moderna, submergido diante de um paradigma dominante, é capaz devolver à educação o compromisso com a liberdade, a emancipação e a autonomia humanas.

Olhando mais de perto, a Modernidade traz "[...] *la apertura al cambio y a la existencia de multiplicidad de oportunidades, alternativas y opciones*, [...] *criticidad a los esquemas de la racionalidad instrumental* [...]". (MAGENDZO, 1994, p. 51). É possível reflexionar sobre a Modernidade por dentro dos seus valores, o que permite rupturas e continuidades. Ao elevar a razão como guia das ações, as práticas podem ser sempre questionadas e remodeladas, sendo os processos educacionais propícios a esta finalidade. A um só tempo sustenta um conhecimento universal, mas por outro lado valoriza a investigação e o intercâmbio de ideias.

Na Modernidade, "o princípio da universalidade não se esgota numa

reflexão monológica, ou seja, não se constitui como um a *priori* desde já válido" (LIMA, 2009, p. 305). Pode-se pensar na existência de um pluralismo de contextos concretos, "[...] a cultura e os sujeitos são marcados por uma variedade de formas simbólicas e formações identitárias específicas". (LIMA, 2009, p. 305). Os saberes gerais só podem ser formados a partir do diálogo e do intercâmbio permanente entre os sujeitos e seus saberes. Ao se adotar uma visão estanque e imutável, reproduzível em contextos sociais variados, tem-se a negação d potencialidade da razão como elemento central no pensamento moderno, que serviria à liberdade de pensamento e à crítica como produção de saberes.

A dominação como finalidade desarrazoa a produção de conhecimento, que elege como pensamento dominante "[...] *confiar al funcionamiento del mercado la tarea de distribuir oportunidades en la educación*". (MAGENDZO, 1994, p. 52). O modelo econômico arvora-se sobre os demais aspectos sociais, colonizando a produção dos saberes e guiando a formação de sujeitos. Tomando os termos que são próprios do capitalismo, a emergência desse paradigma dominante levou à divisão do mundo entre produtores e consumidores em matéria de conhecimento, "[...] *economías rápidas y ricas que usan el conocimiento efectivamente, y economías pobres que no lo hacen*". (MAGENDZO, 1994, p. 52).

Nas sociedades consumidoras/subdesenvolvidas/emergentes, a organização e a execução das práticas educacionais são desconectadas das necessidades locais e passam a seguir um padrão de interesse internacional, ditado pelas sociedades produtoras/desenvolvidas. Diante desse cenário organizativo do mundo, surge uma questão crucial: como promover a emancipação humana e o desenvolvimento econômico?

Uma primeira resposta diz que "[...] *La solución para los países en desarrollo no es producir conocimiento sino que adquirirlo, adaptarlo y usarlo efetivamente*". (MAGENDZO, 1994, p. 52). Tem-se a manutenção do processo de colonização, com a negação dos saberes locais, contextuais e particulares. As necessidades são impostas em termos universais, ou seja, os povos colonizados e colonizadores compartilhariam dos mesmos valores, interesses e fundamentos sociais. Essa proposta retira a autonomia, o reconhecimento e a possibilidade de participação e diálogo na construção dos elementos culturais aos quais estarão submetidos.

Outra resposta só é possível se forem identificados valores, interesses e finalidades sociais a partir dos saberes e práticas locais. Faz-se necessário tencionar o elemento comunitário e emancipatório da Modernidade, restringindo o campo de determinação econômico e ampliando o papel dos interesses humanos nas políticas sociais. Seguindo a tradição moderna de razão para análise, problematização e intercâmbio, os Direitos Humanos surgem no contexto da elevação da dignidade humana como fim social. Tais normas estão ligadas de modo indissociável à Democracia, a qual pressupõe o diálogo para o consenso,

com por meio do reconhecimento e justiça social, valores que têm nas práticas de EDH um instrumento de difusão, promoção e fortalecimento.

3. Direitos Humanos e globalização: transformações diante da diferença

Da Modernidade advêm dois fenômenos que, nos últimos séculos, têm produzido uma profunda transformação nas culturas ao redor do mundo – Globalização e Direitos Humanos. Além de compartilhamento da gênese, há um forte entrelaçamento e mútua determinação reflexiva entre eles. Os Direitos Humanos representam um conjunto de normas e valores que foram alçadas à conquista universal, e como tal, levadas ao redor do mundo através dos processos de inter-relação política, econômica e cultural. De forma inevitável, após a assimilação, os povos não europeus passaram a questionar a validade universal dos fundamentos, práticas e fins dos Direitos Humanos.

Essa interação é complexa, por isso não pode ser explicada por uma única abordagem. A globalização não é acontecimento uniforme. Santos (2006) fala em globalizações, pois entende que esse conceito sempre designa um processo de dominação e a submissão. Para uma análise mais acurada, pode-se dividir o fenômeno em duas situações distintas: globalismo localizado e localismo globalizado (SANTOS, 2006). Essa dualidade recoloca os termos, percebendo a existência de um elemento particular na formação do discurso universal. Também aponta para alguns compromissos locais alinhados com interesses universais. A primeira situação identifica os países produtores de conteúdo (cultural, econômico e político) e a segunda os países receptores desses elementos.

Os Direitos Humanos estão inseridos nesse processo, em ambos os sentidos de globalização apontados por Santos (2006). Inicialmente, aponta Silveira (2008, p. 247), esse conjunto de normas "[...] remonta à chamada modernidade, ou modernidade clássica, nos séculos XVII-XVIII, enraizando-se nas revoluções liberais [...]". Nesse momento, apesar da formação discursiva da natureza universal dos Direitos Humanos, suas normas referem-se ao conjunto de cidadãos ligados politicamente ao Estado que os afirma. Tem-se, assim, um localismo, que irá se espalhar pelo globo à medida da expansão capitalista, com seus ideais de liberdade, cidadania e economia de mercado.

Buscando fixar um conceito para Direitos Humanos, Pérez Luño (1995, p. 18) afirma que é:

> *"*[...] *un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, los cuales deben ser reconocidos positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional*".

Apesar do elemento contextual, os compromissos dos Direitos Humanos estão ligados à dignidade, à liberdade e à igualdade, que podem ser encontrados, em níveis diferentes, em muitas culturas ao redor do globo. O grande desafio é preencher de sentido tais ideais em novos contextos de espaço-tempo, conforme as necessidades sociais presentes.

Para Silveira (2008, p. 248), a "cultura burguesa ocidental [...] reuniu os que pensaram/pensam universalizar os direitos liberais, de modo a atingirem os mais diversos povos, sociedades e segmentos sociais.". Os demais Estados e povos, como receptores, devem fazer uso desse conjunto de valores, os quais estão prontos para concretizar a dignidade de todos os humanos, independe de quem seja ou onde esteja. A cultura local deve abrir espaço para que os Direitos Humanos possam guiar a formulação de políticas e as ações individuais concretas. Nesse aspecto, há uma verdadeira dominação, substituição de um arcabouço simbólico por outro, tido como mais adequado aos fins da Modernidade.

Ao tempo que expandem o domínio político e econômico sobre os demais povos e Estados, os localismos globalizados produzem furos ou aberturas na dinâmica e na cultura locais, as quais fazem surgir os globalismos localizados, conforme Santos (2006). O autor cita processos como a exploração econômica dos recursos humanos, naturais e culturais – zonas de livre comércio, uso não sustentável dos recursos ambientais para saldas dívidas externas, a transformação da agricultura em agronegócio de exportação – nos países periféricos, como exemplo de ações locais para benefícios globais. Ao invés de representar um processo de interação horizontal e trocas socioculturais, a Globalização "[...] é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival". (SANTOS, 2005, p. 3).

Segundo Canclini (2006, p. 1), a globalização "[...] acentua a interdependência entre muitas sociedades e gera novos fluxos e estruturas de inter-relações supranacionais". Não há horizontalidade no processo, pois a visão de mundo europeia/ocidental é alçada à única possível, fazendo surgir uma rede de dependência global, a qual sobrepõe os interesses e necessidades locais. Surge uma forma específica de organização social, voltada ao desenvolvimento tecnológico e ao progresso econômico. Além de descolar-se dos outros fins e interesses sociais, a finalidade tecnológico-econômica ultrapassou as fronteiras estatais criando organismos internacionais de gestão de interesses do mercado.

Conforme Ramos e Frangella (2013, p 15), "[...] uma nova ordem mundial se instalou nos últimos 20 anos do século XX, marcada pela ideia de que competição em um mercado livre da interferência do Estado pode regular tudo". O Estado Moderno, enquanto elemento de síntese de uma nação, deixa de ser o protagonista das relações internacionais. Os interesses locais emer-

gentes são assimilados aos interesses econômicos e políticos ou transformados em mercadoria, sem abalar as estruturas que mantém o Mercado.

A cultura local deixa de ser objeto de conflito e passa a ser o elemento para dominação. O mercado é difuso e adaptável, ao contrário do Estado, que está apegado à interesses pouco maleáveis. Com a elevação da força social do mercado, "[...] o consumismo invadiu as formas de negociação da identidade, do status e da influência política das pessoas [...]" (YUDICE, 2006, p. 20). A cultura passa a ser mercadoria especial, tonando-se o uma importante peça de articulação para disciplina e dominação por meio da organização e distribuição dos bens culturais. Desde que não seja ameaça a modelo global, as culturas locais são conservadas e adaptadas.

Além do processo de dominação internacional, produziram-se processos internos de dominação, os quais mantém os mesmo fundamentos e compromissos. Essa relação pode ser expressa no conceito de *colonialismo interno* (CASANOVA, 2007). Há conflitos entre aqueles que se opõe aos ideais universais estrangeiros, geralmente as minorias étnica e racial, que têm uma visão de mundo diversa daquela apresentada pelos colonizadores / desenvolvidos / produtores, e os que se apropriam desses ideais para assumir o exercício do poder em continuidade colonial. A disputa pelo poder passa a ser baseada nos valores culturais, não mais na distinção geográfica dos personagens.

Em decorrência desse conflito interno e externo, formou-se, na atualidade, uma reflexão crítica às "[...] noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, [...] vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível". (EAGLETON, 1996, p. 7). Os objetivos e fundamentos da Modernidade são questionados e reformulados, em decorrência dos contextos em que esse discurso passa a ser ventilado. As críticas apontam que o processo de emancipação humana pela razão moderna mantém-se inconcluso ou foi abandonado em prol de um eficiente e concluso processo de dominação humana.

Conforme Bittar (2009, p. 100), "a racionalidade que emerge da modernidade não esgota a noção de razão e não realiza plenamente a ideia de razão. A racionalidade que emerge da modernidade é um minus com relação à própria idéia, em potencial, da razão". O encontro dos interesses europeu-universal com as necessidades-periféricas produziu o "[...] alargamento das críticas dirigidas ao primado da racionalidade ocidental e introduziu, nos fenômenos sociais, desafios e leituras contemporâneas". (RAMOS; FRANGELLA, 2013, p 15). Ao invés de criar dóceis mercados consumidores e fornecedores de matéria prima, a globalização faz emergir profundos descontentamentos entre os benefícios locais e globais da integração mundial. Os Direitos Humanos, nas ex-colônias europeias, passam a servir de instrumento de questiona-

mento das prioridades da sociedade moderna, que eleva à máxima o modelo econômico, tencionando as contradições internas e as possibilidades existentes.

Com a pretensão de universalidade, os europeus atribuíram a si mesmos o "[...] poder de nomear pela primeira vez o mundo; de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo quais comportamentos são normais e quais são patológicos". (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 18). O apontamento dessa pretensão como falácia, permite repensar a produção de conhecimento e o papel da razão como instrumento de modificação do mundo. Os Direitos Humanos ganham uma perspectiva histórica e contextual, ao invés de substituição de valores e negação das visões de mundo não europeias, há uma profunda busca por identificação e reconhecimento da dignidade humana multifacetada.

Como discurso de tensão inata, os Direitos Humanos "[...] constituem uma classe variável, [...] no futuro, poderão surgir novas pretensões que no momento sequer podemos imaginar [...]. O que demonstra que não existem direitos por natureza" (BOBBIO, 2004, p. 18). Os humanos, aos quais os direitos são destinados, têm necessidades socialmente determinadas, o que impede uma homogeneização global de todos as suas bandeiras. Há uma ressignificação dos Direitos Humanos, como consequência da reflexão sobre o projeto social da Modernidade, que "[...] em suas múltiplas faces, encontra-se fragmentado mas não extinto" (LIMA, 2009, p. 304). A mesma razão que serviu à dominação, "[...] reduzida a meio, desproveu a ação humana de sentido e tecnificou a própria racionalidade" (ibidem), pode servir ao questionamento e à crítica reflexiva, elevando o diálogo e a participação aos pilares da produção de saberes.

A principal mudança no contexto dos Direitos Humanos, nos últimos anos, diz respeito à resistência daqueles que não estão inseridos no contexto cultural burguês, "[...] vão emergindo e se constituindo formas de resistência – a exemplo das lutas das classes trabalhadoras européias no século XIX e das lutas anticoloniais no século XX [...]" (SILVEIRA, 2008, p. 249). É possível vislumbrar demandas particulares, desenhadas na América Latina do período pós-colonial ao contemporâneo. Os interesses locais visão a implementação e fortalecimento da democracia, o reconhecimento multicultural, o estabelecimento de diálogo com os saberes dos povos nativos e a promoção da justiça social.

A resistência política dos Direitos Humanos foi incrementada com a inclusão da noção de reconhecimento como essencial à dignidade humana, ao lado das demandas por justiça social. Hoje, as "demandas por 'reconhecimento das diferenças' alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade [...]" (FRASER, 2001, p. 245). Os movimentos se complementam na busca por autodeterminação econômica e política e reconhecimento da diferença e negação da subalterni-

zação dos saberes locais.

O conjunto de normas que forma os Direitos Humanos está redimensionado, em quantidade e em temas, há "[...] uma perspectiva mais ampla dos direitos, para além das experiências liberais e das lutas socialistas". (SILVEIRA, 2008, p. 249). Em locais periféricos, como a América Latina, os Direitos Humanos ganham um novo pano de fundo e, portanto, conteúdo e finalidades. Tais processos e mudanças refletem na EDH, instrumento para reflexão sobre as relações sociais e práticas pedagógicas, por meio da adoção e manutenção de modelos democráticos e dialógicos na produção do conhecimento.

Usando o conjunto ético-normativo de proteção à liberdade, à emancipação e à dignidade humana, a EDH está comprometida com "[...] a desmercadorização, a desprivatização dessas relações [sociais] e a sua conversão como bens públicos, para a espécie.". (SILVEIRA, 2008, p. 262). Há uma possibilidade de redimensionamento das finalidades dos processos sociais, incluindo os educativos, deixando os interesses do Mercado em um plano secundário, para alçar a concretização da dignidade, participação e reconhecimento como guias primários.

Ao lado do reconhecimento multicultural e busca por justiça social, a EDH nega a universalidade a priori de todo conhecimento produzido pelos europeus, afirmando a essencialidade do diálogo para a promoção do conhecimento. Nega *la hybris del punto cero* (imaginário do ponto zero) que "[...] *pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista*". (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83). Se o conhecimento europeu estava comprometido com colonização de outros territórios e seres humanos, na América Latina, o conhecimento está comprometido com a descolonização dos saberes e a autonomia dos seres humanos.

4. Educação em direitos humanos na América Latina: diálogo e participação

A educação moderna tem dois grandes fins – emancipar e regular (ESTEVÃO, 2013). Com o grande êxito do modelo econômico e social capitalista, a educação está comprometida com a conformação dos sujeitos a este modelo. Segundo a axiologia do Mercado, a escola passa a ser local de consumo, na qual os clientes ou consumidores adquirem um bem segundo a lógica de "vender bem" ou "ser eficiente e eficaz" (ESTEVÃO, 2013, p. 32). As possibilidades e fins das práticas educacionais, em última análise, estão direcionadas a objetivos delimitados pelas noções econômicas de progresso e desenvolvimento.

Os Direitos Humanos, em seu processo de ampliação e renovação de interesses, pode ser um ponto de ruptura, realinhando os objetivos sociais a criação de condições adequadas para o exercício pleno da dignidade por todos

os seres humanos. Para isso, a EDH pressupõe como condição a "[...] participação substantiva da comunidade escolar nas decisões que a afectam, sem coações, dentro dos pressupostos de uma abordagem deliberativa e comunicativa de democracia" (ESTEVÃO, 2013, p. 32). As práticas de EDH estão organizadas sob a ideia de diálogo e emancipação dos sujeitos, tendo como fins a formação de pessoas autônomas e participativas, não trabalhadores e consumidores conformados.

Com o realinhamento dos fundamentos das práticas sociais e educacionais, a EDH é dialógica, "[...] dá a todos a possibilidade de justificar e de argumentar, [...] conduz a aprender a cooperar, a partilhar, a respeitar diferenças, a ser solidários" (ESTEVÃO, 2013, p. 32). Estando atrelada ao contexto e, ao mesmo tempo, sendo instrumento de reforço ou transformação, a forma educativa/pedagógica é determinada pelos fundamentos de organização social geral. Assim, em contexto autoritário, no qual o diálogo não é ferramenta de produção social, é improvável a existência de práticas educativas fundamentadas na participação.

Na América Latina, somente após lançar as bases para o exercício da cidadania democrática, foi possível construir uma educação fundamentada nos Direitos Humanos. Não há EDH sem o contexto social e institucional necessários à sua prática. Rodino (2016, p. 96) aponta que: "*La EDH apenas comienza a esbozarse como una aspiración legítima en los sistemas educativos, favorecida por las transiciones democráticas producidas entre mediados y finales de los años 1980 en la mayoría de los países de la región*". Em processo cíclico, a EDH é sustentada em práticas dialógicas e fortalece o compromisso com processos democráticos.

A partir das décadas de 1960 e 1970, nas quais são produzidos documentos internacionais proteção aos oprimidos (crianças, mulheres, negros, povos originários, etc.), surgem articulações populares de adoção ampliada de Direitos Humanos, voltada aos interesses e necessidades locais. Diante dos governos autoritários espalhados por diversos países da América Latina, na década de 1980, segundo, Zenaide (2016, p. 49) há "[...] emergência de organizações combativas, movimentos de massa, sindicais e populares que passaram não só atuarem na resistência contra o autoritarismo, como nas lutas por justiça social e políticas públicas [...]". A modificação das estruturas autoritárias de poder, comprometidas com o êxito do modelo europeu de economia de mercado e produção de conhecimento baseado em interesses globais, faz parte do cerne da EDH na América Latina.

Diante da necessidade de ampliação da participação popular e reconhecimento das diversidades locais, a EDH "[...] significa articular diferentes campos do conhecimento num diálogo interdisciplinar, relendo as fontes históricas e reconstruindo trajetórias de lutas em defesa dos direitos humanos". (ZENAIDE, 2016, p. 39). Há uma ruptura com os fundamentos das práticas educativas da Modernidade, pois não está centrado na universalidade do conheci-

mento. Os colonialismos internos são expostos, desnudando o contexto de subalternização vivenciado pelos saberes e povos originários da América Latina.

Na luta contínua contra as mais diversas formas de opressão, "[...] adquirem especial relevância as atividades de promoção e educação em Direitos Humanos" (CANDAU, 2016, p. 401). A educação que daí ressurge está comprometida com a diversidade, a participação e o diálogo, deixa de lado uma percepção monológica como fundamento para a produção do conhecimento e das práticas educativas. Há um verdadeiro resgate, por outras vias, do projeto moderno de emancipação humana, agora explicitado nos Direitos Humanos.
Alinhado aos movimentos internacionais de afirmação de direitos, de combate ao autoritarismo e lutas anticoloniais, a América Latina é palco de grandes transformações socialdemocratas. Nos anos 1980, depois das primeiras experiências de educação popular e emancipadoras, começam as primeiras práticas educativas governamentais em Direitos Humanos, as quais são elevadas na década 1990 a políticas educacionais em escolas públicas. Mas somente nos anos 2000 é que são criadas redes mundiais e regionais de estudos e pesquisas, com a profissionalização e especialização da educação em Direitos Humanos, em programas pós-graduação e nos movimentos sociais (RODINO, 2016).

A EDH na América Latina é recente, produto do encontro de educadores populares e militantes em prol desse conjunto de Direitos Humanos. Dos educadores populares vem o comprometimento com "[...] *la demanda de la participación, en oposición a formas educativas autoritarias* " (SIME, 1994, p. 94). Há uma revalorização do conflito como força produtora, vistos de forma positiva como espaços de promoção e exercício da dignidade humana. Por evidente, há mais uma ruptura com função tradicional das práticas pedagógicas modernas de "[...] *crear grupos que compartieran valores comunes por encima de sus peculiaridades; es decir, formar ciudadanos homogéneos* [...]" (ESPEJO, 2012, p. 242). A crítica e o conflito, que marca esse espaço-tempo, vai contra a homogeneidade voltada ao exercício de papeis sociais passivos – trabalhador e consumidor –, segundo os interesses delineados pelo Mercado.

Ao invés de negar a existência de necessidades e interesses locais, a EDH vai no sentido de"[...] *el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales* [...]" (ESPEJO, 2012, p. 242). O reconhecimento das diferenças toma os Direitos Humanos e a razão da Modernidade como instrumentos para a emancipação humana. A ruptura com a universalidade moderna dá-se pela introdução do diálogo entre diferentes saberes e práticas sociais como elemento para a produção do conhecimento. Ao final, tem-se a reabilitação do sentido original de razão como instrumento para a liberdade e emancipação iluminista.

As práticas educativas baseadas no respeito à diferença e comprometidas com a realização da dignidade humana só são possíveis em contextos

sociais democráticos. Na América Latina, fortalece-se a perspectiva de que não há *"[...] una ideología, un partido, una iglesia, una organización no gubernamental, una organización popular dueña de los derechos humanos, representante única del pueblo, y vocera exclusiva de la verdad*" (SIME,1994, p. 88). Ao invés de compromissos exclusivos com direitos civis e políticos, a prática educativa em EDH vai sendo preenchida pela ideia de justiça social, a qual comporta o acesso a direitos sociais, culturais e econômicos, com respeito aos saberes locais e em harmonia com o meio ambiente.

Tomando a participação como um dos elementos centrais da justiça social, é possível identificar um fundamento político na prática de EDH, direcionado à crítica das relações sociais, a qual permite "[...] *reconocer cuáles son los motivos reales que están en la raíz de nuestros problemas y de las injusticias*" (MAGENDZO, 2016, p. 234, 235). A EDH pressupõe o reconhecimento do outro como membro e participante da comunidade baseada no diálogo. Ao invés da negação de humanidade às minorias étnicas e sociais, ampliam-se as similaridades e os interesses comuns. A EDH permite que os reais problemas sociais sejam entendidos, permitindo uma atuação autônoma e emancipada.

Desde os primeiros acenos, "[...] *la educación en derechos humanos reivindicó su compromiso con la justicia social desde sus inicios en el trabajo con los movimientos sociales y la educación popular inspirada en el pensamiento de Pablo Freire*" (MAGENDZO, 2016, p. 221). O contexto sócio-histórico faz emergir um sentido próprio para o conjunto de normas dos Direitos Humanos, ligando-o à justiça social. Além dos compromissos com direitos civis e políticos, tem-se o acesso a direitos sociais, culturais e econômicos, o respeito aos saberes locais e a harmonia com o ambiente, como conteúdo a EDH na América Latina. Em reforço dessa perspectiva, para Vargas (2011, p. 24), "[...] *implica plantearse las posibilidades, condiciones y contenidos de una pedagogía del 'campo político*' [...]", por isso, uma educação para a cidadania.

As mudanças na dinâmica social da América Latina, especialmente diante ruptura com os saberes locais, a qual se manteve através das alianças e compromissos entre as elites locais e os interesses europeus, delinearam os fundamentos da EDH no continente. Segundo Candau a EDH está comprometida com: "[...] formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o 'nunca mais' [...]". (CANDAU, 2011, p. 405). Com tais propósitos, deve-se promover o diálogo e a participação por meio da "[...] utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens [...]" (p. 405) e que integrem os saberes cientificamente sistematizados aos socialmente produzidos. O conhecimento dos eventos passados, sejam as conquistas, sejam as mazelas autoritárias, permite formar uma sociedade comprometida com valores que tenham o ser humano e comunidade como fundamento e finalidade.

Esse modelo educacional, no aspecto organizativo e executivo, comprometido com a cidadania e a participação, tem expressão no plano normativo interamericano. O Protocolo de San Salvador, ao tratar do direito à Educação, delineia alguns fundamentos de suas práticas, a qual "deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz" e "deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista" (OEA, 1988). No sentido do documento, não há EDH sem que haja acesso à educação no sentido amplo, que deve estar orientada por valores democráticos. Mesmo com a elaboração de documentos jurídico e estratégicos, as forças sociais muitas vezes não caminham em um sentido único.

Após a descolonização europeia, a colonização interna é ainda o principal obstáculo à concretização de práticas educativas emancipadoras e cidadãs. O contexto do século XX e XXI está marcado pela substituição de ditaturas liberais por democracia neoliberais, as quais, quase todas, "[...] têm legislações orientadas a promover e instituir a educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino. " (CANDAU, 2016, p. 403). Hoje os desafios da EDH *"[...] pasan por consolidar su presencia como saber y como pedagogía de los derechos humanos en todos los componentes del sistema educativo*" (RODINO, 2016, p. 121). Não basta apenas a elaboração de programas, planos ou diretrizes educacionais, é necessário modificar as estruturas institucionais, de tal modo que seja possível o exercício da participação e valorização dos saberes locais.

No processo de criação de políticas públicas educacionais, é comum atrelar a noção de cidadania a "[...] *la nacionalidad y a la pertenencia a una comunidad dentro de un territorio cerrado y con una cultura homogénea* [...]" (RODINO, 2016, p. 108). Se isso acontece, tem-se um enfraquecimento do diálogo e da participação, tendo em vista que o sentido adotado mantém um caráter de segregação. Além dos sentidos fracos, na proposição da emancipação humana, a polissemia da expressão Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos – EDH, pode, por vezes, produzir um esvaziamento de sentido, o que acaba neutralizando a proposta de transformação social.

Pode-se identificar, segundo Vargas (2011, p. 25), pelo menos dois modelos de educação em disputa atualmente. Um comprometido com as *"[...] dinámicas del tecno-capitalismo (concentración del poder, 'mercadismo' extremo, exclusión estructural, monopolización del conocimiento)* [...]". O outro é o modelo de educação para a cidadania, que tem as demandas democráticas como seu fundamento e fim, portanto direcionada para a participação, o fortalecimento da comunicação e da interação social daqueles que são excluídos e oprimidos pela dinâmica da economia de mercado.

O modelo social, político e educacional, que se tornou hegemônico a

partir da Modernidade, tendo o desenvolvimento tecnológico e o progresso econômico como fins últimos, por muitos anos foi sustentado por governos autoritários. A ausência de diálogo e participação impede que os interesses e as necessidades comunitárias sejam elevados a produtoras de diretrizes sociais. Na América Latina, com o fim de regimes ditatoriais, a volta de eleições diretas e os movimentos em torno da democratização, é que se pode identificar a "[...] década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas" (SAVANI, 2013, p. 413).

Como proposta de modificação das práticas educacionais, as correntes críticas ao modelo hegemônico tinham no "saber do povo e na autonomia de suas organizações" sua base, pretendendo que as escolas se tornassem "[...] espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular [...]" (SAVANI, 2013, p. 415). Seguindo as reinvindicações que já estavam em curso, os movimentos educacionais em torno dos Direitos Humanos questionam a validade universal dos saberes europeus como fundamentos das práticas sociais globais.

A EDH está, desde a origem, comprometida com valores democráticos, dialógicos e participativos. Ao invés de um conceito restritivo de cidadania, assenta-se na ideia de "[...]'*ciudadanía global', que plantea que somos ciudadanos del globo y debemos reconocer nuestras responsabilidades hacia cada uno de nuestros semejantes y nuestro hábitat común* [...]" (RODINO, 2016, p. 108-109). Há uma ampliação do compartilhamento dos deveres e direitos, fundamentando uma relação social baseada em pressupostos não autoritários e inclusivos. Esse movimento não é linear, nem uniforme. Cabe reflexão constante sobre a EDH para que os fundamentos sócio-históricos não sejam menosprezados, nem o contexto das relações sociais negados sob o argumento de aplicação de saber universal.

5. Considerações finais

O projeto de sociedade da Modernidade tem como particularidade a pretensão de universalidade. Como produto das relações, valores e fundamentos sociais, representa uma visão de mundo de determinada cultura. A proposta não foi elaborada para ser aplicada apenas no espaço-tempo europeu, mas para colonizar outros povos e culturas, tornando aquele modelo hegemônico. Os seus principais elementos estão ligados à economia de mercado, ao poder político centralizado na figura do Estado e à sociabilidade voltada ao desenvolvimento e ao progresso tecnológico-econômico.

Os fundamentos modernos tomam forma mais precisa a partir dos séculos XVI, os quais irão justificar e legitimar a colonização europeia de outros

povos e territórios, substituindo a visão de mundo local pelos modelos econômico capitalista, político estatal e social individualista. Para implementar tal projeto, a educação foi elevada a instrumento de formação e conformação do sujeito, que seria liberto dos limites impostos pela natureza e pela comunidade, ao mesmo tempo que estaria conformado à nova sociabilidade vigente.

Sendo analisada de perto, a Modernidade traz em si tensões e contradições congênitas, acentuadas pelas noções de emancipação e regulação, produzindo uma ressignificação constante de seus elementos. Tal processo pode ser visto na dinâmica de formação e transformação dos Direitos Humanos, enquanto conjunto de normas sociais comprometidas com a dignidade humana.

Desde as primeiras normas de garantia de liberdades individuais, civis e políticas, o que de mais importante tem acontecido com o conjunto de normas dos Direitos Humanos é a ampliação temática e geográfica. Novas demandas foram sendo inseridas, especialmente aquelas que dizem respeito à justiça social, reconhecimento das diferenças multiculturais e pluralidade de visões de mundo.

O superdimensionamento das normas de Direitos Humanos tomou como impulso o processo de globalização, o qual permitiu o contato e a interação, mesmo que de forma assimétrica, entre variados interesses e demandas sociais. O projeto de sociabilidade da Modernidade foi imposto por meio do processo de colonização, que se mantive por outras vias após o rompimento do domínio político estrangeiro direto. Parcela da população local, ao se comprometerem com este projeto, substituíram os europeus na negação dos interesses locais, canalizando os recursos humanos e naturais para a satisfação das demandas globais.

O aumento das contradições locais levou ao questionamento da validade universal daqueles saberes. O desenvolvimento e o progresso não se tornaram realidade, nem houve melhoria uniforme da qualidade de vida. Os Direitos Humanos não foram universalizados na mesma velocidade que o modelo econômico, deixando um vazio nas promessas da Modernidade como conjunto de saberes absolutos.

Desde o primeiro contato dos europeus com os povos originários da América Latina, as palavras de ordem foram segregação e autoritarismo, cartilha seguida por todos os compromissados – locais ou estrangeiros – com a implementação de uma sociedade naqueles moldes. Nesse interim, a colonização mudou de atores, mas não de ações, ainda baseada na ausência de diálogos, em governos antidemocráticos e negação dos saberes locais. A luta por democracia e participação não esteve dissociada dos questionamentos sobre todo o sistema baseado na universalidade de interesses e saberes.

Os Direitos Humanos, ao serem adotados nesse contexto, tornaram-se instrumento de crítica sobre as possibilidades e realizações da Modernidade,

abrindo espaço para repensar a relação de dominação multifacetada até então em curso. Pelo menos desde os anos 1960, na América Latina, as lutas populares e democráticas têm no diálogo plural e na participação inclusiva suas bandeiras de ação. Aproveitando a centralidade da educação na Modernidade, as práticas educativas tornaram-se importantes elementos de emancipação local, redirecionadas à promoção de estruturas sociais dialógicas, como nas ações da educação popular e movimentos pró-democráticos dos anos 1970 e 1980.

Ao longo dos anos 1900 e 2000 ocorreu, no continente americano, a inserção da EDH na educação formal, nos mais variados níveis. Ainda assim, o esvaziamento de sentido e a utilização de metodologias não-participativas representam desafio para a realização da EDH, fundamentada no diálogo com os saberes e práticas locais e no fortalecimento de instituições democráticos e cidadãos participativos.

Da educação básica ao ensino superior, incluindo os espaços de formação técnica, educação não-formal e os sistemas de justiça e segurança, é necessário que os valores e as normas de Direitos Humanos orientem as práticas pedagógicas nos níveis da organização e da execução. Os planos, projetos e programas pedagógicos precisam adotar os valores da liberdade, da justiça social, da pluralidade e da sustentabilidade socioambiental como estruturantes. Os conteúdos precisam ser permeados por esses mesmos temas, através de temas transversais, em práticas interdisciplinares ou em disciplinas específicas.

Na América Latina, a EDH precisa ser repensada de forma permanente para não correr o risco de ser colonizada pelos interesses que não tenham na dignidade humana a sua finalidade. Os saberes locais precisam ser reabilitados e inseridos nos fundamentos das práticas educativas, promovendo diálogos que tenham no reconhecimento da diferença e na justiça social elementos constitutivos. Os espaços educativos devem tomar a democracia participativa como eixo organizador, criando estruturas capazes de abrigar práticas adequada aos contexto sócio-histórico, servindo para repensar os processos formativos, os interesses e os fins diretivos das práticas educacionais.

6. Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Haveria uma antropologia infantil na modernidade? Revista *Educação em Questão,* Natal, v. 36, n. 22, p. 74-113, set./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao. Acesso em: 21 out. 2020.

BITTAR, Eduardo C. B. Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática. Reflexões frankfurtianas

e a revolução pelo afeto. *Revista Mestrado em Direito*, Osasco, Ano 8, n.1, p. 99-128, 2008.
BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 9. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: Ana Maria Rodino *et al*., *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. *Brasil*: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição). *In*: *A teoria marxista hoje*. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero*. Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonia*l: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

EAGLETON, T. *As Ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1996.

ESPEJO, Juan Cornejo. Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Educar em Revista, Curitiba,* n. 43, jan./mar., p. 239-254, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a16.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.
ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *In*: SOUZA, J. (org.). *Democracia hoje*: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília, DF: UnB, 2001.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova,* São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007. Disponível em: http://www.cedec.org.br/mediacoes-dificeis---ano-2007---no-70. Acesso em: 25 nov. 2020.
GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

LIMA, João Francisco Lopes de. A educação, a pós-modernidade e a crise de fundamentação do discurso pedagógico. *Cadernos de Pesquisa*: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 297-315, 2009.

MAGENDZO, A. La Educación en derechos humanos desde la modernidad y la postmodernidad. In: MAGENDZO, A. (org.) *Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica.* Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

MAGENDZO, Abraham. La educación en derechos humanos y la justicia social en educación. *In*: RODINO, Ana Maria et al., (org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.* Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. *Linguagens, Educação e Sociedade,* Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez, p. 122-142, 2016.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Protocolo adicional à convenção americana sobre direitos humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, "Protocolo de San Salvador". San Salvador, El Salvador, 1988. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/protocolo-adicional-a-convencao-americana-sobre-direitos-humanos-em-materia-de-direitos-economicos-sociais-e-culturais-protocolo-de-san-salvador. Acesso em: 26 abr. 2021.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. *Derechos humanos*, estado de derecho y constitución. Madrid: Tecnos, 1995.

RODINO, Ana Maria. La institucionalización de la educación en derechos humanos em los sistemas educativos de américa latina (1990 – 2012): avances, limitaciones y desafíos. *In*: RODINO, Ana Maria et al. (org.). *Cultura e*

*educação em direitos humanos na América Latin*a. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum*: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasi*l. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al*. *Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SIME, L. Educacion, persona y proyecto histórico. *In*: MAGENDZO, A. (org.) *Educación en Derechos Humanos:* apuntes para una nueva práctica. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

VARGAS, Jorge Osorio. Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, Santiago de Chile, Chile, n. 10, p. 23-34, 2011. Disponível em: http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428. Acesso em: 24 nov. 2020.

ZENAIDE. Linha do tempo da educação em direitos humanos na américa latina. *In*: Ana Maria Rodino *et al. Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

Recebido em: 21 de janeiro de 2021.
Aprovado em: 20 de abril de 2021

Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão

- Sistema educativo en Mozambique: as estrategias de inclusión internacional
- Educational system in Mozambique: international inclusion strategies

Mirian Célia Castellain Guebert[1]

Mariano Araujo Rodrigues[2]

Resumo: Este artigo tem o objetivo de auxiliar na compreensão de como são implementadas as estratégias internacionais de inclusão no sistema educativo em Moçambique. O estudo tem como base teórica Freire (2014); Rosa (1998/2004); Brandão (1986); Bolacha (2013); Chambal (2007); Rodrigues (2008) incluindo as recomendações da UNESCO (1990) e o Plano Estratégico Para Educação De Moçambique (PEE 1998-2003). A escolha dessas publicações se deu devido ao alto grau de representatividade na implantação do sistema educativo inclusivo em Moçambique, que consiste a centralidade da educação como a força de mudança, instrumento de superação das barreiras de exclusão e a construção da cidadania, potencializando a conquista do ser sujeito na vida social. Quanto à metodologia, utilizou-se da pesquisa documental, que viabilizou o entendimento do contexto histórico, econômico,

1 Doutora em Educação, História, Política, Sociedade pela PUC- São Paulo. Professora do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas na PUC do Paraná. Professora convidada da Universidade Católica de Moçambique, no Doutorado de Humanidade. mirian.guebert@gmail.com

2 Doutorando em Humanidades - Direitos Humanos - Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Ciências Sociais e Políticas - Quelimane. marianoaraujorodrigues@gmail.com

educacional e social de Moçambique. Para a realização das análises foram considerados os pressupostos defendidos nos documentos internacionais para a implementação da inclusão escolar, sustentada por uma análise do contexto. Das constatações se pode afirmar que a educação inclusiva é um direito social e a sua promoção é de responsabilidade do Estado. Essa educação deve ser acompanhada por ações que impactem de forma direta a vida do cidadão, numa estratégia gradual, contínua e sistemática, sendo oferecida a todos, independentemente de suas características físicas, econômica, sociais e ou culturais. Em outras palavras, o Estado deve garantir um processo educacional de qualidade, que amplie as relações intersociais, por meio de práticas pedagógicas alicerçadas no princípio da equidade para superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática. Nesse sentido a educação inclusiva, contribui na edificação de uma sociedade justa, livre de preconceitos como forma de promover a dignidade humana.

Palavras-chave: Educação em Moçambique. Educação inclusiva. Direitos humanos.

Resumen: Este artculo tiene o objetivo de ayudar a compreender cómo se implementan las estrategias inclusión internacional el sistema educativo em Mozambique. El estúdio se basa teóricamente Freire (2014); Rosa (1998/2004); Brandão (1986); Bolacha (2013); Chambal (2007); Rodrigues (2008) incluidas as recomendaciones de la UNESCO (1990) y el Plan Estratégico Para Educación en Mozambique (PEE 1998-2003). La elección de estas publicaciones se debi[o al alto grado de representación del sistema educativo inclusivo em Mozambique, que consiste em la centralidad de la educación como a fuerzade cambio, um instrumento de superar las barreras de la exclusión y la construcción de ciudadanía, potenciando el logro del ser sujeto em la vida social. Em cuanto a la metodologia, se utilizo la investigación documental, que permitiócompreender el contexto histórico, económico, educativo e social de Mozambique. Para la realización de las análisis se consideraron los supuestos formulados em los documentos internacionales para la implementación de la inclusão escolar, apoyadas em um analisis del contexto. De los hallazgos se puede decir que la educación inclusiva es un derecho social y su promoción es responsabilidad del Estado. Esta Educación debe ir acompañada de acciones que impacten diretamente em la vida del ciudadano, em uma estrategia gradual, continua y sistemática, ofreciéndose a todos, independentemente de sus características físicas, económica, sociales o culturales. Es decir, el Estado debe garantizar un processo educativo de calidad, que amplíe las relaciones inter-

sociales, a través de prácticas pedagógicas basadas em el princípio da equidad para superar todas y cada uma de las dificultades que se interponem em el caminho de la construcción de uma escuela democrática. Es este sentido, la Educación inclusiva, contribuye a la construción de una sociedade justa, libre de prejuicios como forma de promover la dignidad humana.

Palabras clave: Educación em Mozambique. Educación inclusiva. Derechos humanos

Abstract: This work ains understand how they are implemented as international strategies for inclusion in the Education suystem in Mozambique, having as basis Freire (2014), Rosa (2004), Brandão (1986), Bolacha (2013); Chambal (2007); Rodrigues (2008), and recomendation from UNESCO (1990) and Strategic Education Plan for Moçambique PEE (1998-2003). The choice of these publications was due to the high degree of representativeness in the implementation of the inclusive Educational sytem in Mozambique, which consists of the centrality of education as the force for change, and instrument for overcoming the barriers of exclusion and the construction of citizenship, enhancing the conquest of your being subject in social life. As for the employee, it uses documentar research, which as a natural source of information, made it possible to understand the historical, economic, Educational and social context of Mozambique. Inorder to carry out the analyzes, the assumptions of inclusion supported by na analysis of the contexto were considered. From the findings it can be said that inclusive education is a social rights and promotion the resposibility of the State, it must be accompanied by actions that directly impact the life of the Citizen, in a gradual, continuous, systematic way, being offered to all regardless of their physical, economic, social and cultural characteristics, that is must open students with disabilities, guaranteeing a quality Educational porcess, which expands inter-social relations guarantes a teaching practic with principles of equily to overcome any all difficulties thea stands in the way of Building a democratic Scholl. Whitin the scope of na inclusive education, contributes to the Building of a just Society, free from prejudice as a way promoting human dignity.

Keywords: Education in Mozambique, Inclusive education, Human rights.

Introdução

Neste trabalho são abordadas as questões relacionadas à implementação das estratégias internacionais de inclusão no sistema educacional de Moçambique. Este texto é um recorte da tese de doutorado em Humanidades da Universidade Católica de Moçambique.

A proposta da reflexão abre espaço para a contextualização do quotidiano educacional no país, com vistas à construção de uma sociedade inclusiva, capaz de construir relações sociais mais justas, solidárias sedimentadas na garantia de direitos.

De acordo com Bueno (2005, p. 1), após a promulgação da Declaração de Salamanca, o tema da inclusão escolar passou a estar na ordem do dia, quer seja nas perspectivas das propostas políticas nacionais e internacionais, quer no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, quer nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), quer nas produções cientificas acadêmica e de cunho técnico profissional.

O princípio da inclusão é um valor social e consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos: lugar que acolhe e reconhece todos nas diferenças, desenvolve aprendizagens e responde às necessidades individuais. Para que isso seja realidade, a escola deve estar aberta para receber, respeitar e comunicar-se com todos os seus membros da comunidade, a fim de atender com coerência e consciência as especificidades a quem se destina, efetivando a construção gradativa e permanente do processo educacional inclusivo.

Convém ressaltar que os protocolos internacionais, dos quais Moçambique faz parte, indicam os princípios das políticas de inclusão escolar entendidas a partir do que significa exclusão, que, por sua vez, está relacionada à problemática social, descrita em uma perspectiva dual do dentro e fora, aceito e não aceito.

Ao considerar o desenvolvimento da sociedade, seguida das políticas sociais do Estado, entende-se que a inclusão social efetiva-se quando as pessoas reconhecem e vivem os direitos e deveres perante o contrato social. Nessa perspectiva, a pessoa incluída é aquela que usufrui dos direitos sociais, sendo a educação um desses direitos. Por outro lado, expressa uma concepção, para o enfretamento da problemática social que impõe ao cidadão compor um grupo que responde ao modelo social estabelecido.

A sociedade inclusiva é aquela que reconhece todos como cidadãos de direito, portanto, o sistema educacional, que visa à formação de cidadão, cabe a cada país identificar as possibilidades de implementação deste princípio no contexto nacional.

Hobbes (2002) entende que, no estado civil, as pessoas tornam-se ci-

dadãs e, como cidadãs, estão submetidas ao poder do soberano. Mas a preservação do homem enquanto indivíduo (o bem privado) é algo que vai além de sua posição enquanto cidadão.

Rousseau (2003), por sua vez, destaca que o fundamental de uma boa educação é fomentar nas pessoas o prazer de amar as ciências e seus métodos. Para ele a educação deve desenvolver o conhecimento do homem, como essência e ao mesmo tempo ética, ou seja, um homem ideal para a sociedade que deveria integrar-se.

Para compreender como são implementadas as estratégias internacionais de inclusão no sistema educativo em Moçambique, faz-se necessário considerar que educação constitui a base de formação do homem, capaz de atuar em benefício da sociedade da qual ele faz parte. Ao mesmo tempo, garante a este homem os seus direitos básicos à vida, reconhecidos para o cidadão, de modo universal e interdependente.

A educação é o critério essencial na formação da ética para viver a cidadania; este é um dos desafios do processo educativo na sociedade contemporânea, visto que educar não é apenas instruir, mas oferecer experiências significativas que preparem o cidadão para a vida na sociedade.

Neste sentido, Moçambique, como subscritor das estratégias internacionais de inclusão, é chamado a criar condições para que todas as pessoas sintam-se livres de qualquer forma de discriminação, por meio da promoção de atitudes e valores fundamentais como o respeito às diferenças e diversidades, o acolhimento e a promoção dos direitos dos cidadãos, especialmente no que concerne ao direito social de educação para todos.

A política educativa moçambicana define a educação básica como um direito universal. Porém, a opção que o país fez, para efetivar uma concepção de escolas inclusivas, coloca desafios nos diferentes segmentos, econômicos, jurídicos e educacionais, no que se refere à criação de condições estruturais, conceituais e humanas, para garantir que todas as pessoas que demandem desses processos inclusivos sejam atendas.

Para a implementação do processo educacional inclusivo, segundo as recomendações internacionais, são necessários: infraestruturas adequadas, para atender a diversidade; alocação de materiais; programas de formação inicial e continuada junto aos profissionais da educação. Dessa forma, será possível promover com sucesso a educação inclusiva, entendida como uma questão de direitos humanos pelo fato de: defender que a diferença identifica-nos; por considerar a igualdade e a dignidade inerente a todo ser humano; por ser expressão do processo formativo, que busca a igualdade e a formação cidadã e que incluir deve ser entendido com ser parte de algo, compor o todo. Nessa perspectiva, "temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos

inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza" (BOAVENTURA, 1999, p.44)

Com efeito, o eixo basilar de escola inclusiva é entender e reconhecer que somos únicos, diferentes, logo, a educação inclusiva deve tornar as aprendizagens significativas em consonância com as características dos públicos-alvo quem se destina.

Cabe ressaltar, ainda, que uma escola inclusiva compõe uma sociedade inclusiva; esta, por sua vez, tem como fundamento o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, ressaltando que elas são parte integrante da sociedade. Ademais, uma sociedade inclusiva promove ações colaborativas, garante a participação, cria políticas públicas e visa acabar com a exclusão social, portanto, ela deve ser entendida e vivenciada como um princípio vital que se aplica a todas as situações do convívio social.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. Devem, também, garantir um bom nível de educação para todos, portanto, precisam reorganizar, construir e ressignificar os currículos, definir a organização do trabalho pedagógico, selecionar e desenvolver estratégias pedagógicas. Além disso, devem preparar e utilizar de recursos de comunicação e cooperação junto às comunidades escolares. Essas são ações essenciais para reconhecer igualmente as necessidades do público a quem a escola destina-se, bem como atuar, de forma cooperativa, para complementar um conjunto de apoios e de serviços específicos a fim de garantir o direito de uma educação com qualidade, que é a conquista coletiva dos sujeitos do processo educativo integral, contextualizado e plural.

Segundo Bolacha (2013), a educação é um processo que influencia o modo de ser, de pensar, de sentir e agir. Ela não é repetição de algumas informações estruturadas em um manual. A educação fundamenta-se na aquisição de estratégias, conhecimentos, valores, habilidades que nos tornam mais humanos, cidadãos ativos de uma sociedade complexa, entendida como:

> [...] sociedades são nações-Estado, formações sociais recentes que desempenham o papel de atores privilegiados no palco internacional. Estes atributos conferem a sociedade complexa do mundo moderno, um aspecto de universalidade que, no entanto, se observado em maior detalhe, diluísse em uma grande diversidade. Assim, as nações-Estados, ao invés de serem algo pronto e acabado, representam maus uma tendência ou um processo. (PEIRANO, 1983, p. 110).

Nesse sentido, a descrição da abordagem social, sustentada por uma análise do contexto concreto em que o sujeito de direito faz parte, demanda mudanças. Diante disso, a pessoa humana é chamada a acompanhar o dina-

mismo dessas transformações e ser parte integrante dessa mudança como participante ativa, consciente e responsável pela sua construção social.

Neste contexto, o processo inclusivo visa abrir espaço de análise sobre o valor da educação como um direito social e constitui bases capazes de criar uma sociedade mais humana. Esses temas constituem focos de debate pela natureza do seu impacto na construção de uma cidadania mais consistente e visionária no seu contexto social. Portanto, construir alicerces de que o próprio mundo social serve-se, para consolidar o respeito à diferença e à valorização do outro em igual direito de oportunidades e de formação humana, é o desafio das estratégias de implementação das políticas de inclusão que Moçambique assume.

Com o intuito de despertar a consciência das pessoas, é necessário construir uma sociedade, possibilitando que todo ser humano, independentemente das suas diferenças, físicas, intelectuais, étnicas possa ser protagonista no mundo em que todos fazem parte, usufruem dos mesmos direitos e oportunidades.

Sistema educativo em Moçambique pós independência

O processo educativo em Moçambique foi resultado de uma evolução histórica das transformações ocorridas no período de transição do país do sistema colonial para o sistema pós-colonial. Ele trouxe uma nova visão sobre o futuro de Moçambique no que consiste à educação para todos.

O processo educativo em Moçambique teve como base três instrumentos como marco legal que fizeram com que o governo de Moçambique pudesse construir um Sistema Nacional de Educação (SNE) capaz de responder aos desafios das mudanças do país, desde 1975 até hoje. Esses instrumentos são os fundamentos legais que marcaram as fases de regulamentação jurídica do Sistema Nacional de Educação em Moçambique pós-independência regulamentadas pela Lei nº 4/83, de 23 de março, Lei 6/92 de 6 de maio e a Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro.

A lei do Sistema Nacional de Educação é o instrumento jurídico que estabelece os fundamentos, princípios e objetivos da educação na República de Moçambique. Historicamente, as reformas educacionais ocorridas em Moçambique desde a Independência Nacional (1975), fato que se tornou um marco na organização política do país, podem ser divididas em dois grandes períodos: o período antes de independência e o período pós independência. Cada um desses períodos está dividido em momentos marcados por transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas que se caracterizam, por um lado, pela imposição de uma ordem social e cultural hegemônica e a negação das estruturas tradicionalmente existentes e, por outro, pela luta na tentativa da ruptura e superação para a implantação de uma nova ordem

social. Essas transformações vêm sendo construídas com contradições e conflitos próprios de processos de busca de identidade de modo direto ou indireto os quais impactam na compreensão das políticas internacionais, que orientam as reformas educacionais moçambicanas.

A educação antes da independência, em 1975, era considerada um serviço destinado para uma determinada classe de pessoas, logo, tinha um caráter discriminatório. O objetivo central desse sistema de educação era despersonalizar os moçambicanos, inculcando-lhes valores culturais e cívicos portugueses.

Antes da independência, havia dois tipos de escolas: uma para os filhos dos negros ou "indígenas" e outra para os filhos dos brancos e assimilados. Segundo Golias (1993), eram considerados assimilados todos aqueles moçambicanos que se adaptavam à cultura portuguesa. Já os que não se adaptavam eram considerados indígenas, portanto, o sistema de educação colonial estava dividido em dois subsistemas distintos, "um oficial destinado aos filhos dos brancos e assimilados e o outro Indígena destinado aos pretos". (GOLIAS, 1993, p. 31). O sistema educacional visava impedir a população moçambicana de ter acesso à educação para todos e com isso impedia que alcançassem postos de trabalho de maior qualificação técnico-profissional, fato que impactava no não acesso a outros direitos assegurados.

A transição do sistema do período educativo colonial para uma de educação moçambicana dá-se com a nacionalização do ensino, por meio do Decreto 12/75 de 6 de setembro de 1975, que proíbe o exercício a título privado da atividade de ensino em Moçambique, passando essa atividade a ser exclusiva do Estado. Dada à necessidade de Moçambique reconstruir-se como uma nação em que todos têm o direito e oportunidades iguais no processo de ensino, o Estado com uso deste instrumento procurou redimensionar a educação como um valor social para todos.

Para Golias (1993, p. 233), "a nacionalização da educação constituiu o primeiro passo para o Estado dirigir o processo educativo e uniformizar o sistema de ensino, em suma, para democratizá-lo". Com a nacionalização do ensino, a gestão do sistema educativo foi confiada, única e exclusivamente, ao Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (MECM). Foi nesse contexto que a educação tornou-se socialmente um direito e dever de cada cidadão, como um elemento para o rompimento das desigualdades sociais. Dessa forma, a educação aparece como a garantia de igualdade do acesso escolar para todos, possibilitando assim a planificação da ação educativa com vista à criação de um novo sistema de educação.

Educação como instrumento de humanização e socialização inclusiva

Em termos gerais, as definições de educação apresentadas por diferentes autores, embora possam parecer díspares, geralmente têm pontos em comum, particularmente quando colocam o indivíduo como sujeito no centro de atividade que se caracteriza como um processo que capacita, transforma e influencia as pessoas para interagir com o meio.

Brandão (1986) afirma que educação é todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for. Para ele, não existe um modelo nem uma única maneira para se educar, uma vez que a educação ocorre a partir do momento em que se observa, entende, imita e aprende-se. Este processo não ocorre somente dentro de uma sala de aula onde existe um professor formado para educar. Em todos os povos, em todas as classes, a aprendizagem está presente, de várias maneiras.

Na visão de Muniz (2002), a educação deve cultivar a moral, despertando para que o homem tome consciência de que ela deve estar presente em todas as ações de sua vida, em todo o seu desenvolvimento, em todo o ser e, por efeito, deixando raízes sobre o direito, que não subsiste sem a moral.

Zacharias (2007), por sua vez, afirma que educar é construir; é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual como social.

Já a concepção de educação de Paulo Freire (2014) reconhece o homem como ser autônomo. Esta autonomia está presente na definição de vocação antológica de "ser mais" que está associada com a capacidade de transformar o mundo.

Na Constituição Moçambicana de 2004, a educação é um direito social, porém, é importante explicitar que, na Constituição de Moçambique, a educação é aquela que se encontra indicada dentro dos parâmetros constitucionais, ou seja, que é feita conforme o disposto no Artigo 113, § 1 da Constituição da República de Moçambique, a qual indica que a República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando à unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos.

Neste sentido, a tarefa da educação é formar para uma cultura cidadã, democrática com princípios de igualdade para viabilizar a cidadania. A integração das tarefas e sua materialização são, então, determinadas pelo imperativo categórico da ética. A educação, enquanto formação de cidadãos traz a responsabilidade de situar os cidadãos como sujeitos histórico-políticos, capazes de conscientemente operar mudanças significativas em toda a realidade social. A ação educativa deve não só proporcionar à pessoa o conta-

to como diversos modelos de pensamento e de comportamento cívico, mas também incentivá-la a saber fazer escolhas na vida, as quais configuram desejos, necessidades, preocupações e aspirações. Em outras palavras, podemos dizer que esses contatos que a pessoa tem com a realidade vivencial configuram e exprimem a personalidade humana.

Como se vê, a educação tem o papel de fazer com que as pessoas sejam conscientes da realidade vivida, com o intuito de transformar para o bem comum. Por meio dos processos educativos, a pessoa aprende a ser e a conviver de forma mais justa e humana.

Processo de implementação das estratégias internacionais de inclusão em Moçambique

De acordo com a realidade mundial, Moçambique é um país em que a abordagem sobre inclusão e educação inclusiva constitui impacto que estes processos têm na vida social e política de um país. Moçambique, tal como outros países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos DUDH (1948), reconhece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. À luz desse documento, o país tem o dever de defender e promover os direitos fundamentais da pessoa humana.

Tomamos como direitos humanos toda construção histórica, expressão dos resultados de lutas pelo reconhecimento e realização da universalização da dignidade humana, por serem construídos em contextos sociais e políticos e, acima de tudo, por disseminar a emancipação, a liberdade, a igualdade, a cooperação, a tolerância e a paz, atitudes para incorporar o interesse público, isto é para todos.

Reconhecer o direito à educação como essencial pelos moçambicanos constitui um desafio do Estado para a sua implementação; para tanto, faz-se necessário reconhecer e potencializar as demandas da população escolar, caracterizadas por algum tipo de deficiência, como, por exemplo, limitação linguística, aprendizagem, econômica, cultural e/ou social.

Em 1998, o Ministério da Educação de Moçambique assumiu, com o apoio da UNESCO, o projeto denominado "Escolas Inclusivas", com o objetivo de combater a exclusão e promover a escolaridade para todos. Para materialização desta política de inclusão, Moçambique estabeleceu, na Constituição da República (CRM, 2004), que a educação constitui direito e dever de cada cidadão e o Estado tem a responsabilidade de promover a extensão da educação à formação profissional continuada, bem como a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito tal como ditam os §§ 10 e 20 do Art.º 88 da Constituição da República de Moçambique. Com efeito, o Estado

serve-se de instrumentos legais que promovem as políticas de inclusão, tanto no sistema educacional como nos diversos segmentos sociais.

Porém, o entendimento da educação como um direito perpassa a compreensão de um projeto educativo, que tem como fim a formação para a cidadania, por meio da ciência, da emancipação, da liberdade, da razão e do pensamento crítico. Logo, a sociedade passa a se organizar e agir de modo participativo, expressando a soberania popular, isto é, a educação como um direito transforma a vida de uma sociedade tornando-a democrática em sua essência.

No âmbito de reajustamento do sistema educativo, face às políticas internacionais de inclusão escolar, Moçambique busca implementar as suas regulamentações e políticas educacionais, de acordo recomendações e estratégias internacionais, as quais são subsidiadas pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Montreal (França, 1999), Declaração sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Carta para o Terceiro Milénio (1999), Declaração de Dakar (2000) em que Moçambique é também signatário. Todos esses documentos estão em acordo com a Constituição da República (MOÇAMBIQUE, 2004), a Lei do Sistema Nacional de Educação (MOÇAMBIQUE, 1994) e com a Declaração de Salamanca assinada e divulgada em 1994. Moçambique adota as políticas internacionais de inclusão no sistema educativo quatro anos depois, contemplando os princípios da não discriminação, a busca da igualdade de direitos e a equidade nos processos de educação para todos

A partir de 1998, em Moçambique, Escolas Inclusivas são entendidas como espaços que se movimentam para reorganizar seus processos formativos, desde sua estrutura organizacional. Tais movimentos demandam mudanças no currículo, na eliminação de barreiras físicas, atitudinais e procedimentais. Demandam também a formação continuada dos professores, com foco na percepção das aprendizagens e na maneira de ensinar, com o intuito de atender as especificidades de cada estudante. Essa proposta de escolas inclusivas foi introduzida na rede educacional em Moçambique gradualmente, sendo que a 1ª fase envolveu 11 (onze) escolas, tendo como fundamento que "todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam", como recomenda a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Para o período entre 1998 a 2003, o Ministério de Educação de Moçambique traçou um plano estratégico (PEE 1998-2003), sendo o instrumento oficial para a implementação das políticas de educação, tendo como base de apoio o Plano Nacional de Educação. Esta ferramenta reforça os compromissos que o governo assume no que tange à educação para todos, quando é signatário de políticas internacionais. Ela apresenta para o Estado o lema

"Combater a Exclusão, Renovar a Escola", ao mesmo tempo que divulga o Plano Estratégico de Educação com três principais objetivos para o sistema educativo.

No que tange ao primeiro objetivo, vale ressaltar que ele consistia em aumentar o acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos, em todos os níveis do sistema. O segundo objetivo era manter e melhorar a qualidade da educação, entendida como universalização, acesso, permanecia e garantia de acesso a outros direitos. Já o terceiro consistia em desenvolver um quadro institucional e financeiro para gerar no futuro a sustentabilidade das escolas e manter os alunos moçambicanos.

Por outro lado, o sucesso da implementação da estratégia exigiu uma estreita colaboração entre o Ministério da Educação e uma gama de grupos de interesse em relação ao sistema educativo, incluindo a comunidade escolar, as famílias, a comunidade local, empregadores, ONG's e confissões religiosas, os quais foram chamados a assumir papeis significativamente a respeito do financiamento e gestão da educação. A permanência do apoio financeiro por parte dos parceiros internacionais de Moçambique, para se garantir a educação no país, ainda é uma realidade.

Segundo o Plano Estratégico de Educação, o Estado reafirma que o objetivo último é o de apoiar a estratégia de desenvolvimento nacional do Governo, através da construção de um sistema educativo que proporcione aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades de que irão precisar para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerarem o crescimento da economia e reforçarem as instituições de uma sociedade democrática. Apesar dessa ousadia de se projetar para o futuro, o Ministério da Educação reconhece sua limitada capacidade de financiamento e administração e usa, como estratégia de implementação das políticas públicas, a busca de parceiros nacionais e internacionais para se cooresponsabilizarem em atingirem as metas por ele estabelecidas.

Quanto à educação especial, entendida como uma modalidade de ensino, o Ministério da Educação descreve, no Plano Estratégico de Educação (1998-2003), que se faz necessário expandir oportunidades educativas para crianças com necessidades especiais, que são aquelas crianças que sofreram, durante a guerra, traumatismos físicos e emocionais, que lhes impediram de frequentar a escola ou diminuíram a sua capacidade de aprenderem em salas de aula tradicionais. As crianças veem limitadas as suas oportunidades de aprendizagem porque o seu acesso escolar é limitado, ou porque os programas e os serviços que podem responder às suas necessidades não estão amplamente disponíveis. A implementação do processo de inclusão no sistema educativo exige um trabalho árduo de construção das relações sociais de todas as crianças na escola como um dos maiores fundamentos à ampliação de

intervenção de práticas educativas.

Segundo Rodrigues (2008), por meio da Declaração de Salamanca de 1994, pode-se observar que o respeito às características, interesses e capacidades de aprendizagens que são próprios do público a que se destina a educação inclusiva, demonstra que os sistemas educativos devem ser projetados e desenvolvidos com vistas a diferentes predicados e indigências. Por meio da mesma Declaração, ficou evidenciado que as pessoas, com necessidades educativas especiais de aprendizagens, devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender as necessidades. Podemos reafirmar que o processo de inclusão pressupõe tratar de questões relacionadas à diferença, levando em conta a sociedade atual que é diversa, plural, e que deve respeitar as diferenças como características. Pensar a diferença hoje é reestruturar práticas sociais, priorizando a dignidade humana.

Na visão de Rodrigues (2006), o conceito de Inclusão, no âmbito específico da Educação, implica rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, seguir uma política de educação inclusiva é promover, defender e garantir políticas, culturas e práticas que valorizem a colaboração de cada pessoa para a construção de um conhecimento partilhado e, desta forma, alcançar a qualidade acadêmica e sociocultural, sem discriminação.

Em Moçambique, a publicação pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2012), do documento denominado Plano Estratégico de Educação (PEE, 2012-2016), descreve que o governo, por meio do Ministério de Educação, pretende promover o direito de todas as crianças, jovens e adultos à educação básica, incluindo aquelas que apresentam limitações físicas e/ou de aprendizagem e, portanto, necessitam de uma atenção educativa especial. A estratégia assenta-se no princípio da inclusão, descrita nas políticas internacionais, pois visa assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência possam frequentar em escolas regulares.

Marco legal sobre educação inclusiva em Moçambique

A implementação do conceito de escola inclusiva exige o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais da educação para lidar com diferentes características físicas e cognitivas dos estudantes. Uma Educação Inclusiva, como concepção de educação, requer processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno. Ao mesmo tempo, é necessária uma atenção especial à infraestrutura da escola, para que se possa garantir e promover a participação de todos os alunos. A abordagem da Educação Inclusiva

para a diversidade deve estar em todas as políticas e regulamentos que orientam a (gestão da) Escola e a formação de professores para todos os subsistemas e níveis de ensino.

Em seu sistema educacional, Moçambique tem um elenco de instrumentos legais, que busca efetivar a abordagem inclusiva, Lei 4/83 de 23 de março, que enfatizou o direito à educação e à erradicação do analfabetismo e da pobreza, bem como a introdução da escolaridade obrigatória, principalmente na frequência e conclusão do ensino primário e universal para crianças que completassem 7 anos de idade.

A Resolução n. 8/95, de 22 de agosto, aprova o Plano Nacional de Educação e a respectiva Estratégia de implementação. Já a Lei 6/1992, de 6 de maio, Lei do Sistema Nacional da Educação, aborda os diversos níveis de escolarização, bem como a sua estrutura e organização. Essa lei sublinha ainda que a Educação é um direito e dever de todos os cidadãos e destaca a necessidade de integração dos alunos com deficiência dentro das escolas regulares. O Decreto 58/2008, de 30 de dezembro, por sua vez, aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas dos serviços públicos às pessoas com deficiência ou de mobilidade condicionada

Há que se mencionar, também, o Plano Nacional de Ação para Deficiência (PNAD), que é um documento estratégico que estabelece as ações prioritárias para a área de deficiência, e a Política de Ação Social, que estabelece as linhas gerais da política e estratégia do Governo, sobre as questões da Ação Social do país, as quais incluem questões ligadas à deficiência e à criança no geral.

Cabe apontar, ainda, a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação, que, no abrigo dessa nova Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), aprova consensualmente a escolaridade obrigatória no país, que passa a ser da 1ª a 9ª classe, trazendo um novo modelo que altera o atual, introduzido pela Lei n.º 6/92, de 6 de maio, que estabeleceu a escolaridade obrigatória da 1.ª a 7.ª classe. Entre outras alterações, consiste na redução do ensino primário de 7 para 6 classes, com um plano curricular contínuo e em regime de mono docência. Essa lei propõe a passagem da 7.ª classe para o Ensino Secundário Básico que, por sua vez, passa a ser de apenas 9 classes, com caráter obrigatório, para que todas as crianças do país concluam o nível em tempo útil. Determina que as crianças devem ser obrigatoriamente matriculadas na primeira classe no ano em que completam 6 anos de idade. Estabelece também que a frequência do Ensino Primário é gratuita nas escolas públicas. Visa reajustar este instrumento ao atual contexto social, político e econômico, garantindo uma educação equitativa e inclusiva, bem como a modernização e ajustamento da sua estrutura de funcionamento.

Desafios do sistema educativo inclusivo em Moçambique

Apesar de todos os instrumentos legais, a concretização do processo inclusivo, no sistema de educação do país, configura-se como um grave problema devido à não materialização das políticas estabelecidas. Esse problema é causado pela ausência do que está recomendado, previsto e/ou determinado, no que se refere a sua estrutura física, curricular e humana, para atender, de modo qualificado, os estudantes que estão em processo de inclusão. A limitação de oportunidades dificulta o processo de aprendizagem, evidenciando a desigualdade e a discriminação.

Nas escolas de Moçambique, a estrutura física é inadequada e os recursos humanos com formação são escassos. Essas deficiências podem ser consideradas como elementos limitadores para efetivação das políticas de inclusão escolar recomendadas pelo Estado na tentativa de responder às recomendações internacionais.

Por outro viés, ao analisar as propostas pedagógicas elaboradas pelas escolas, como ferramentas para o ensino e aprendizagem de todos, percebe-se que não são contempladas as necessidades dos estudantes em relação as suas características. Verifica-se a ausência de adaptação curricular, de recursos de comunicação e/ou didáticos. Além disso, a não correspondência das demandas educativas impossibilita o acesso pleno à educação, negando a formação cidadã como princípio da organização social democrática que vem sendo construída em Moçambique.

Em face de exiguidade de recursos, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) reconhece que os esforços empreendidos pelo Governo ao acesso a esse tipo instrução, ainda está aquém do desejado, mormente a de alunos com necessidades educativas especiais de aprendizagens.

Por outro lado, os desafios impostos ao Estado são a formação continuada de professores, a transformação dos estabelecimentos de ensino em verdadeiros locais de satisfação de necessidades educativas para todos os alunos, potencializando os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes com vista à sua integração na vida social, econômica e política.

De acordo com Rosa (2004), é necessário que a sociedade seja aberta a todos, estimule a participação de cada um e valorize as experiências humanas, reconhecendo o potencial de todos os cidadãos. Também é necessário que ela ofereça oportunidades iguais para que cada pessoa seja livre e tenha autodeterminação, independente das suas características, logo, deve ser inclusiva.

Propostas de implementação das políticas de inclusão no sistema educativo em Moçambique

Em Moçambique, a educação inclusiva é uma realidade quanto a sua organização legal, porém, o grande desafio consiste em implementar, efetivamente, as estratégias e ações inclusivas coordenadas para a melhoria da vida e da convivência social.

O Plano Nacional de Ação para Área de Deficiência II 2012-2019 (PNAD II), publicado pelo governo de Moçambique, apela claramente para a educação inclusiva como uma estratégia de educação de pessoas com deficiência em todos os níveis e subsistemas do sistema educativo, tanto para crianças e para jovens e adultos.

Na opinião de Werneck (1999), para a construção de uma escola livre de preconceitos, a inclusão educacional deve atuar no sentido de favorecer a convivência com a diversidade e instituir o respeito e a fraternidade entre as pessoas.

A escola inclusiva para a autora deve promover o convívio com as diferenças, o que deve ser estimulado desde a mais inicial das formas de convivência social na educação da primeira infância, espaço que as crianças se encontram pela primeira vez. A partir do momento em que se favorece o convívio com a diversidade, constrói-se cidadania, sendo o modo eficaz de combater o preconceito e oportunizar a compreensão da diversidade.

Nesse sentido, a educação inclusiva é uma possibilidade de tornar as pessoas mais empáticas, respeitosas, críticas e tolerantes, construindo os valores dos direitos humanos ativos em suas vidas, de modo a conferir a igualdade, a justiça, a liberdade e a paz, como elementos essenciais para efetivação de sociedade mais justa.

Considerações

As transformações engendradas para construir uma sociedade inclusiva em que o homem é um sujeito ativo capaz de desenvolver o seu meio social por meio da educação escolar, perpassam o entendimento dos direitos da sua formação baseados nos fundamentos éticos e nos valores que nos tornam humanos, justos e dignos. Sabe-se que o processo educacional inclusivo, a partir dos valores dos direitos humanos, impõe vivências na realidade que promovem a igualdade, a fraternidade, a tolerância, a cooperação e a paz.

É por meio das práticas inclusivas que se efetivam os direitos humanos, sendo materializadas pelas políticas públicas implementadas pelo Estado. Portanto, o processo educativo inclusivo, com vista à formação integral do cidadão, constituirá a base de sustentabilidade para o exercício da cidadania,

que se reflete no individuo ético, capaz de aprender para a autonomia, que coopera e participa da vida pública.

Para que a educação possa contribuir com a construção de uma sociedade democrática, com identidade inclusiva, é necessário enfatizar a centralidade nas pessoas, nos aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos presentes nas organizações que compõem o Estado.

Dessa forma, os conhecimentos oriundos da implementação das políticas internacionais de inclusão podem ser entendidos como limitações das recomendações internacionais, já que estas não contemplam a realidade, restringem direitos e impossibilitam a realização de projetos emancipatórios. Apesar de reconhecerem as demandas de uma agenda internacional, as políticas internacionais de inclusão não vislumbram o desenvolvimento humano por falta entendimento conceitual, recursos econômicos e, por vezes, como prioridades para o Estado.

Ao defender a educação como uma ferramenta de implementação das políticas internacionais, à medida que revela ao homem os valores que o conduz a viver em sociedade como ator do seu destino, portanto as políticas públicas deslocam a perspectiva inclusiva para centralidade das lutas quotidianas por direitos e pela garantia daqueles que já existem. Esses direitos e essas garantias vêm plasmados nos instrumentos jurídicos de Moçambique, orientados pelos acordos internacionais, que servem de base de sustentação na promoção de valores e oportunidades iguais.

Das constatações resultantes da análise de conteúdo dos documentos que compuseram este estudo, pode-se afirmar que a implementação das políticas de promoção de educação para todos no país causou, em Moçambique, uma explosão de acesso aos processos escolares, caracterizadas por um expressivo aumento do número de alunos, professores e a criação de uma considerável rede de infraestruturas escolares. Apesar disso, o problema da expansão e cobertura da rede escolar para todos continua a ser um desafio para o próprio Estado.

Por outro lado, o reconhecimento de que as estratégias internacionais que as políticas dos Estados promovem a educação inclusiva avançam como direito. E os Direitos Humanos constituem a seara da condição humana, entendidos em sua plenitude, materializando-se em diferentes dimensões e formas, deve-se compor cada vez mais as pautas de agendas políticas dos governos, instituições sociais e das práticas comunitárias. Dessa forma, a definição de estratégias para implementar práticas inclusivas são fundamentais para que os direitos humanos se traduzam em exercício do cotidiano.

Referências

BOLACHA, N.F. *A mulher moçambicana na ocupação de cargos de decisão:* um estudo de caso no âmbito das direções provinciais de Nampula. 2013. 220p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2013.

BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BUENO, J. G. *Inclusão escolar:* uma crítica conceitual e política. Trabalho apresentado no V Seminário Capixaba de Educação Especial, 2005.

CHAMBAL, L. A. *Os Processos de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOLIAS, M. *Sistemas de ensino em Moçambique*. Editora Escolar. Maputo, 1993, p.31.

HOBBES, T. *Do cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2011)*. Maputo, 2006. Disponível em: http://www.mined.gov.mz. Acesso em: 23 jul. 2020.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano Estratégico de Educação e Cultura (2011-2016*). MEC. Maputo, 2010. Disponível em: http://www.mined.gov.mz. Acesso em: 23 jul. 2020.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 2004*. Disponível em http://www.mined.gov.mz/Documents/Políticas%20Educacionais.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

MUNIZ, R. M.F. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

PEIRANO, Marisa G. S. Etnocentrismo às avessas: o conceito de sociedade complexa. Ethnocentrisme à rebours: le concept de Société Complexe).

Dados, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 97-115, 1983.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Lei6/92.* Maputo:1992, I Série, n. 19. Disponível em: http://www.mined.gov.mz. Acesso em: 23 jul. 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Plano Estratégico de Educação* (PEE, 2012-2016). Maputo, 2011 Disponível em: http://www.mined.gov.mz. Acesso em: 23 jul. 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Plano Nacional de Ação para Área de Deficiência II 2012-2019 (PNAD II).* Maputo, 2011. Disponível em: http://www.mined.gov.mz. Acesso em: 23 jul. 2020.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. *Lei 4/83.* Maputo,1983, I Série N. 12. Disponível em: http://www.mined.gov.mz. Acesso em: 23 jul. 2020.

ROSA, S. P. S. *Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão*. Curitiba: IESDE, 2004

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2012-2016*, Maputo: MEC, 2012. Disponível em: http://www.mined.gov.mz. Acesso em: 23 jul. 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Decreto 53/2008 de 30 de dezembro*: Maputo: MEC 2008. Disponível em: http://www.mined.gov.mz. Acesso em: 23 jul. 2020.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *Revista Inclusão*, Brasília, SEESP/MEC, 2008, v. 4, n. 1, p. 33-40.

RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* Grupo Editorial Summus, 2006.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social princípios do direito político*. Traduzido por José Cretella Junior e Agnes Cretella. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Oficina do CES, n. 135, 1999. Publicação seriada do Centro de

Estudos Sociais. Colégio São Jerónimo, Coimbra. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

UNESCO. *Conferência Mundial De Educação Para Todos.* Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: dez. 2020

UNESCO. *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais*: Acesso E Qualidade. (1997). Declaração De Salamanca, E Linha De Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: dez. 2020

WERNECK, H. Prova, provão. *Camisa de força da educação.* Petrópolis, RJ: Vozes,1996.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. *Paulo Freire e a educação*. Centro de Referência Educacional, 2007.W

Recebido em: 11 de dezembro de 2020.
Aprovado em: 30 de abril de 2021.

A importância dos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no desafio da educação para os direitos humanos

- La importancia de los ODS - Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el desafío de la educación para los derechos humanos

- The importance of the SDGs - Sustainable Development Goals, in the challenge of education for human rights

Tânia Ribeiro Libório[1]

Resumo: Os Direitos Humanos não são aprendidos estudando-os, mas praticando-os diariamente em todos os contextos, em que o ser humano se desenvolve. São essenciais para desfrutar de uma vida digna, baseada na liberdade, igualdade e dignidade, e refletida nos tratados internacionais, bem como nas constituições de cada Estado. Numa perspetiva histórica, os Direitos Humanos foram-se construindo como uma forma de resistência à opressão e busca pelo bem-estar do indivíduo, grupos ou de comunidades inteiras. Ao longo da história, eles passaram por transformações, para conceituar, especificar e ampliar aqueles incluídos na Declaração Direitos Humanos Universais, de 1948. Os indivíduos tornam-se agentes de mudança no mundo, atuando contra as injustiças, através da concretização dos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Eles precisam de conhecimentos, habilidades, valores e

1 Licenciatura em Sociologia. Doutoramento em Teoria Juridico-Politica e Relações Internacionais. Pós Doutoramento em Cooperação Internacional. CICP - Investigadora no Centro de Investigação em Ciência Política da Universidade de Évora. tsliborio@gmail.com

atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável. A educação é crucial para a consecução deste desenvolvimento. Pretende-se demonstrar aqui a importância dos ODS, especificamente respeitante a: alterações climáticas e educação para os direitos humanos. Apresentamos os projetos desenvolvidos na Síria, em São Tomé e Príncipe, no Brasil e em Portugal, e as suas tendências para o futuro, tendo em conta as metas a atingir em cada ODS, e como este aspeto pode influenciar o desenvolvimento humano e tornar o mundo mais harmonioso, mais justo e igualitário.

Palavras-chave: Direitos Humanos. ODS. Educação.

Resumen: Los derechos humanos no se aprenden al estudiarlos, sino al practicarlos diariamente en todos los contextos donde se desarrollan los seres humanos. Son esenciales para disfrutar de una vida digna, basada en la libertad, la igualdad y la dignidad, reflejada en los tratados internacionales, así como en las constituciones de cada estado. Desde una perspectiva histórica, los derechos humanos se han construido como una forma de resistencia a la opresión y la búsqueda del bienestar del individuo. A lo largo de la historia, han sufrido transformaciones, para conceptualizar y especificar los incluidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Los individuos se convierten en agentes de cambio en el mundo, actuando contra las injusticias, a través del logro de los ODS - Objetivos de Desarrollo Sostenible. Necesitan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan contribuir al desarrollo sostenible. Por lo tanto, la educación es crucial para el logro de este desarrollo. Su objetivo es demostrar la importancia de los ODS, específicamente en relación con el cambio climático y la educación para los Derechos Humanos. Presentamos los proyectos desarrollados en Siria, Santo Tomé y Príncipe, Brasil y Portugal, y sus tendencias para el futuro, teniendo en cuenta los objetivos a alcanzar en cada ODS, y cómo este aspecto puede influir en el desarrollo humano y hacer que mundo más armonioso, más justo y más igualitario.

Palabras clave: Derechos humanos. ODS. Educación.

Abstract: Human rights are not learned by studying them, but by practicing them daily in all contexts where human beings develop. They are essential to enjoy a dignified life, based on freedom, equality and dignity, reflected in international treaties, as well as in the constitutions of each state. From a historical perspective, human rights have been built as a form of resistance to

oppression and the search for the well-being of the individual. Throughout history, they have undergone transformations, to conceptualize and specify those included in the 1948 Universal Human Rights Declaration. Individuals become agents of change in the world, acting against injustices, through the achievement of the SDGs - Sustainable Development Goals. Education is therefore crucial to the achievement of this development. It is intended to demonstrate the importance of the SDGs, specifically regarding climate change; education for human rights. We present the projects developed in Syria, São Tomé and Príncipe, Brazil and Portugal, and their trends for the future, taking into account the goals to be achieved in each SDG, and how this aspect can influence human development and make the more harmonious, fairer and more egalitarian world.

Keywords: Human rights. ODS, Education.

Educação, direitos humanos e injustiça

A ideia moderna de Direitos Humanos nasce da "crescente consciencialização contra a opressão ou a inadequada atuação por parte da autoridade estadual […] sendo hoje uma categoria jurídica" (MARTINS, 2006, p. 83). A Educação, considerada primariamente como uma missão de família e de religião, nem sempre foi considerada um direito. No entanto, com a emergência do moderno Estado-Nação, a educação converteu-se num assunto de interesse público e da responsabilidade do Estado (MONTEIRO, 2013). É no século XX que a educação ganha uma dimensão jurídica. Após a 2ª Guerra Mundial, através de vários planos normativos, tornou-se num direito do ser humano.

Cada vez mais, a Humanidade parece sentir que a linguagem dos Direitos Humanos é aquela que afirma, de um modo mais coerente, a "igualdade moral de todos os indivíduos", reconhecendo, embora, que é uma linguagem que se produz num mundo de conflito, de argumentação, de deliberação. (IGNATIEFF, 2011, p. 111). Tendo presente os desafios da globalização, os Direitos Humanos parecem estar a contribuir para a emergência de uma outra conceção de democracia, na linha da democracia comunicativa. (RAWLLS, 1998). Os Direitos Humanos são parte de um direito razoável dos povos, que transcende os Estados e que, por isso, podem fixar limites às instituições domésticas; são uma condição necessária da legitimidade do regime político e da decência da sua ordem jurídica, para além de fixarem um limite ao pluralismo entre os povos. (BAUMAN, 2003)

As Nações Unidas proclamaram o período entre 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como: A Década das Nações Unidas para a Educação

em Direitos Humanos. Os profissionais da educação, atuando em escolas, universidades, e outras instituições de ensino, são convidados a desenvolver um papel relevante, tanto no desenvolvimento de programas de treino e desenvolvimento de materiais de trabalho, quanto para incorporar, nos currículos próprios, em todos os níveis, os propósitos e os objetivos de uma educação em direitos humanos. (ONU, 2017).

A educação constitui-se em um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos Direitos Humanos: como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de luta por direitos e com direitos; enfim, como um outro nome da justiça social. Por conseguinte, a educação não pode ficar indiferente aos valores e à "formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz". (BENEVIDES, 2016, p. 309).

Assim, a educação para os Direitos Humanos é uma prática participativa com o objetivo de mobilizar as pessoas e as comunidades e capacitá-las com os conhecimentos, atitudes, valores e aptidões para usufruir e exercer esses direitos e para respeitar e defender os direitos dos outros. "A educação em direitos humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança; e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em Direitos Humanos". (BENEVIDES, 2016, p.315).

O direito à educação é, portanto, um direito humano fundamental que exige dos Estados a "obrigação de respeitar, proteger e implementar" (MOREIRA; GOMES, 2013, p.195). Exige, portanto, que o Estado aja positivamente em relação aos indivíduos na concretização deste direito. A expressão "educação para todos" só ultimamente começou a ser fomentada enquanto um direito, sendo-lhe reconhecido o seu valor estratégico universalmente. Em 2001, Kofi Annan, no Relatório do Milénio, da ONU, diz-nos "A Educação – desde o ensino primário até à educação permanente – é o motor da nova economia global. Está no centro do desenvolvimento, do progresso social e da liberdade humana"[2]. Tal afirmação permite-nos salientar a importância da educação e da qualificação da população enquanto alavanca de desenvolvimento de um país. (UNRIC, 2013).

A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, pois

2 Relatório do Milénio. Disponível em: https://unric.org/pt/kofi-annan-gana/. Acesso em: 23 jul. 2019.

o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que é capaz de amar e de odiar, que é capaz de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética. Unamuno dizia que o que mais nos diferencia dos outros animais é o sentimento, e não a racionalidade.[3] O ser humano possui a sua dignidade explicitada através de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética. Como dizia Kant (apud BENEVIDES, 2000, p. 17), o ser humano é o único ser cuja existência é um valor absoluto, um fim em si e não um meio para outras coisas.

A Educação em Direitos Humanos é um dos mais importantes de combate às violações de direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos. A educação é o caminho para qualquer mudança social, que se deseje realizar dentro de um processo democrático. (MAGENDZO, 2006). É igualmente por meio dessa educação que se pode começar a mudar as perceções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos e reconstruir as crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano e em conformidade com os preceitos democráticos e as regras do Estado de Direito. (TAVARES, 2006).

Desde a proclamação da DNUEDS - Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, esta teve por objetivos reorientar políticas de educação, práticas e investimentos canalizados para a sustentabilidade, sendo responsabilidade da UNESCO assegurar a criação de mecanismos apropriados para otimizar a implementação da Década. (UNESCO, 2017).

Mary Robinson (Ex-Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos) refere que a "educação em matéria de direitos humanos e em prol dos direitos humanos constitui, em si mesma, um direito, isto é, o direito de todos a conhecer os direitos e a dignidade de todos e as formas de garantir o seu respeito"[4]. Não só a educação é um direito fundamental, mas também a educação em direitos humanos. (Conferência Mundial de Direitos Humanos, 2013).

A Agenda 2030 em nome da dignidade humana

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e

3 Educação em Direitos Humanos: do que se trata? Disponível em: https://respeitarepreciso.org.br/educacao-em-direitos-humanos-de-que-se-trata/. Acesso em: 25 jul. 2019.

4 Cf. https://unric.org/pt/o-que-sao-os-direitos-humanos/. Acesso em: 18 fev. 2021.

um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as 169 metas demonstram a escala e a ambição desta nova Agenda Universal, construindo-se sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. Eles buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas, e são integrados e indivisíveis, equilibrando as três dimensões do desenvolvimento sustentável: económica, social e a ambiental.

Nunca os líderes mundiais se comprometeram a uma ação comum e um esforço via uma agenda política tão ampla e universal. Criam juntos um caminho rumo ao desenvolvimento sustentável, dedicando-se coletivamente à busca do desenvolvimento global e da cooperação vantajosa para todos, que podem trazer enormes ganhos para todos os países e todas as partes do mundo. "Seremos a primeira geração a ter sucesso em acabar com a pobreza; assim como também a última a ter uma hipótese de salvar o planeta". (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

A importância do Desenvolvimento Sustentável é reconhecida nas três cúpulas influentes de desenvolvimento sustentável: a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992 (*UN Conference on Environment and Development* – UNCED), no Rio de Janeiro; a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável de 2002 (*World Summit on Sustainable Development* – WSSD), em Johanesburgo, África do Sul; e a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável de 2012 (*UN Conference on Sustainable Development* – UNCSD), também no Rio de Janeiro, Brasil.

Para que todos possam atuar em favor dos ODS, temos de trabalhar intensamente, com vista ao desenvolvimento sustentável, de competências de sustentabilidade específicas para cada ODS. Por isso, "é vital não apenas incluir conteúdos relacionados aos ODS nos currículos, mas também utilizar a pedagogia transformadora orientada para a ação" (UNESCO, 2017, p.11-54).
Nas palavras de Ban Ki-Moon, "os 17 ODS são a nossa visão comum para a Humanidade e um contrato social entre os líderes mundiais e os povos". De facto, importa ressalvar que esta é uma Agenda com uma dimensão universal, a implementar por todos os países, e não apenas nos países em desenvolvimento, como o caso dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), no período entre 2000 e 2015 (ONU, 2017, p. 5).

Portugal defendeu a necessidade de esta Agenda assentar numa verdadeira partilha de responsabilidades, entre atores públicos e privados e entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, além da tradicional abordagem Norte-Sul. No que concerne ao debate sobre a adaptação do sistema das Nações Unidas aos desafios inerentes à Agenda 2030,

> Portugal tem defendido um ajustamento que permita acompanhar

> a escala do compromisso político assumido, sublinhando a necessidade de garantir a eficiência e eficácia de um sistema que se deverá basear numa articulada cooperação e complementaridade entre os diferentes atores, nos planos global, regional e nacional, explorando as sinergias e interdependências entre as respetivas competências e estratégias, evitando duplicações e procurando maximizar capacidades e impacto (ONU, 2017, p. 11).

No que diga respeito a Portugal, materializa nos ODS 4, 5, 9, 10, 13 e 14 as suas prioridades estratégicas na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Tal como definido no Programa Nacional de Reformas,

> Portugal atribui uma importância central à educação, formação e qualificação, ao longo da vida, procurando inverter atrasos e exclusões históricos, com impactos diretos no bem-estar das pessoas, no desempenho económico, no combate à pobreza, na promoção da igualdade e coesão social, da cidadania e do ambiente. Por isso, reconhece-se como desígnio prioritário e via transversal para alcançar vários outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o ODS4 – Educação de Qualidade (CONSELHO EMPRESARIAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2017).

A tarefa fundamental do Estado é promover a igualdade entre mulheres e homens, sendo princípio fundamental da Constituição da República Portuguesa e estruturante do Estado de direito democrático a não discriminação em função do sexo ou da orientação sexual.

> A prossecução de políticas ativas de igualdade entre mulheres e homens é um dever inequívoco de qualquer governo, assente numa obrigação que se estende à sociedade em geral. A dimensão da igualdade de género deve, por isso, ser tida em consideração na conceção e execução de qualquer política pública. A igualdade entre mulheres e homens é um imperativo e um objetivo social em si mesmo, essencial a uma vivência plena da cidadania, constituindo um pré-requisito para se alcançar uma sociedade mais moderna, justa e equitativa, e um desenvolvimento verdadeiramente sustentável, no respeito pleno da dignidade humana. Concluiu-se, assim, na priorização nacional dos ODS, a particular relevância do ODS5 – Igualdade de Género (ONU, 2017, p.10).

Por outro lado, [...] o crescimento económico, o desenvolvimento social e a adaptação e mitigação das alterações climáticas estão interligados com o investimento em infraestruturas adequadas, numa indústria moderna, empreendedora e sustentável, no progresso tecnológico e na digitalização da economia (p.12).

Portugal encontra-se empenhado em responder a estes desafios, apresentando estratégias, programas que procuram apoiar e desenvolver os setores das infraestruturas, da indústria e da inovação e mobilizam para o efeito um conjunto de recursos, públicos e privados. Reveste-se, pois, de cariz prioritário, a prossecução do ODS 9 – Indústria, Inovação e Infraestruturas.

Neste contexto de prosperidade, o novo paradigma de desenvolvimento do território, procura combater as desigualdades socioeconómicas e as disparidades regionais, com base em estratégias de promoção de justiça social. As prioridades definidas pelo Governo em 2016 continuam a orientar a intervenção para o futuro e passam por:

> [...] combater a pobreza e a exclusão social, ativando medidas com foco particular nos grupos mais vulneráveis; reduzir as desigualdades prosseguindo a elevação do rendimento disponível das famílias e promover o acesso de todos os cidadãos a bens e serviços públicos de primeira necessidade, reforçando esta vertente no combate ao empobrecimento e na defesa da dignidade humana (ONU, 2017, p. 11-12).

A intervenção estrutural preconizada nestas áreas deverá, assim, pautar-se por

> [...] critérios sustentáveis e multifacetados, abrangendo áreas tão diversas como a saúde, a educação, um mercado de trabalho mais justo e inclusivo a recuperação e uma repartição de rendimentos mais equilibrada, através de medidas de política salarial, de proteção social e de natureza fiscal ajustadas às mutações da realidade social e que garantam os mínimos sociais aos cidadãos mais vulneráveis. (ONU, 2017, p. 12).

Este contexto coloca um cariz prioritário no prosseguimento do ODS10 – Reduzir as Desigualdades.

O desafio para o futuro passa por garantir que

> "[...] Governo, setor privado e sociedade civil assegurem a implementação dos compromissos acordados - no âmbito da redução das emissões de gases com efeito de estufa, aumento da quota-parte das energias renováveis, melhoria da eficiência energética e reforço da capacidade das interligações energéticas - aumentando assim gradualmente o nível de ambição no âmbito do Acordo de Paris". (ONU, 2017, p. 13).

As respostas às alterações climáticas devem ser enquadradas e integradas de forma a promover o correto planeamento e desenvolvimento de uma economia resiliente, competitiva e de baixo carbono. Realce-se, neste sentido, a preponderância do ODS 13 – Ação Climática. (ONU, 2017, p. 13).

Portugal assume um papel de relevo, de dimensão internacional na sustentabilidade e governança dos Oceanos. Considerando a importância que o Mar assume do ponto de vista da sua História, geografia e identidade, "Portugal tem apoiado os esforços das Nações Unidas, na promoção de uma mobilização global para a proteção dos Oceanos e para a exploração sustentável dos seus recursos" (p.13). Este enquadramento sustenta a priorização de um último – em ordem, que não em importância – ODS, o ODS 14 – Proteger a Vida Marinha.

Deste modo, quanto aos ODS referenciam-se os seguintes:

ODS 1: erradicar a pobreza, em todas as suas dimensões e lugares. Globalmente, o número de pessoas a viver em extrema pobreza diminuiu mais da metade; em 1990 eram 1,9 bilhão. Contudo, 836 milhões de pessoas ainda vivem na extrema pobreza: cerca de uma, em cada cinco pessoas em regiões em desenvolvimento, vive com menos de 1,25 dólar por dia. O Sul da Ásia e a África Subsaariana são o lar da esmagadora maioria das pessoas vivendo em extrema pobreza. Altos índices de pobreza são frequentemente encontrados em países pequenos, frágeis e afetados por conflitos. Destacam-se os Programas Estratégicos de Cooperação nas áreas do emprego, proteção social, formação profissional, inclusão social, luta contra a pobreza, com Timor-Leste, Cabo Verde, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. (ONU, 2017, p.13-15).

ODS 2: erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável. A vasta maioria das pessoas do mundo passando fome, vive em países em desenvolvimento, onde 12,9% da população é subnutrida. Ásia é o continente com a população que passa mais fome. A África Subsaariana é a região com a mais alta prevalência de fome, cerca de uma, em cada quatro pessoas, está subnutrida. Ao nível da cooperação internacional, tem vindo a ser reforçada a cooperação transfronteiriça, ao nível não só da Península Ibérica, mas também ao nível do Mediterrâneo, onde Portugal integra a Parceria para a Investigação e Inovação na Região do Mediterrâneo, para a gestão sustentável da água e dos sistemas de produção alimentar. (ONU, 2017, p.16).

ODS 3: garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. A cada dia, morrem 17 mil crianças a menos do que em 1990, porém mais de seis milhões de crianças ainda morrem a cada ano, antes do seu quinto aniversário. Desde 2000, vacinas de sarampo preveniram aproximadamente 15,6 milhões de mortes. (ONU, 2017, p.18).

ODS 4: garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A matrícula na educação primária, em países em desenvolvimento, chegou a 91%, mas 57 milhões de crianças permanecem fora da escola; mais da metade das crianças que não se matricularam na escola vivem na África Subsaariana. Estima-se que 50% das crianças fora da escola, com idade escolar primária, vivem em áreas afetadas por conflitos. O mundo conquistou a igualdade na educação primária entre meninas e meninos, mas poucos países alcançaram essa meta em todos os níveis de educação. Relativamente à cooperação com países parceiros, Portugal tem sido o motor no desenvolvimento de ações na CPLP, destacando-se o alargamento de escolas portuguesas em Macau, Timor-Leste, Angola e Moçambique e a abertura de uma escola em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe. (ONU, 2017, p.19).

ODS 5: alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas. Na África Subsaariana, Oceania e Ásia Ocidental, meninas ainda enfrentam barreiras para entrar tanto na escola. As mulheres na África do Norte ocupam menos de um a cada cinco empregos pagos em setores que não sejam a agricultura. Portugal tem sido motor para o desenvolvimento de medidas e ações, promovendo o Plano de Ação para a Promoção da Igualdade e Equidade de Género/CPLP. (ONU, 2017, p. 20).

ODS 6: garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos. Em 2015, 91% da população global usou uma fonte de água potável aprimorada, comparado a 76% em 1990. Contudo, 2,5 bilhões de pessoas não têm acesso a serviços de saneamento básico, como casas de banho ou latrinas. Portugal, apoiado por recursos financeiros próprios ou mobilizados ao nível internacional, tem envolvido o setor público e o privado e a sociedade civil, nesta matéria. (ONU, 2017, p. 21).

ODS 7: garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e limpas para todos. Atualmente, mais de um bilhão de pessoas ainda não têm acesso à eletricidade moderna e três bilhões de pessoas dependem de madeira, carvão, carvão vegetal ou dejetos animais para cozinhar e obter aquecimento.

Destacam-se as

> [...] políticas públicas do setor energético com Cabo Verde, o Protocolo de Cooperação, que inclui capacitação técnica institucional, nas áreas de combustíveis e energia elétrica; com Moçambique, que abrange os setores da energia convencional, energia renovável e eficiência energética, e respetivo Plano de Ação; e com Timor-Leste, o Memorando de Entendimento nas áreas da energia, geologia e minas. Realça-se, igualmente, o apoio prestado a atores da sociedade civil, em particular ONGD, no desenvolvimento de tecnologias e boas práticas, nomeadamente na Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, procurando apoiar as populações a tirar partido destas novas tecnologias. (ONU, 2017, p. 22).

ODS 8: promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos. Aproximadamente 2,2 bilhões de pessoas vivem abaixo da linha da pobreza e a erradicação do problema, só é possível por meio de empregos bem pagos e estáveis; 470 milhões de empregos são necessários mundialmente para a entrada de novas pessoas no mercado de trabalho até 2030. Portugal é signatário de diversos Memorandos de Cooperação nas áreas do emprego e formação profissional, ação inspetiva, e proteção e segurança social; tem acordos de cooperação com Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. (ONU, 2017, p. 23-24).

ODS 9: construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação. Para muitos países africanos, principalmente os de baixo rendimento, os limites na infraestrutura afetam

em cerca de 40% na produtividade das empresas. Portugal tem promovido o apoio ao desenvolvimento de infraestruturas sustentáveis e resilientes, em Moçambique, Cabo Verde e Angola. (ONU, 2017, p. 25).

ODS 10: reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países. A cooperação portuguesa visa o respeito pelos Direitos Humanos, pela democracia e pelo Estado de direito. Portugal procura apoiar os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste, através da promoção da proteção social, inclusão social e emprego. (ONU, 2017, p. 26).

ODS 11: tornar as cidades e comunidades inclusivas, resilientes e sustentáveis. Metade da humanidade vive nas cidades atualmente. Em 2030, quase 60% da população mundial viverá em áreas urbanas. É de referir a Campanha Cidades Resilientes das Nações Unidas, que promove a implementação de medidas de redução de catástrofes por parte das autoridades locais como um dos seus princípios orientadores. (ONU, 2017, p. 28).

ODS 12: garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis, com as seguintes orientações:

> [...] desenvolver a economia circular, com enfoque na desmaterialização, economia colaborativa e consumo sustentável, conceção de produtos, uso eficiente e valorização de recursos; alterar os modelos de produção e consumo: menos recursos, mais eficiência e menos impactos ambientais; aumentar as taxas de recolha, reciclagem e valorização globais e setoriais para os diferentes materiais constituintes dos resíduos; promover práticas de compras públicas ecológicas e sustentáveis; garantir o acesso à informação, participação do público na tomada de decisão e acesso à Justiça em matéria de Ambiente; promover comportamentos mais sustentáveis do ponto de vista ambiental, através da fiscalidade verde. (ONU, 2017, p. 29).

ODS 13: adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos. Salienta-se o plano para alavancar financiamento público e privado para o clima, visando mobilizar 100 mil milhões de dólares por ano até 2020, trabalho ao qual Portugal se associou e se comprometeu a prosseguir o desenvolvimento de parcerias com os PALOP. (ONU, 2017, p. 32).

ODS 14: conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável. As orientações são:

> [...] prevenir e reduzir a poluição e lixo marinhos; limitar o impacto da pesca no meio marinho e adaptar a pesca à proteção das espécies; promover a proteção, restauração e gestão sustentável dos ecossistemas marinhos e costeiros e da biodiversidade marinha; fomentar o desenvolvimento local das comunidades costeiras; potenciar as áreas de investigação e fiscalização de natureza tributária, fiscal e aduaneira; aprofundar a política de vigilância marítima; aumentar o conhecimento científico, desenvolver capacidades de investigação e transferir tecnologia marinha. (ONU, 2017, p. 52).

ODS 15: proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda de biodiversidade. No plano internacional, note-se a participação ativa de Portugal na

> [...] Convenção de Berna sobre a Vida Selvagem e os Habitats Naturais na Europa, na Convenção de Bona sobre Espécies Migradoras da Fauna Selvagem, na Convenção de Ramsar sobre as Zonas Húmidas com interesse internacional para as aves aquáticas e na Convenção de Washington sobre o Comércio Internacional de Espécies da Fauna e da Flora Selvagem Ameaçadas de Extinção. (ONU, 2017, p. 72).

ODS 16: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis. No âmbito da CPLP e da cooperação com os PALOP, destacam-se:

> [...] o apoio à harmonização técnica da legislação em matéria aduaneira dos países da CPLP, no quadro da Organização Mundial das Alfândegas; os Programas de Cooperação Técnico-Policial nas áreas de segurança, fronteiras e proteção civil; e os projetos de Cooperação Técnico-Militar, contribuindo para que as instituições militares dos países parceiros sejam de forma crescente e sustentada, produtores de segurança e indutores de desenvolvimento, através das assessorias técnicas, formação e instrução, recuperação de infraestruturas, fornecimento de equipamento, a par de atividades que contribuam para reforço da segurança e autoridade do Estado. (ONU, 2017, p. 76-80).

ODS 17: reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável e no sentido de reforçar a qualidade da sua ação externa no âmbito da cooperação internacional e para o desenvolvimento sustentável. Portugal,

> [...] investe na capacitação institucional e humana; transição para uma lógica de cofinanciamento nacional, europeu e internacional, público e privado, através do recurso a novas e diversas fontes de financiamento e envolvimento dos agentes económicos, do mundo académico e da sociedade civil. (ONU, 2017, p. 81-85).

Deste modo, a abordagem integrada, centrada nas pessoas e sensível ao planeta inerente à Economia Social e Solidária está em harmonia com os desafios de desenvolvimento identificados no processo dos ODS, pois, o potencial em relação a estas áreas são fundamentais para o desafio do desenvolvimento socialmente sustentável. (ONU, 2014, p. 9).

ODS em ação pelo mundo

Com as mudanças verificadas no mundo, os esforços realizados pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, apesar de terem representado um esforço em torno de objetivos comuns, demonstraram necessidade de avançar para a inclusão mais acentuada, no âmbito dos Direitos Humanos. "As alterações climáticas e a crise económica e financeira, demonstram que os componentes do desenvolvimento social, económico e ambiental estão interligados". (INSTITUTO CAMÕES DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA, 2014, p. 3).

Tomando como ponto de partida a ONG portuguesa AMI – Assistência Médica Internacional, e o seu projeto, "ODS em Ação", pretende-se contribuir para uma sociedade mais informada e ativa na promoção do desenvolvimento sustentável e no respeito pelos Direitos Humanos. Para tal, consideramos os seguintes países, Portugal, Brasil, São Tomé e Príncipe e Síria, no sentido de representar exemplos concretos de desenvolvimento de projetos pelo mundo, nos quais as atividades e missões são desenvolvidas com o objetivo de cumprir cada um dos ODS.

O Brasil teve participação no planeamento dos ODS, participou nas negociações e concordou com os ODS. Entre os objetivos assumidos estão: acabar com a pobreza e com a fome, promover o bem-estar da população, assegurar educação, igualdade de género e empoderamento às mulheres, fazer uma gestão responsável da água, promover o crescimento económico sustentável e combater as mudanças climáticas. Como país-membro da ONU, o Brasil terá diversos desafios para adotar essa agenda de longo prazo e internalizar os compromissos com ações concretas que ajudem a transformar a realidade do país e do mundo.

No ano de 2016, o projeto: "Apoio ao Desenvolvimento Agro-Comunitário", no âmbito da alimentação e nutrição, pretende dar continuidade ao ODS 2 – Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.

Este projeto foi dinamizado pela AMI, em parceria com a ONG local, a ACOM (Associação Comunitária das Mulheres) e teve como beneficiários 152 pessoas. Tem como objetivo proporcionar, através da perfuração de um poço profundo, da construção de uma pocilga e da implantação de um pomar de hortifruticultura, melhores condições de produção e geração de rendimentos, fortalecendo o associativismo e melhorando a qualidade de vida, saúde e nutrição dos associados e comunidade. (AMI, 2016).

No ano de 2017, o projeto: "Saúde, Educação e Arte: Um encontro com a cidadania", em parceria com uma ONG local, cujos beneficiários são 1.200 pessoas. Pretende garantir o acesso à saúde em serviços especializados específicos na vila de Milagres e promover a adoção de práticas saudáveis pela população do município. Trabalha com grupos de mulheres ativistas na pro-

moção da saúde e adoção de práticas saudáveis, passando a mensagem nas ações de sensibilização e colocar em prática os ODS. (AMI, 2016).

O Projeto: "Formação, Produção e Comercialização nos empreendimentos de Economia Solidária: uma abordagem agroecológica de Género e Técnico-Operativa", leva ao fortalecimento de quatro associações de economia solidária que concebem produtos artesanais e tem o objetivo de promover a sustentabilidade das organizações, através da capacitação dos seus membros e o fornecimento de ferramentas de apoio à produção e também, fomentar a dinamização comunitária e a igualdade de género. (AMI, 2016).

Na Síria, o Projeto: "Criação de uma rede comunitária de saúde mental e apoio psicossocial a norte de Aleppo", tem como objetivos: quebrar barreiras e assumir a liderança no estabelecimento de uma rede de Saúde Mental e Apoio Psicossocial, onde os estigmas são desconstruídos, a população torna-se informada e exerce o seu direito a aceder a serviços de acordo com as suas necessidades. No norte da Síria, a população deslocada interna que foge do conflito armado, bem como a população que os acolhe, encontra-se perante um enorme desafio de vida, onde a violenta guerra civil, que assola o país, se tornou num preocupante quotidiano. A Chefe de Direitos Humanos, Michelle Bachelet, considera que os números são assustadores, vergonhosos e profundamente trágicos, defendendo que envolvidos no conflito e Estados influentes "muito poderosos" deixem de lado as suas diferenças políticas. A alta comissária dos Direitos Humanos revelou que registou mais de 1.000 mortes de civis no norte da Síria nos últimos quatro meses. (NAÇÕES UNIDAS, 2019).

Perante a continuidade do conflito, sem resolução à vista, a necessidade de cuidados de Saúde Mental e Apoio Psicossocial torna-se uma realidade cada vez mais urgente. Para tal, nesta região, os serviços estão disponíveis e dotados de equipamentos e pessoal técnico qualificado. O projeto irá exercer uma forte componente de informação e sensibilização à população abrangendo 4.000 pessoas. (AMI, 2016).

Em São Tomé e Príncipe, o Projeto: "Porto de Partida", tem como objetivos: a redução da pobreza através da melhoria das condições higiénico-sanitárias, a promoção da literacia em saúde e o saneamento do meio e intervenções de desenvolvimento local.

Caué é o distrito mais pobre de São Tomé, com frágil tecido económico, baixos rendimentos e iliteracia, conducentes a uma economia de subsistência e à criação animal arbitrária e desenvolvida informalmente. O projeto da AMI visa sensibilizar a população para os malefícios da atual situação de criação animal; construção de infraestruturas para acolher animais e proceder ao seu abate em condições de higiene adequadas; desenvolver atividades de cariz social que permitam combater situações de pobreza extrema. (AMI, 2016).

Os desafios da cidadania no mundo

É fundamental considerar que, a cidadania ativa e paritária, tem por base uma cultura de responsabilidade social, valorizando a participação cívica, potenciar a inclusão e a coesão social, eliminar as assimetrias económicas, sociais, culturais e territoriais, contribuindo deste modo, para a inversão de trajetórias de exclusão social.

De acordo com a opinião do Secretário Geral da ONU, "os direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos pertencem a todos, em qualquer lugar, logo todas as medidas para defender os direitos humanos promovem o alívio das tensões, bem como proporcionam desenvolvimento sustentável e sustentar a paz". (NAÇÕES UNIDAS, 2019, p.12).

A cidadania acompanha as mudanças estruturais que afetam mulheres e homens. Estas mudanças estruturais dizem respeito a dois aspetos da vida quotidiana que condicionam a cidadania: os valores laborais tradicionais entraram num processo de radical mudança; e simultaneamente, os tempos das nossas vidas foram consideravelmente alterados, em parte como resultado da alteração dos valores laborais. (OCDE, 1994, p. 34).

Balmer-Cao (2018, p.35) salienta três traços desta mudança:

> [...] primeiro, o declínio dos valores transcendentes e/ou abstratos, a disciplina, a assiduidade, a perseverança, têm menos influência do que os valores concretos, como a *boa vida*. De um modo geral, os valores com recompensa imediata tendem a prevalecer sobre os valores com recompensa adiada ou difícil de alcançar. O segundo traço prende-se com o declínio da racionalidade económica no trabalho. O terceiro traço consiste no facto de que a concretização dos valores sofreu duas mudanças: a coletivização dos sucessos ou fracassos, não é o individuo, mas a sociedade que é responsável do seu sucesso ou fracasso.

A educação tem assim a difícil tarefa de atuar em diversos papéis dentro da sociedade em "plena metamorfose". É através da educação baseada nos princípios de igualdade de oportunidades, que mediante a diversificação dos serviços educacionais de modo a entender as diferenças individuais, que todos nós devemos promover a prática da cidadania, respeitando a diversidade.

Este é um primeiro passo para que a educação se coloque na linha de globalização, reforçando a defesa dos Direitos Humanos como um dos seus elementos essenciais, dentro de uma democracia comunicativa e "cosmopolítica", que, enfatiza o desenvolvimento pluralista e interdependente da sociedade global, o respeito pela nova arquitetura civilizacional assente na diversidade das culturas e de objetivos, a responsabilidade social global, a "participação democrática multifacetada", a "política emancipatória" ligada à

"política da vida ou de auto-realização". (GIDDENS, 1995, p.129).

Neste processo assume particular importância valores como a tolerância, a democracia, o respeito pela diversidade e a luta contra as desigualdades, numa dimensão de educação para a cidadania, no quadro do pleno respeito pelos Direitos Humanos e com a concretização dos ODS. Assim, a economia solidária surge como uma estratégia para um novo modelo de desenvolvimento sustentável, solidário, visto que todos os envolvidos beneficiam dos seus resultados económicos, sociais, políticos e culturais. Torna-se, pois necessário passar para uma imagem viva e dinâmica, aberta ao contacto e à solidariedade com outras comunidades, ou seja, urge "formular formas de pensamento e ação que sejam ambiciosos, que sejam capazes de pensar e atuar nas escalas nacionais e globais". (SANTOS, 2004).

A Economia Solidária tornou-se num importante instrumento de combate à exclusão social e à pobreza, pois permite a incrementação do emprego e rendimento para muitos e variados trabalhadores, propondo a construção de relações económicas mais justas, solidárias e sustentáveis, fomentando desta forma o desenvolvimento local justo e solidário. (GOMES, 2007).

Torna-se necessário fortalecer a Economia Solidária como estratégia de inclusão económica e social, sendo que esta oferece um caminho com potencial para o desenvolvimento local sustentável e solidário. (JESUS, 2003).

O desenvolvimento sustentável fortalece institucionalmente os estados e municípios; favorece o surgimento de serviços públicos eficientes; garante a qualidade e o controle social destes serviços através da participação popular; torna possível a sua execução como forma de gerar trabalho e distribuir renda, na perspetiva da Economia Solidária. (MANCE, 2004, p. 276). Ao planear-se o desenvolvimento sustentável, cabe considerar a Economia Solidária como eixo estratégico, pois sem isso as propostas resultantes não serão, social e economicamente, sustentáveis. (RBSES, 2000).

As redes de economia solidária relacionam-se diretamente com a promoção do desenvolvimento sustentável à medida que as suas atividades visam o respeito ao meio ambiente, respeito ao ser humano e a busca por novos modos de produção que sejam economicamente viáveis a todos os participantes. (SINGER, 2004, p. 20).

A propagação do conceito de desenvolvimento sustentável trouxe para as organizações a reflexão sobre os impactos sociais e ambientais oriundos da sua atividade, retornando para uma visão mais individual e microeconómico; o novo paradigma para o desenvolvimento sustentável requer construir consensos e superar impasses ambientais. (HALL, 2010).

A economia solidária parte de uma perspetiva que propõe a inovação e criação de novas formas de mercado, a socialização da produção de

conhecimento e igualdade de direitos. De acordo com esta ótica, a rede de economia solidária e o desenvolvimento sustentável visam a melhoria da sociedade, mas apresentam conceções difíceis de serem materializadas dado os seus ideais sociais, económicos e ambientais. (SINGER, 2008).

Na esfera internacional, a sustentabilidade política visa integrar o sistema de preservação de conflitos e guerras com empenho na promoção contínua da paz. (CARVALHO, 2011).

A relação entre os direitos humanos, a sustentabilidade e o desenvolvimento evidencia a necessidade de se promover o pleno gozo de todos os direitos humanos e fundamentais. Somente assim poder-se-á atingir o mínimo desejável de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e desenvolvimento sustentável na esfera global. (CARVALHO, 2013).

Nos últimos duzentos anos,"[...] os direitos dos seres humanos uniram-se às constituições e práticas políticas legais de muitos países; foram concetualizados como direitos dos cidadãos, garantidos diretamente pelo Estado e aplicado coercivamente pelos tribunais: civil, social, político, económico e cultural" (SANTOS, 2014, p. 23).

Direitos Humanos são produtos sócio-históricos forjados das diferentes lutas populares empreendidas em favor das condições de vida decentes. Surgem da tomada de consciência em todos os momentos históricos dos valores sociais, fundamentos e condições que os negam, além da necessidade de se organizar para lutar pela sua concretização. Esta visão dos Direitos Humanos como um projeto a ser concluído na prática política e cultural dos povos, afirma o caráter fundamental que as lutas sociais têm, bem como a influência das condições históricas em que eles surgem e se desenvolvem. (FUNDACIÓN, 2010).

A dignidade humana destaca e caracteriza a pessoa de outros seres vivos, por sua razão, vontade, liberdade, igualdade e historicidade. Os artigos 1.º, 22.º e 23.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, referem-se expressamente dignidade humana: *"Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e dotados de razão e consciência devem comportar-se fraternalmente"*. (Artigo 1.º).

Apesar de não existir uma só definição de Direitos Humanos, a maioria reflete e enfatiza ao considerarem que a pessoa possui por sua própria natureza e dignidade, sendo aqueles inerentes e não uma concessão da comunidade política; quais são os que especificam em cada momento histórico as demandas da dignidade humana, liberdade e igualdade, devem ser reconhecidas positivamente pela ordem jurídica nacional e internacional; que são aqueles que correspondem à pessoa por essência, simultaneamente no seu aspeto corporal, espiritual e social, e que deve ser reconhecido e respeitado por todo o poder ou autoridade e por todas as normas legais positivas, mas que eles cedem no seu

exercício diante das demandas do bem comum. (TRUYOL y SERRA, 1984).

O número de pessoas que vivem livres da miséria, sem medo e que não sejam alvo de discriminação tem vindo a crescer. No entanto, "existem situações de recuo como conflitos domésticos, questões religiosas ligadas ao fanatismo ou meramente por diferenças culturais" que impedem a concretização plena da visão da Declaração Universal de um mundo em que todas as pessoas são livres e iguais. (AMNISTIA INTERNACIONAL, 2018).

Por último, ao refletirmos sobre o significado da educação para os Direitos Humanos, procuramos também aprender as suas relações com uma cultura de paz. Justiça, Liberdade, Solidariedade, Igualdade, Tolerância, Paz, entre outros, são valores que dão sentido à vida e dão base para o que compreendemos por direitos humanos. Educar para a solidariedade supõe que, pela vivência e na transversalidade, possibilite a reflexão, a sensibilização e a consciencialização sobre a importância do respeito ao ser humano. (ASSMANN, 2000).

Referências

AMI. *Projetos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: https://ami.org.pt/missao/formacao-producao-comercializacao-nos-empreedimentos-economia-solidaria-abordagem-agroecologica-genero-tecnico-operativa/https://ami.org.pt/missao/construcao-da-escola-de-gabacar/. Acesso em: 14 jul. 2019.

AMI. *Missões em São Tomé e Príncipe*. Disponível em: https://ami.org.pt/missao/porto-de-partida-sao-tome-principe/. Acesso em: 15 jul. 2019.

AMI. *Missões na Síria.* Disponível em: https://ami.org.pt/missao/criacao-rede-comunitaria-saude-mental-apoio-psicossocial-no-norte-aleppo-siria/. Acesso em: 15 jul. 2019.

AMI. *Missões de Cidadania*. Disponível em: https://ami.org.pt/missao/saude-educacao-arte-um-encontro-cidadania-brasil/. Acesso em: 16 jul. 2019.

AMI. *Missões ODS em Ação*. Disponível em: https://ami.org.pt/missao/capacitacao-de-50-criancas-noivas/. Acesso em: 16 jul. 2019.

AMNISTIA INTERNACIONAL. *Os direitos humanos e a pobreza.* 2018. Disponível em: https://www.amnistia.pt/os-desc-sao-direitos-humanos/. Acesso em: 17 jul. 2019.

ANNAN, Kofi. *Relatório do Milênio.* ONU, 2001. Disponível em: https://unric.org/pt/kofi-annan-gana/. Acesso em: 23 jul. 2019.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária*: educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BALMER-CAO. *Les nouvelles frontiéres du genre*. Paris, L'Harmattan – Logiques Sociales, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos*: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em: 22 jul.2019.

CARVALHO, Edson Ferreira de. *Meio ambiente e direitos humanos*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

CARVALHO, Sonia Aparecida de. O direito ao desenvolvimento sustentável como direito humano fundamental. *In*: GORCZEVSKI, Clovis (org.). *Direitos humanos e participação política*. V. IV. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS - *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Disponível em: http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/decl-prog-accao-viena.html. Acesso em: 19 jul. 2019.

CONSELHO EMPRESARIAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. *Uma visão inspiradora para uma economia sustentável na Europa*: assumir as metas de desenvolvimento sustentável, 2017. Disponível em: https://bcsdportugal.org/publicacao-europeia/. Acesso em: 27.jul. 2019.

FUNDACIÓN Juan Vives Suriá. *Derechos humanos*: historia y conceptos básicos, Fundación Editorial El perro y la rana Fundación Juan Vives Suriá Defensoría del Pueblo, 2010.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Lisboa: Celta, 1995.

GOMES, Fabiana Pereira *et al. Economia solidária e desenvolvimento local e sustentável.* Projeto Casa Brasil: MTE, SENAES, 2007.

GUERRA MARTINS, A.M. *Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Coimbra: Almedina, 2006.

HALL, J. K.; DANEKE, G. A.; LENOX, M. J. Sustainable development and entrepreneurship: past contributions and future directions. *Journal of Business Venturing*, Indiana, 25 (5), p. 43, 2010.

IGNATIEFF, Michael. *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona: Paidós, 2001.

INSTITUTO CAMÕES DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA. *Documento de Posição de Portugal sobre a Agenda 2015*, Lisboa, 2014. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/agendaPos2015/DocPosicao_POS2015.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

JESUS, Pablo. Desenvolvimento Local. *In*: CATTANI, Antonio David(org.). *A outra economia*. São Paulo: Veraz Editores, 2003.

MANCE, Euclides André. *Fome zero e economia solidária* – O desenvolvimento sustentável e a transformação estrutural do Brasil. Curitiba: IFiL, Editora Gráfica Popular, 2004.

MAGENDZO, Abraham. *Educación en Derechos Humanos*: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MONTEIRO, Reis. *Sobre o direito à educação*. Coimbra, IGC, 2013.

MOREIRA, Vital; GOMES, Marcelino. *Compreender os direitos humanos*: manual de educação para os direitos humanos, Coimbra, Coimbra Editores, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. *Carta das Nações Unidas*, 1945. Disponível em: https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2009/10/Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

OCDE. *The OECD Jobs Study*, 1994. Disponível em: https://www.oecd.org/els/emp/1941679.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

ONU. *Economia Social e Solidária e o Desafio do Desenvolvimento Sustentável,* julho, 2014. Disponível em: https://www.unrisd.org/unrisd/website/document.nsf/(httpPublications)/20820DB0F169D8D5C1257D1D0041AA97?OpenDocument. Acesso em: 11 mai. 2019.

ONU. *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável,* julho, Nova Iorque, 2017. Disponível em: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017.pdf. Acesso em: 21 mai. 2019.

RAWLS, John. El derecho de gentes. *In*: SHUTE, Stephen; HURTLEY, Susan (eds.). *De los derechos humanos*. Madrid: Trotta, 1998. p. 47-85.

RBSES. *Construindo a Rede Brasileira de SocioEconomia Solidária* - Documento de Trabalho do Encontro Brasileiro de Cultura e SocioEconomia Solidárias. Mendes-RJ, 11-18/6/2000. Série: Semeando Socioeconomia Nº 4. PACS, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/05/rede-brasileira-de-socioeconomia-solidria.pdf. Acesso em: 8 ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Rodríguez, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. *In*: Boaventura de S. S. (org.). *Produzir para viver*: os caminhos da produção não capitalista. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democracia al borde del caos*. Ensayo contra la autoflagelación. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2014.

SINGER, Paul. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 18, n. 51, p.12- 25, 2004.

TAVARES, Celma. *Barbarie en la democracia*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.

TRUYOL y SERRA, Antonio. *Los derechos humanos*. Madrid: Tecnos, 1984.

UNESCO. *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* – Objetivos de Aprendizagem, Educação 2030, Unesco, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 23 mai. 2019.

UNESCO. *Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: https://www.

unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 3 jul. 2019.

UNRIC. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: https://www.unric.org/pt/actualidade/27555-declaracao-e-plataforma-de-accao-de-beijing-quinze-anos-apos-a-sua-adopcao. Acesso em: 3 jul. 2019.

Recebido em: 22 de abril de 2020.
Aprovado em: 21 de abril de 2021.

Direitos humanos e ODS: caminhos para fortalecer os direitos das mulheres

- Derechos humanos y ODS: caminos para fortalecer los derechos de las mujeres

- Human rights and SDGS: pathways to strengthen women's rights

Celma Tavares[1]

Resumo: O Brasil é um país com uma profunda desigualdade nas relações entre homens e mulheres em vários campos. Em relação ao acesso a terra e territórios há um contexto de profunda concentração fundiária. Ao mesmo tempo, garantir a igualdade de gênero no que tange ao direito à terra se coloca como uma dimensão essencial para uma série de outros direitos humanos. Dessa forma, e considerando que o processo de empoderamento das mulheres é um dos caminhos para reverterem as desigualdades de gênero e promover a luta por direitos, analisar experiências que contribuem neste caminho permite indicar avanços e lacunas, possibilitando sua ampliação. Este estudo tem como objetivo discutir as potencialidades de monitoramento das políticas públicas nos territórios, articuladas aos ODS, a partir de uma experiência local-global, com recorte de gênero, tomando como referência o trabalho com mulheres rurais e urbanas, de movimentos sociais de luta pela terra e moradia, na região nordeste do Brasil desenvolvida pela organização Espaço Feminista. Dita experiência, realizada com base em um modelo que une pesquisa, formação, alianças e incidência política, vem potencializando o processo de autonomia e atuação das mulheres no monitoramento da implementação das políticas públicas e na exigibilidade de seus direitos.

Palavras chave: Direitos humanos, Mulheres. Empoderamento. Políticas públicas, ODS.

1 Pedagoga. Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca (Espanha). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (Brasil). Consultora da organização Espaço Feminista. E-mail: cftav74@gmail.com

Resumen: Brasil es un país con una amplia desigualdad en las relaciones entre hombres y mujeres en diversos ámbitos. Respecto al acceso a la tierra y territorios hay un contexto de grande concentración de tierras. A la vez, garantizar la igualdad de género respecto al derecho a la tierra se presenta como una dimensión esencial para un conjunto de otros derechos. De esa forma, y considerando que el proceso de empoderamiento de las mujeres es uno de los caminos para revertir las desigualdades de género y promover la lucha por derechos, analizar experiencias que contribuyen en este camino permite indicar avances y lagunas, posibilitando su ampliación. Esta investigación tiene el objetivo de discutir las potencialidades de monitoreo de las políticas públicas en los territorios, articuladas a los ODS, a partir de una experiencia local-global, con recorte de género, tomando como referencia el trabajo con mujeres rurales y urbanas, de movimientos sociales de lucha por la tierra y la vivienda, en la región nordeste de Brasil desarrollada por la organización Espacio Feminista. Dicha experiencia, realizada con base en un modelo que une investigación, formación, alianzas e incidencia política, viene potenciando el proceso de autonomía y actuación de las mujeres en el monitoreo de la implementación de las políticas públicas y en la exigibilidad de sus derechos.

Palabras clave: Derechos humanos. Mujeres. Empoderamiento. Políticas públicas. ODS.

Abstract: Brazil is a country with a profound inequality in relations between men and women and in diverse fields. Regarding access to land and territories, there is a context of huge land concentration. At the same time, ensuring gender equality with regard to the right to land is an essential dimension for a number of other human rights. Hence, and considering that the process of women's empowerment is one of the ways to reverse gender inequalities and promote the battle for rights, analyzing experiences that contribute to this path allows us to indicate advances and gaps, enabling their adjustment and development. This study aims to discuss the potential for monitoring public policies in the territories, linked to the SDGs, from a local-global experience, with a gender approach, taking as a reference the work with rural and urban women, from social movements fighting for land and housing, in the Northeast region of Brazil that has been developed by the organization Espaço Feminista. This experience, based on a model that interconnects research, political formation, alliances building and advocacy, has been strengthening the process of women's autonomy and the presence of women in monitoring the implementation of public policies and the enforcement of their rights.

Keywords: Human rights. Women. Empowerment. Public policies. SDGs.

Introdução

A importância de articular o empoderamento das mulheres, a igualdade de gênero e os direitos humanos reside na necessidade de enfrentar e modificar a situação de desigualdade de gênero e de resgatar a relação entre vida cotidiana e democracia a fim de possibilitar, entre outros aspectos, a construção de uma cultura de direitos.

No Brasil, apesar de recentes avanços nas legislações e alguns esforços até o ano de 2016[2] em planejamento e políticas, ainda contamos com uma profunda desigualdade nas relações entre homens e mulheres em vários campos, entre eles o acesso à terra e territórios.

Em relação a esta última questão, por exemplo, o país vive um contexto de profunda concentração fundiária, que remonta a uma longa história de terras concentradas nas mãos de uma elite masculina e branca. O Brasil tem mais de 850 milhões de hectares, dos quais 351 milhões de hectares são estabelecimentos agropecuários, ou seja, áreas agricultáveis que correspondem quase a metade do território brasileiro, e também tem mais de 117 milhões de hectares em terras indígenas e quase 152 milhões de hectares em unidades de conservação. O Censo Agropecuário aponta que a concentração fundiária no país é muito grande, no total quase 4,5 milhões de estabelecimentos ocupam quase 72 milhões de hectares, enquanto pouco mais de 470 mil estabelecimentos ocupam quase 280 milhões de hectares. O resultado disso é a disputa por terra, é o empobrecimento do campo, é falta de alimento; e o Estado brasileiro não vem se mostrando capaz de inverter este quadro e propiciar uma distribuição de terras de forma equitativa.

Sob a perspectiva de gênero chama atenção o escasso número de beneficiárias da posse segura da terra e da moradia em comparação com outros países latino-americanos (DEERE; LEÓN, 2003). Apesar de que a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 189, estabelece que o título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil.

No ambiente rural as mulheres exercem papel essencial na produção e na preservação dos recursos naturais, atuando como protagonistas nas atividades agroecológicas. Contudo, apesar de participarem ativamente da produção, o igual acesso à terra não tem sido garantido para as mulheres (BUTTO; HORAS; DANTAS, 2014).

Esse cenário de desigualdade no direito à terra se deve, entre outros

2 Ano da ruptura democrática no país, com o golpe jurídico-parlamentar, empresarial e midiático que retirou do poder a presidenta eleita. As eleições de 2018 e o atual governo confirmam essa tendência de ruptura e desprezo pelas instituições democráticas e o Estado de Direito.

aspectos, a uma preferência masculina na herança, ao privilégio masculino no casamento, ao viés de gênero em programas de distribuição de terras e no mercado fundiário, que, combinado com as distorções no mercado de trabalho e de crédito, leva as mulheres a terem menos acesso à terra comparado aos homens (DEERE; LEÓN, 2003).

Por outro lado, estudos realizados em vários países, organizados pela ILC (International Land Coalition) mostram que as mulheres com direitos à terra assegurados possuem rendimentos até 3,8 vezes maiores e estão 8 vezes menos propensas a sofrer violência doméstica. Nesse sentido, a posse segura da terra pelas mulheres está profundamente associada com seu bem-estar e seu empoderamento e autonomia. Também há uma série de estudos na América Latina que mostram que as mulheres proprietárias da terra têm mais condições de escolha em relação aos parceiros no casamento, e dentro dele desempenham um papel muito maior, tanto na tomada de decisões referentes à casa e à propriedade, como às decisões sobre a produção e os usos dos recursos econômicos (DEERE; LEÓN, 2003).

Diante desse contexto, e considerando que a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres são marcos fundamentais para transformá-lo, a organização brasileira Espaço Feminista, cuja missão é o processo de empoderamento de mulheres rurais e urbanas no Estado de Pernambuco, desenvolve um trabalho com base em um modelo que integra quatro eixos: a produção do conhecimento; a formação política e técnica; a criação de alianças; e a incidência política, que inclui diálogo local com o poder público e monitoramento das políticas públicas nos territórios; este último articulado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)[3] 1, 2, 5 e 11, com a finalidade de fortalecer os direitos das mulheres à terra. No modelo criado pelo Espaço Feminista o processo de empoderamento articula três níveis da vida das mulheres participantes: o nível individual; o nível das relações dentro dos seus espaços de luta nos seus movimentos de origem; e o nível de influência nas políticas públicas. E cada um de seus eixos está orientado pela perspectiva de gênero, considerando que esta "tem como um de seus fins contribuir à construção subjetiva e social de uma nova configuração a partir da ressignificação da história, sociedade, cultura e política desde as mulheres e com as mulheres" (LAGARDE, 1996, p.13).

Com este tipo de atuação a organização busca gerar espaços diversos

3 Em 2015 a ONU aprovou a Agenda 2030, composta por 17 ODS e 169 metas, entre as quais a igualdade de gênero (ONU, 2015). Apesar das críticas e dos interesses geopolíticos em questão, não se pode desconsiderar o cenário de correlação de forças e disputa de direitos que se estabelece em face ao multilateralismo de organismos como a ONU, cujo sistema internacional de proteção dos direitos humanos tem adesão da maior parte dos países do mundo e é acionado pelos movimentos sociais.

para pensar, explicar e dar voz própria as mulheres, criando discursos e práticas que sejam capazes de desvelar a assimetria real dos espaços de poder e do acesso aos direitos, a fim de se contrapor aos contextos naturalizados, que omitem a construção social das desigualdades, abrindo espaços de compreensão, ressignificação e transformação. A aposta é por mostrar as barreiras materiais que impedem o acesso e a vivência dos direitos, por desarticular os modos – localizados e situados – da exclusão, por explicar como as fraturas do campo social se potencializam na opressão de gênero e como a subordinação de gênero potencializa a exclusão (FEMENÍAS, 2007).

Experiências como esta que se desenvolvem para contribuir ao empoderamento das mulheres em articulação com os direitos humanos, como um dos caminhos para reverter as desigualdades de gênero, constituem um importante elemento de análise pelo qual se pode indicar avanços e dificuldades e contribuir para repensar algumas práticas a fim de colaborar com sua ampliação.

Assim, este estudo tem como objetivo discutir as potencialidades de monitoramento das políticas públicas nos territórios, articuladas aos ODS, a partir de uma experiência local-global, com recorte de gênero, tomando como referência o trabalho com mulheres rurais e urbanas, de movimentos sociais de luta pela terra e moradia, na região nordeste do Brasil desenvolvida pela organização Espaço Feminista. Para isso, a opção metodológica é a abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008; GIL, 1994), com estudo de caso e observação não participante das atividades, utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para os relatos das mulheres participantes, e para os diversos documentos referentes ao tema, como relatórios, dados de pesquisa realizada pela organização, diretrizes teórico-metodológicas, entre outros[4], e centrando-se no diferencial do processo, como também em suas evidências a partir da relação entre os eixos de atuação e seus desdobramentos.

O foco no monitoramento se justifica por apresentar-se como meio para incidir nas políticas públicas de maneira articulada e consistente, apontando à necessidade do conhecimento coletivo de cada contexto e do exercício do controle social por parte das mulheres para que a exigibilidade de seus direitos se converta em prática cotidiana.

Aqui é importante assinalar que incidir e monitorar as políticas públicas nos territórios com base nos dados de pesquisa primária e articular este trabalho a uma agenda global não significa que a organização compartilhe integralmente de suas premissas. Ao contrário, o Espaço Feminista insere a discussão sobre os ODS desde uma perspectiva crítica, usando os indicadores para aplicar na realidade local e demonstrar que apesar de todos os recursos

4 Chaves; Lacerda, 2017 / 2018; Lacerda 2019a / 2019b / 2020a / 2020b; Melo, 2019a / 2109b.

e os esforços dos governos e das agências internacionais estarem dirigidos para a Agenda 2030 qualquer processo de mudança vai se dar a partir da resistência e da organização nos territórios, a partir da capacidade que as mulheres e os grupos têm de dialogar com seus governos locais e exercer influência sobre a pauta e as políticas a nível local.

Por fim, o presente texto está organizado em três partes mais as considerações finais. Na primeira é apresentada a metodologia de trabalho, na segunda são discutidos os conceitos de gênero, empoderamento e direitos humanos que orientam a experiência, e na terceira são abordados os pontos principais, relacionados aos direitos humanos, políticas públicas, ODS e empoderamento das mulheres.

A metodologia e os eixos do modelo

O processo de empoderamento, que vem sendo desenvolvido com mulheres rurais e urbanas em Pernambuco, foi iniciado em 2008 e foi sendo construído a partir de metodologia própria, que é constantemente revisitada em um processo de reflexão-ação-reflexão (FREIRE, 1997), com base nas lentes de gênero (CASTAÑEDA, 2008).

O modelo começou a ser aplicado em 2010 no processo de regularização fundiária em 'Ponte do Maduro', região urbana do Recife formada por quatro comunidades com um total de 8.000 famílias, que garantiu uma governança de terra sensível à gênero, com os títulos de posse da terra em nome das mulheres. A atuação em 'Ponte do Maduro' ofereceu uma contribuição valiosa no sentido de compreender a forma pela qual a desigualdade de gênero se reproduz nas instituições e como afeta a equidade de gênero na implementação das políticas públicas. Também permitiu analisar as diversas formas de reprodução de uma cultura machista e patriarcal que inferioriza a participação das mulheres, especialmente nos processos de tomada de decisão.

A ação continuada ao longo dos anos em 'Ponte do Maduro' permitiu perceber como elementos do modelo de empoderamento foram sendo incluídos, integrados e aprofundados de maneira a possibilitar sua revisão e a aperfeiçoa-lo. A partir de 2017, com o modelo constituído por quatro eixos, este trabalho foi ampliado para o interior do Estado[5].

Nesta direção, a metodologia de trabalho empregada decorre das diretrizes e estratégias da organização, e considera o contexto de trabalho, o enfoque metodológico específico e a circularidade do modelo. Em relação

5 Foi neste momento que o eixo relacionado ao monitoramento foi articulado aos ODS como um dos caminhos para desconstruir as propostas globais desconectadas das realidades locais e das necessidades das mulheres.

às diretrizes de trabalho a organização atua na perspectiva de processo; não executa o que é papel do Estado; reconhece a existência de diferentes conhecimentos; estimula a dialogicidade, a autonomia e a criatividade; e atua para a exigibilidade das políticas e direitos. Em conexão com estas, tem como estratégias integrando seu referencial metodológico: respeitar o protagonismo das mulheres como sujeitos políticos; promover a afirmação das relações democráticas entre os grupos e nos espaços de atuação; proporcionar a articulação entre os conhecimentos e o cotidiano das práticas sociais das mulheres; estimular a interlocução com o poder público; e atuar no nível comunitário de forma a influenciar as políticas públicas nas três esferas – municipal, estadual e federal.

Ademais, deve-se considerar o contexto de trabalho e o enfoque metodológico específico. Em relação ao primeiro, é preciso ter em conta que a atuação ocorre no espaço rural e urbano de forma integrada e enquanto territórios articulados, com mulheres lideranças e participantes de movimentos de luta pela terra e pela moradia que transitam ao mesmo tempo nos dois espaços, a fim de fortalecer seus vínculos a partir da compreensão dos problemas comuns e da necessidade da atuação conjunta e solidária. Quanto ao segundo, o enfoque metodológico se fundamenta na pedagogia feminista, na educação em direitos humanos e na educação popular freiriana. Isto porque estas favorecem a percepção da realidade, sua análise, uma postura crítica frente a ela e a participação dialógica e democrática.

Em relação à circularidade do modelo, cabe apontar a característica de articulação e retroalimentação entre seus eixos que indica que o trabalho se constitui em um processo, e não em uma atuação com etapas estanques, que não se comunicam nem se influenciam. Isso se traduz na existência de movimentos diferenciados de compreensão e efetivação das ações em relação aos tempos, espaços, condições locais e apreensões dos conteúdos.

Como também se assinala a importância de cada um dos eixos e deles conjuntamente. Na produção do conhecimento articula-se a produção de um diagnóstico local e da região, que possa, por um lado, contribuir ao processo de tomada de consciência de sua realidade por parte das mulheres, e, por outro lado, influenciar as políticas públicas. Movimento que é aperfeiçoado ao situar as mulheres como protagonistas da ação de pesquisa.

O processo formativo, que ocorre de forma permanente, busca aliar a análise crítica da realidade à construção da autonomia pessoal e sociopolítica das mulheres, tendo como objetivo "incorporar estratégias e critérios para a formação de ideias e subjetividades críticas e emancipatórias" (TORRES, 2013, p. 27). Neste sentido, destaca-se a importância da pedagogia feminista como "uma pedagogia entre mulheres onde cada uma possa ensinar a outra e ao mesmo tempo aprender com a outra". Esta prática tem dois fundamentos: o

primeiro "consiste em reconhecer os saberes das mulheres e os saberes específicos de cada uma", o outro "consiste em conceder autoridade às mulheres por sua sabedoria intelectual, seus conhecimentos, suas habilidades e suas descobertas" (LAGARDE, 2000, p. 26). Especialmente porque "o desafio não é apenas pedagógico, é criar relações políticas entre sujeitos que sejam capazes de agir coletivamente por transformações que interessem aos diversos segmentos de mulheres" (SILVA, 2010, p. 20-21).

Com a criação de alianças, parcerias e divulgação do trabalho, ampliam-se o campo de ação e a capacidade de pensar coletivamente as políticas públicas pelas particularidades e fortalezas da atuação em rede.

O trabalho de incidência política, por meio de diálogo local e monitoramento, é por excelência o espaço de influenciar a formulação de políticas públicas. Neste sentido, o monitoramento se alimenta das pesquisas, mas também produz conhecimento; necessita da formação técnica e política, ao mesmo tempo em que se constitui em processo formativo; contribui para dar visibilidade às questões locais, mas também amplia seu leque de inserção local-global.

A ideia no desenvolvimento do trabalho, portanto, é oportunizar a mudança na vida das mulheres através da participação delas na formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas. Como também de contribuir na melhora de sua posição em diferentes níveis a partir do estabelecimento de uma nova relação com o poder público a fim de que a política de regularização fundiária em seus territórios se realize com base em critérios de equidade de gênero, estabelecendo as condições para que haja uma governança de terra sensível a gênero.

Essas escolhas se alinham às novas formas de construção e de poder, considerando que "atualmente, o pensamento crítico encontra desafios complexos", o que implica dizer que "além de pensar nos contextos e nas categorias relacionadas com políticas públicas, se espera dele que produza, a partir do diálogo com os movimentos sociais, contribuições a objetivos concretos e propostas sobre como alcança-los" (CAROSIO, 2017, p. 23).

Todas as fases do processo, incluído o monitoramento da implementação das políticas, estão permeadas por um marco teórico pertinente ao trabalho que é apresentado a seguir.

Gênero, empoderamento e direitos humanos

As questões de gênero, direitos humanos e empoderamento das mulheres são as que adquirem maior notabilidade na atualidade e que, por seu potencial, são fundamentais ao processo de construção da autonomia e atuação das mulheres na exigibilidade de políticas públicas que possibilitem ga-

rantir seus direitos. Neste contexto, os direitos humanos são compreendidos como os "processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade" (HERRERA FLORES, 2008, p. 13). Gênero, por sua vez, é um conceito construído socialmente, que possibilita compreender as relações estabelecidas entre os homens e as mulheres, a partir das diferenças apreendidas entre os sexos e as relações de poder estabelecidas entre eles. Nesta perspectiva, gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais e um modo de significar relações de poder (SCOTT, 1990).

Assim é essencial a compreensão da relação entre gênero e poder. Por isso mesmo, deve considerar-se que "a associação de determinadas características a cada sexo não é resultado do azar, mas da utilidade que nele encontram as sociedades e que historicamente conduziu ao estabelecimento e posterior consolidação da referida posição dominante dos homens na sociedade" (MANZANO, 2006, p. 47).

Por não se constituir num processo linear, o empoderamento é compreendido como "um processo complexo, multidimensional, pessoal, não imposto e participativo, que se produz através da experiência" (MÉNDEZ, 2006, p. 93). No campo das relações de gênero, o empoderamento significa "sair do controle, da submissão, da subordinação e da opressão" (MÉNDEZ, 2006, p. 90) dessas relações.

A partir dessa perspectiva de inversão das relações desiguais de poder, este último perde sua concepção tradicional de "poder sobre", para converter-se numa concepção de "poder para" e "poder com". Nessa nova concepção o empoderamento "busca facilitar um processo multidimensional e interconectado de transformação das relações sociais de poder que proporcione às mulheres ter o controle sobre suas vidas" (MANZANO, 2006, p. 37).

Neste sentido, o processo de empoderamento articulado ao exercício do controle social aparece como um dos caminhos para alcançar a democracia de cidadania (PNUD, 2004). Uma democracia que permita a construção de uma cultura de direitos, garantindo o respeito à diversidade e à diferença e que se apoie em condições crescentes de igualdade.

Por isso "o processo de desafiar as relações de poder existentes, assim como o de obter um maior controle sobre as fontes de poder, podem ser chamados empoderamento" (BATLIWALA, 1997, p. 193).

E por que o empoderamento das mulheres é necessário? Porque,

> A característica mais destacada do termo empoderamento é que contêm a palavra poder, a qual pode ser amplamente definida como o controle sobre os bens materiais, os recursos intelectuais e a ideologia. O poder, portanto, se acumula para aqueles que controlam ou estão capacitados para influir na distribuição dos recursos materiais, o conhecimento e a ideologia que governa as relações sociais, tanto na vida privada como na pública. Este controle, por sua vez,

> confere o poder de decisão. (...) Por isso o empoderamento se manifesta como uma redistribuição do poder. As metas do empoderamento das mulheres são desafiar a ideologia patriarcal (dominação masculina e subordinação da mulher), transformar as estruturas e instituições que reforçam e perpetuam a discriminação de gênero e a desigualdade social e capacitar as mulheres para lograr acesso e controle da informação e dos recursos materiais (BATLIWALA, 1997, p. 191-194).

Compreender estas questões é o primeiro passo para avançar em um trabalho coletivo, que possibilite articular direitos humanos e políticas públicas locais, relacionadas aos ODS[6], no processo de empoderamento das mulheres com a finalidade de contribuir para transformar suas realidades.

Direitos humanos, políticas públicas, ODS e o empoderamento das mulheres

O olhar para as potencialidades de monitoramento das políticas públicas nos territórios, com base na experiência analisada, demanda inicialmente a abordagem sobre o eixo da produção do conhecimento, que é o que orienta o trabalho de incidência política, onde está inserido o monitoramento.

Na atual experiência em Pernambuco a atuação foi iniciada na região da Mata Norte e já vem ocorrendo há quatro anos na região Agreste, de forma mais específica em dois territórios - Bonito e Caruaru, escolha realizada com base nos seguintes critérios: área, população, IDH, PIB e apoio dos movimentos sociais e do governo local. Aqui cabe ressaltar que o trabalho na região Agreste é realizado em uma situação mais complexa que em Ponte do Maduro, pela multiplicidade de políticas a serem monitoradas, associado ao fato de a atuação ser feita em mais de um município e em diversas comunidades.

Nesses territórios o eixo da produção do conhecimento foi realizado por meio de: a) visitas de reconhecimento do território e dos grupos, de modo a respeitar a realidade local; b) análise dos planos diretores e levantamento dos dados populacionais dos dois municípios, entre os quais o tamanho da população de proporção urbana e rural, sua distribuição física e conformação; c) levantamento de dados secundários oficiais junto a órgãos públicos, como por exemplo na base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo Demográfico e Censo Agropecuário – com o objetivo de saber

6 Conforme dito antes a articulação com os ODS é aplicada de maneira a questionar a lógica de uma agenda global que não considera os contextos locais e a diversidade das mulheres e seus direitos, utilizando a incidência e monitoramento das políticas e pautando a agenda pública local. Essa experiência tem sido discutida desde 2018 em espaços internacionais e nacionais; em órgãos públicos e com os movimentos sociais. O que tem possibilitado a avaliação da experiência e a definição de estratégias para influenciar a ação do local para o global.

o que precisava ser aprofundado e verificado com a pesquisa de campo; d) aplicação de 469 questionários (com o tamanho da amostra definida segundo os padrões científicos) nos dois municípios para conhecer a realidade local e obter dados sobre a percepção da posse da terra; a documentação da propriedade; e sobre seu uso e controle; e) realização de seis grupos de discussão, que reuniu em torno a 70 mulheres que já haviam participado da pesquisa quantitativa.

Seguindo a metodologia feminista (CASTAÑEDA, 2008) houve a definição de que as aplicadoras dos questionários fossem mulheres dos territórios pesquisados com atuação em causas relativas à terra. Além disso, a composição de uma equipe multidisciplinar e o estabelecimento de parcerias institucionais governamentais e não governamentais e de redes sociais atuantes em cada local foi outro ponto importante para a efetivação do trabalho. Finalizado a atividade de campo, os questionários foram organizados, tabulados e seus resultados analisados. Também foram realizadas reuniões com as entrevistadoras para refletir sobre sua experiência de participação no estudo e sobre questões gerais que emergiram no campo de pesquisa.

Nesta direção, conhecer para compreender os territórios e os sujeitos que ali estabelecem suas vidas é o ponto de partida para a produção de conhecimento de maneira inclusiva. Os dados relativos aos territórios foram obtidos a partir da análise dos dados secundários, e as informações sobre os sujeitos são reveladas por meio do perfil das participantes da pesquisa quantitativa.

Caruaru é um município com população de 356.128 mil habitantes, enquanto em Bonito residem 38.044 mil pessoas, segundo o IBGE. A população caruaruense, portanto, é cerca de nove vezes maior do que a do município vizinho. Em ambos a população se concentra na área urbana. Ao mesmo tempo, Caruaru possui o maior Produto Interno Bruto (PIB) entre os municípios localizados no interior do Estado. Bonito possui o quinto PIB entre os municípios do Agreste Central. Contudo, o seu valor é, aproximadamente, dezenove vezes menor, quando comparado com o de Caruaru. Além disso, a economia de Caruaru é dinâmica, apresentando-se como um ponto nodal na região e concentrando uma diversidade de atividades, e integrando o Polo de Confecções do Agreste, o segundo maior polo têxtil do país. Bonito, por outro lado, tem sua economia centrada no setor agropecuário. E enquanto em Bonito a água não é um problema, por fazer parte de duas importantes bacias hidrográficas, a população residente na zona rural de Caruaru enfrenta dificuldades para se reproduzir socialmente através da agricultura em função da escassez de água no município.

Compondo o perfil das mulheres participantes do estudo temos informações sobre a faixa etária, a escolaridade, a cor/raça autodeclarada, a ocupação, o estado civil e situação conjugal, e a chefia de família. O perfil

das participantes é o de mulheres adultas, autodeclaradas pardas ou brancas, agricultoras, com baixa escolaridade, solteiras/morando junto, com filhos/as e em muitos casos chefiando a família. Estas mulheres no município de Bonito vivem na zona urbana, mas são agricultoras e toda sua referência é do ambiente rural. Já no município de Caruaru as mulheres na zona rural acabam tendo que se dedicar a atividades urbanas, como o fabrico, tendo, portanto, mais referência do ambiente urbano.

Cabe ainda um ponto a destacar: do universo das mulheres que indicaram ser solteiras: a maior parte declarou que vive em união estável. Estes dados – de estar solteira e morar junto – revelam algo essencial para analisar a desigualdade de gênero em face da questão fundiária, especialmente porque são indicativos de uma grande insegurança jurídica em relação à posse da terra em caso de separação ou de falecimento do companheiro. Neste sentido, a compreensão da conjuntura familiar é elemento primordial na análise da segurança da posse tanto para as mulheres participantes deste estudo, quanto para todas as mulheres que se encontram na mesma situação.

Correspondendo ao contexto sócio histórico brasileiro fundamentado na desigualdade de gênero, nos momentos da aplicação dos questionários e também durante os grupos de discussão foi possível perceber o machismo presente e permeando as relações sociais e conjugais bem como a maneira como esse fator tem impacto no acesso à terra por parte das mulheres.

A ausência de oficialização da união entre os casais pode ter motivações distintas, mas duas delas (de forma isolada ou articulada) podem explicar a razão da existência de um número mais reduzido de mulheres casadas no civil: por um lado, a falta de condições financeiras para realizar o casamento civil, e, por outro, a cultura patriarcal, que estimula a preferência dos homens a permanecer solteiros para não ter que dividir os bens com a esposa, e assim assegurar seus direitos em caso de separação ou herança.

Ao mesmo tempo, as questões centrais da pesquisa se situam nos aspectos relacionados à terra: propriedade ou posse, tipo de posse, segurança da posse e fatores de risco, entre outros. A importância de ter um diagnóstico sobre a situação local em relação a estas questões decorre do fato de a propriedade ou posse da terra constituir-se como um indicador fundamental no campo da autonomia, do poder e do empoderamento econômico das mulheres (DEERE, 2011). Especialmente por representar um dos caminhos para transformar a realidade das mulheres quanto a relações de subordinação, dependência econômica e violência.

Os principais resultados da investigação foram: a) mais da metade das mulheres entrevistadas (56%) afirmou ter a posse ou propriedade da terra; b) a maior parte das entrevistadas (52,6%) afirmou possuir algum documento da

propriedade da terra; mas quando questionadas sobre o tipo de documento, indicaram: título de propriedade (19,8%), promessa de compra e venda (14,4%) e cessão de direito hereditário (3,9%); c) a situação das participantes em relação à terra foi colocada em termos de ser proprietária (36,7%), herdeira (28,4%), e de pagar para usar a terra (13,2%); o que indica a forma como se adquire a terra: compra, herança ou aluguel; d) ao ser questionadas se o uso da terra ultrapassa a função de moradia, agregando seu uso para o trabalho, parte delas (44,3%) disse que sim; e) com base na percepção das mulheres, um percentual significativo delas (75,6%) afirmou se sentir segura quanto à propriedade da terra; o que indica um distanciamento entre sua percepção e a realidade, considerando que a minoria delas tem título de propriedade.

Diante dos dados apresentados é possível destacar alguns pontos que são relevantes para a compreensão da problemática existente nos territórios no que se refere à questão fundiária com recorte de gênero. O primeiro ponto é a forma de acesso à terra, que na maior parte dos casos ocorre por herança – característica encontrada no rural – e em outros casos ocorre pela compra – característica encontrada no urbano. Aqui é necessário pontuar que apesar de a maior parte das mulheres, no rural, ter indicado a obtenção das terras por herança e a maior parte das mulheres, no urbano, tenha afirmado que obtive a terra por meio da compra, ambos casos, na sua maior parte, se referem à terra sobre as quais estas mulheres não têm a documentação necessária para comprovar a posse. O que indica a necessidade de uma política fundiária que inclua as mulheres, utilizando um marco legal que reconheça seu direito independente de sua situação conjugal e da documentação sobre a herança ou sobre a compra. Especialmente porque essa situação de vulnerabilidade das mulheres em relação à posse segura da terra tem sido utilizada pelos políticos locais como forma de se manter no poder por meio de promessas de regularização fundiária que não são cumpridas. O segundo ponto é o uso que se faz da terra, que de forma geral, ultrapassa a função exclusiva de moradia e passa a representar fonte de sustento, gerando recursos econômicos para a sobrevivência. A terra, portanto, é usada para agricultura, seja para consumo próprio seja para a comercialização. O que novamente demonstra a importância da posse segura da terra, em particular para as mulheres. O terceiro ponto é a segurança expressada nas respostas sobre a posse da terra. Ou seja, a percepção/sentimento das entrevistadas é de estar segura quanto à posse, mesmo que não haja uma relação jurídica que fundamente essa percepção. O que também aponta para a necessidade de instrumentos de regularização para garantir a efetiva segurança da posse.

O conjunto dos dados revelados pelo estudo de corte quantitativo, aqui trazido de forma resumida, não esgotam o potencial do conhecimento

produzido com/para/pelas mulheres. Muitas questões foram aprofundadas na etapa qualitativa, com os grupos de discussão, e estão fundamentando o processo de monitoramento

Enlace entre a pesquisa quantitativa e o plano de monitoramento, os grupos de discussão (GDs) apresentaram uma tripla função: a) aprofundar as questões que surgiram com os dados oficiais e dos questionários; b) promover a reflexão e o diálogo entre as mulheres sobre questões definidas por elas como importantes, colaborando com seu processo formativo; c) contribuir na construção dos planos de monitoramento das políticas locais, a partir da identificação de problemas e da definição das necessidades e prioridades das mulheres.

A organização dos grupos foi iniciada com a definição das temáticas a serem discutidas que foram indicadas pelas mulheres dos dois municípios. Foram escolhidas as seguintes: I) Direitos da mulher à terra e a percepção da segurança da posse; II) Saneamento básico e meio ambiente; III) Educação para a cidadania e identidade rural; IV) Moradia; V) Água e mudanças climáticas; VI) Violência doméstica. A perspectiva metodológica dos GDs seguiu o caminho dos debates horizontais, constituindo-se em espaços de primazia da fala das mulheres.

Com os GDs foi possível aprofundar uma realidade já indicada na investigação quantitativa, em especial no tocante à concentração da terra e a falta de acesso a bens básicos, comprovando assim as dificuldades cotidianas vivenciadas pelas mulheres, que são geradas pela inadequação das moradias, falta de segurança da posse da terra, falta de saneamento, machismo, etc. Além disso, a participação das mulheres rurais e urbanas dos dois municípios nos mesmos grupos trouxe novos elementos em função do intercâmbio sobre os problemas referentes às suas realidades, reafirmando a estratégia de unir ambos contextos, rural e urbano, para uma atuação conjunta.

Além disso, o fato de serem mulheres que participaram do processo desde seu início, como entrevistadoras e entrevistadas na etapa de investigação, e como participantes nos grupos de discussão potencializa seu processo de empoderamento.

O que conduz a uma situação, gerada pelo saber, em que as mulheres passam a refletir sobre seu contexto e a entender que vivenciam uma realidade comum a todas elas, oportunizando uma ampliação de suas consciências críticas sobre questões que elas próprias antes não compreendiam ou reconheciam e que pode ser percebida em alguns relatos trazidos nas discussões em grupo:

> *O direito da mulher tem que ser titularizado, cumprido. Temos direito na Constituição, mas não é garantido. Por isso a gente tá procurando assegurar nosso direito* (Participante A).

> *Participar desse processo tem sido importante pra ampliar minha visão. Esse espaço empodera, nós não somos maria vai com as outras. Hoje eu*

> *posso discutir com a gestão e dizer como é que me sinto segura. Hoje eu consigo chegar no conselho e dizer porque eu preciso dessa moradia* (Participante B).
>
> *A mulher está mais segura se tem a terra. Quando a terra está no nome da mulher avança mais* (Participante C).

Por sua vez, o trabalho de incidência política combina a atuação local das mulheres por meio de três grandes blocos: 1) incidência em políticas definidas pelos dados da pesquisa de campo e priorizadas pelas mulheres nos territórios, que inclui diálogo com o poder público, monitoramento das políticas a fim de influenciar a agenda pública e a participação na regularização fundiária; 2) ação em rede das mulheres de distintos movimentos nos espaços locais, nacionais e internacionais, como consequência do processo de empoderamento e autonomia das lideranças em suas comunidades; 3) ampliação da presença das mulheres nos espaços de formulação das políticas e controle social.

Em relação ao monitoramento das políticas públicas, este engloba um conjunto de atividades dirigidas ao controle social com o objetivo de verificar a implementação das políticas locais associadas às metas vinculadas nos objetivos 1, 2, 5 e 11 dos ODS.

Para isso foi construído de forma coletiva um plano de monitoramento a partir da realidade revelada nos resultados dos grupos de discussão, dos dados quantitativos e dos dados secundários, como também consideradas as prioridades das mulheres participantes. De posse do plano, foram organizados grupos de monitoramento divididos por temáticas em cada município e orientados ao seguimento das políticas e à articulação e interação entre ditos os grupos e os/as gestores/as locais. Cabe pontuar que este trabalho vem sendo realizado pelo grupo de mulheres que atuaram nas etapas anteriores a fim de possibilitar a continuidade de seu processo formativo.

Ademais, são realizados encontros mensais com as mulheres para sua formação técnico-política sobre os conteúdos que integram o plano de monitoramento, a fim de fundamentar o trabalho e estabelecer um espaço de seguimento, troca de experiência e reflexão. Também são realizadas visitas e interlocução com os órgãos relacionados às políticas monitoradas: segurança da posse da terra e regularização fundiária; condições de moradia e habitabilidade; saneamento; sustentabilidade hídrica e acesso à água; soberania alimentar; empoderamento político e comunitário; empoderamento e autonomia econômica.

As monitoras, responsáveis por esta ação, são o elo entre o conjunto de mulheres e a gestão pública e seu trabalho se vê reforçado na organização em rede. Por isso a importância de um processo coletivo, que possibilite aprender umas acerca das outras como pessoas que resistem à colonialidade de gênero; entendida como a opressão racializada e capitalista (LUGONES,

2011). Assim, o movimento consegue reter modos criativos de pensar, de se conduzir, de se relacionar, que são contrárias à lógica do capital (LUGONES, 2011) e às violações de direitos.

Ao mesmo tempo, a análise crítica sobre os indicadores dos ODS 1, 2, 5 e 11 e as demandas locais indicadas nos planos de monitoramento tem agregado potencial à ação de monitorar a implementação das políticas públicas, contribuindo ao entendimento de que sem uma ação local, metas e objetivos maiores são incapazes de serem atingidos. Isso significa dizer que a prioridade é a de olhar as políticas no nível local, em um processo construído coletivamente, com o protagonismo das mulheres e com base em suas experiências e problemas. O que se justifica por ser no município o espaço onde as políticas públicas, que asseguram direitos, se desenvolvem em sua integralidade, e também onde a interlocução com o poder público para a exigibilidade dessas políticas ocorre de maneira mais direta. A partir desse âmbito a organização em rede por parte das mulheres na defesa da exigibilidade de seus direitos tem o potencial para expandir esta ação para as demais esferas. Nesta perspectiva, o fluxo ocorre em sentido contrário, ou seja, da base para o topo, mas mantendo a articulação local-global.

Para que este conjunto de ações consiga contribuir às mudanças nas estruturas sociais, econômicas e patriarcais, o trabalho tem sido orientado pela ideia

> […] de que o empoderamento deve gerar uma nova noção de poder. As noções atuais de poder foram desenvolvidas em sociedades hierárquicas de dominação masculina, com base nos valores discriminatórios, destrutivos e opressores. A ideia não é que as mulheres adquiram poder para utilizá-lo de modo igualmente explorador e corrupto. Ao contrário, o processo de empoderamento das mulheres tem que desenvolver uma nova concepção do poder, que assuma formas de democracia e poder compartilhado: a construção de novos mecanismos de responsabilidade coletiva, de tomada de decisões e de responsabilidades (BATLIWALA, 1997, p. 202).

Como resultado direto desse trabalho, enquanto processo de empoderamento transformando-se em prática coletiva, as mulheres apresentaram como demanda prioritária a necessidade da regularização fundiária nos municípios onde residem, com ações que incluíssem sua participação; demanda esta que já havia sido apontada na pesquisa e que vem sendo desenvolvida de forma articulada ao monitoramento das políticas.

De acordo com a análise fundiária realizada a partir dessa decisão coletiva foram identificadas diversas áreas nos dois municípios que apresentam condições de ocupação de terra para fins de moradia. Com base nisto foi elaborado um plano de intervenção, fundamentado na Lei Federal n° 13.465/17 e no Decreto Federal n° 9.310/18. Para cada área, reconhecida como núcleo urbano informal (NUI) foi apresentado à prefeitura correspondente o instrumento espe-

cífico para este trâmite, chamado REURB-S, que é uma modalidade aplicável aos núcleos informais ocupados por população de baixa renda, que por sua condição tem direito à gratuidade em todos os gastos com a regularização fundiária. Esses núcleos são áreas urbanas de ocupação consolidada e estão em terrenos públicos, caracterizados como áreas de interesse social.

Após esses passos, alguns encaminhamentos foram adotados nos dois municípios no sentido de reunir as condições para a regularização. Em Caruaru ainda não houve posicionamento oficial do poder público à solicitação de REURB-S[7].

Em Bonito o procedimento de REURB-S foi admitido pelo município e em agosto de 2019 a prefeitura fez o lançamento do programa governamental para realizar a regularização fundiária de 17 assentamentos informais, o Programa "Minha Casa é Legal", formalizando-o com a assinatura do Decreto Municipal nº 35/2019, além de ter assumido o compromisso de que os títulos de posse da terra sejam colocados em nome das mulheres. Durante o lançamento foi anunciada parceria entre a prefeitura e o Espaço Feminista para o apoio a esta ação a fim de garantir uma governança de terra sensível a gênero. Foi então criada uma comissão local, responsável pela regularização, tendo entre seus participantes três monitoras. O que demonstra a relação entre o processo de monitoramento que vem sendo desenvolvido, o trabalho da comissão e a implementação dessa política. Na ocasião também foi criada uma equipe técnica para assessorar o município neste processo, composta por integrantes do Espaço Feminista das áreas de regularização fundiária, geografia e arquitetura. O trabalho foi iniciado no segundo semestre de 2019, no início de 2021 foram entregues os títulos de posse do primeiro assentamento, e a previsão é de que os demais assentamentos sejam regularizados entre 2021-2022.

Cabe ainda destacar a atuação das mulheres para pautar a agenda pública. Nisso reside a importância de identificar as problemáticas locais com as pesquisas, saber analisa-las e compreendê-las, e direcionar as ações para que o poder público as inclua em suas políticas. Por exemplo, a questão da insegurança da terra foi identificada na pesquisa quantitativa, foi discutida com as mulheres, foi relatada ao poder público, foi dimensionada no levantamento feito junto aos cartórios (quando houve a descoberta que os terrenos pleiteados para a regularização fundiária eram públicos) e depois, com base em todo o trabalho no município se alcançou a promulgação de uma lei e o lançamento de um programa de regularização fundiária.

Nesse sentido, para incidir nas políticas de maneira articulada e consistente é necessário construir uma atuação qualificada a fim de que haja não

7 Em setembro de 2020 foi protocolado ofício na Corregedoria Geral de Justiça de Pernambuco sobre a REURB-S em virtude da inércia da prefeitura e no mês seguinte as monitoras entregaram ofício no gabinete da prefeita solicitando resposta sobre o processo de regularização, que foi inicialmente solicitado em 2018.

apenas a implementação das políticas já previstas, mas que se insira na agenda pública outras políticas, como é o caso da regularização fundiária, que até então não era alvo de interesse do poder local. Ou seja, nesse caso se alcançou alterar a agenda municipal para atender a prioridade do conjunto de mulheres na exigibilidade de seus direitos; o que, por sua vez, se constitui como um resultado concreto do processo de monitoramento. A relevância disso pode ser apreendida na fala de uma das mulheres:

> *Pra mim vai ser muito importante porque vai ser um passo pra minha liberdade, né? E mais um passo a mais para meu empoderamento, porque vai ser realmente minha, minha casa, minha propriedade, vai ser minha. (...) Isso vai ser bom pra mim, pra minha família, pra o meu lar. É muito importante você poder dizer que é seu. Coisa que a gente aqui nem sabia nem passava na cabeça da gente que a gente morava numa casa há mais de 10 anos e que o terreno não era nosso. Aí agora a gente pode dizer que é nosso (Moradora de um dos assentamentos).*

Considerações finais

O conjunto das ações desenvolvidas no processo de monitoramento das políticas nos municípios de Bonito e Caruaru demonstra as potencialidades da integração e inter-relação dos eixos do modelo de empoderamento do Espaço Feminista, pautado na horizontalidade, na dialogicidade e na participação coletiva, especialmente considerando que o objetivo do monitoramento é o de responder as principais questões indicadas nas pesquisas, que refletem as necessidades das mulheres, para assim contribuir com uma melhora nas condições de vida em suas comunidades.

As atividades seguiram a metodologia já apresentada e discutida, mantendo a imbricação entre o processo de construção de conhecimento, o processo formativo, a construção de alianças e o processo de incidência, que inclui monitoramento e diálogo com o poder público. O que tem contribuído para promover a autonomia e o protagonismo das mulheres das comunidades envolvidas, ponderando que a atuação das mulheres na articulação com o poder público fornece as possibilidades de compreender o empoderamento como redistribuição do poder e de redimensionar sua própria experiência.

A escolha do monitoramento como meio para incidir nas políticas públicas de forma articulada e consistente aponta à necessidade do conhecimento coletivo de cada contexto e do exercício do controle social por parte das mulheres e de suas comunidades para que a exigibilidade de seus direitos se converta em prática cotidiana.

No final do período 2018-2020 foram apontados alguns resultados do processo de monitoramento, que se relacionam tanto aos encaminhamentos e soluções efetivas às questões identificadas em cada comunidade dos dois mu-

nicípios, quanto aqueles que têm caráter intermediário, formativo, de articulação ou preparatório. Estes são importantes para verificar o alcance do trabalho e possibilitar rever e ajustar alguns aspectos do processo. A identificação desses resultados é feita com base em uma matriz que inclui os seguintes componentes: eixo, ação, situação, quantitativo de famílias e mulheres beneficiadas.

Dessa forma, se apresentam como pontos fortes desse processo a atuação qualificada dos grupos em cada território a partir dos planos de monitoramento construídos coletivamente, colaborando assim para o estabelecimento e fortalecimento de vínculos entre as mulheres que transitam entre o rural e o urbano a partir da percepção de problemas comuns e da necessidade de atuação conjunta e solidária e também para a autonomia e o crescimento crítico-político das mulheres desde uma perspectiva feminista.

Por outro lado, considerando que estas mulheres compartilham uma realidade comum de desigualdade de gênero, mas diferem quanto as suas situações de vida, e nos graus e níveis de opressão, alguns desafios foram postos na realização do trabalho, entre os quais: os tempos diferenciados para a apreensão das ações necessárias; as distintas condições locais; a necessidade de um período mais longo entre o planejamento e a implementação das ações; e o fator político local que pode influenciar de forma positiva ou representar uma dificuldade a mais para ser superada. Por isso a necessidade de identificar e se adequar aos desafios que surgem diante do modelo proposto, exigem flexibilidade, criatividade e atuação integrada. Contudo, esses desafios são minimizados na medida em que o trabalho é construído coletivamente com o protagonismo das mulheres e com base em seus problemas e experiências.

Por fim, cabe assinalar o reconhecimento por parte das mulheres do trabalho que vem sendo desenvolvido com o monitoramento da implementação das políticas públicas, capaz de gerar mudanças nos níveis individual, comunitário e local. Assim, no âmbito de influência nas políticas públicas as mulheres estão se constituindo em redes e atuando politicamente para reivindicar suas demandas enquanto grupo, a exemplo da regularização fundiária que está em curso.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATLIWALA, Srilatha. El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. *En*: LEÓN, Magdalen. *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santa Fe de Bogotá: T/M Editores, 1997, p.

187-211.

BUTTO, Andrea; HORA, Karla; DANTAS, Isolda. Políticas para as mulheres rurais: uma história de 10 anos. *Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*. Brasília, Secretaria de Política para as Mulheres, abril, p. 130-140, 2014.

CAROSIO, Alba. Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. *In*: SAGOT, Montserrat (org.) *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017, p. 17-42.

CASTAÑEDA, Martha. *Metodología de la investigación feminista.* Ciudad de México: UNAM, 2008.

CHAVES, Patrícia; LACERDA, Natáli. *Linha de Base*: descrição das atividades realizadas e indicação da metodologia de trabalho. Recife: Espaço Feminista, 2017.

CHAVES, Patrícia; LACERDA, Natáli. *Linha de Base*: *descrição das atividades realizadas e indicação da metodologia de trabalho.* Recife: Espaço Feminista, 2018.

DEERE, Carmen; LEÓN, Magdalena. Diferenças de gênero em relação a bens: a propriedade fundiária na América Latina. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, UFRGS, n. 10, p. 100-153, 2003.

DEERE, Carmen. Tierra y autonomía económica de la mujer rural: avances y desafíos para la investigación. *In*: COSTAS, Patricia (comp.). *Tierra de mujeres*: reflexiones sobre el acceso de las mujeres rurales a la tierra en América Latina. La Paz: Fundación Tierra and International Land Rights Coalition, p. 41-69, 2011.

FEMENIAS, Maria Luisa. Esbozo de un feminismo latinoamericano. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 15, n.1, p. 11-25, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. *Questões de método na construção da pesquisa em educação.* São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1994.

HERRERA FLORES, Joaquín. *La reinvención de los derechos humanos.* Valencia: Atrapasueños, Colección Ensayando 1, 2008.

LACERDA, Natáli. *Linha de Base*: descrição das atividades realizadas e indicação da metodologia de trabalho. Recife: Espaço Feminista, 2019a.

LACERDA, Natáli. *Relatório Analítico do Processo de Monitoramento*: formação para a localização dos ODS e para a incidência política. Recife, Espaço Feminista, 2019b.

LACERDA, Natáli. *Linha de Base*: descrição das atividades realizadas e indicação da metodologia de trabalho. Recife: Espaço Feminista, 2020a.

LACERDA, Natáli. *Relatório 2 anos de monitoramento:* empoderamento, formação e incidência política. Recife: Espaço Feminista, 2020b.

LAGARDE, Marcela. Género y feminismo, desarrollo humano y democracia. *Cuadernos Inacabados*, 25. Madrid: Horas y Horas La Editorial, 1996.

LAGARDE, Marcela. Claves feministas para la autoestima de las mujeres. *Cuadernos Inacabados*, 39. Madrid: Horas y Horas La Editorial, 2000.

LAGARDE, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres*: madresposas, putas, presas y locas. Ciudad de México: UNAM, 2005.

LUGONES, María. Hacia un feminismo descolonial. Trad. Gabriela Castellanos. *La manzana de la discordia*, Cali, v. 6, n. 2, p. 105-119, 2011.

MANZANO, Irene Rodríguez. Sobre el término género. *En*: CARBALLO DE LA RIVA, Marta. *Género y desarrollo*: el camino hacia la equidad. Madrid: Catarata, 2006, p.32-56.

MELO, Anamaria. *Relatório de Atividade Formativa*. Recife: Espaço Feminista, 2019a.

MELO, Anamaria. *Relatório Analítico do Monitoramento.* Recife: Espaço

Feminista, 2019b.

MÉNDEZ, Irene López. Más allá del desarrollo: la estrategia del empoderamiento. *En*: CARBALLO DE LA RIVA, Marta. *Género y desarrollo*: el camino hacia la equidad. Madrid: Catarata, 2006, p. 87-110.

ONU. *Transformando Nosso Mundo*: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Traduzido do inglês pelo Centro de Informações das Nações Unidas para o Brasil. 2016. Disponível em: http:// sustainabledevelopment.un.org. Acesso em: 20 nov. 2017.

PNUD. La *Democracia en América Latina*: hacía una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre (UFRGS), v. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez. 1990.

SILVA, Carmen (org.). *Experiências em pedagogia feminista*. Recife: SOS Corpo, 2010.

TORRES, Alfonso. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In*: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Educação Popular*: lugar de construção social coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 15-32.

Recebido em: 15 de dezembro de 2020.
Aprovado em: 14 de maio de 2021.

Xenofobia e violência de gênero: uma análise de manchetes veiculadas no *webjornalismo* brasileiro sobre mulheres venezuelanas

- Xenofobia y violencia de género: un análisis de los titulares de las mujeres venezolanas en el periodismo web brasileño

- Xenophobia and gender violence: an analysis of headings broadcasted in brazilian *webjornalism* on venezuelan women

Mauro Machado do Prado[1]

Ana Paula de Castro Neves[2]

Nathália Machado Cardoso Dardeau de Albuquerque[3]

Resumo: O presente trabalho consiste em um estudo qualitativo das representações sociais de imigrantes venezuelanas na América do Sul no período de 2016 a 2019, a partir de manchetes de notícias divulgadas em jornais digitais brasileiros. O objetivo é verificar a ocorrência ou não de veiculações que constituam de forma explícita ou implícita uma violação à dignidade e

1 Professor da Universidade Federal de Goiás. É docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos - Mestrado e Doutorado da UFG. mauromachadodoprado@gmail.com

2 Possui gradução em Direito (UFG). Doutoranda e Mestre do Programa de Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos - (PPGIDH) da UFG. Graduada em Direito. anapaula_castro@discente.ufg.br

3 Possui graduação em Direito. Mestranda em Direitos Humanos do Programa de Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos - (PPGIDH) da UFG. nathaliadardeau@gmail.com

aos direitos dessas mulheres, ao fomentar ou incitar a xenofobia e a violência de gênero na sociedade através de palavras, frases ou expressões capazes de provocar um aniquilamento simbólico. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico e documental acerca das vulnerabilidades sociais presentes nos processos imigratórios contemporâneos, que foi consubstanciado com a análise de conteúdo (BARDIN, 2009), em abordagem qualitativa, de manchetes publicadas em jornais digitais brasileiros. A partir da análise realizada, foi possível inferir que estes veículos de comunicação vêm frequentemente descrevendo a migração venezuelana como um problema, mas em conotação negativa, sem o cuidado de descrição do contexto de forma mais clara e abrangente da questão a ser noticiada.

Palavras-chave: Direitos humanos das mulheres. Violência de gênero. Xenofobia. *Webjornalismo*.

Resumen: El presente trabajo consiste en un estudio cualitativo de las representaciones sociales de los inmigrantes venezolanos en América del Sur en el período de 2016 a 2019, a partir de titulares de noticias publicados en periódicos digitales brasileños. El objetivo es verificar la ocurrencia o no de colocaciones que constituyan explícita o implícitamente una violación a la dignidad y derechos de estas mujeres, al promover o incitar la xenofobia y la violencia de género en la sociedad a través de palabras, frases o expresiones capaces de provocar una aniquilación simbólica. Para ello, se realizó un estudio bibliográfico y documental sobre las vulnerabilidades sociales presentes en los procesos migratorios contemporáneos, el cual fue fundamentado con análisis de contenido (BARDIN, 2009), en un enfoque cualitativo, de titulares publicados en diarios digitales brasileños. Del análisis realizado, se pudo inferir que estos medios de comunicación han venido describiendo muchas veces la migración venezolana como un problema, pero en una connotación negativa, sin preocuparse por describir de manera más clara y completa el contexto del tema a reportar.

Palabras clave: Derechos humanos de la mujer. La violencia de género. Xenofobia. Periodismo web.

Abstract: The present work consists of a qualitative study of the social representations of Venezuelan immigrants in South America in the period from 2016 to 2019, based on news headlines published in Brazilian digital news-

papers. The objective is to verify the occurrence or not of placements that explicitly or implicitly constitute a violation of the dignity and rights of these women, by promoting or inciting xenophobia and gender violence in society through words, phrases or expressions capable of provoking a symbolic annihilation. To this end, a bibliographic and documentary study was carried out on the social vulnerabilities present in contemporary immigration processes, which was substantiated with content analysis (BARDIN, 2009), in a qualitative approach, of headlines published in Brazilian digital newspapers. From the analysis carried out, it was possible to infer that these media outlets have often been describing Venezuelan migration as a problem, but in a negative connotation, without taking care to describe the context more clearly and comprehensively of the issue to be reported.

Keywords: Women's human rights. Gender-based violence. Xenophobia. Webjournalism.

Introdução

A história dos processos migratórios internacionais no Brasil remonta ao período colonial e revela tratamentos diferenciados ora explícitos e regulamentados, ora implícitos, com distinções no acolhimento por parte da sociedade e do Estado brasileiro, inclusive no que se refere à concessão de direitos civis, políticos e sociais aos imigrantes. Infere-se da realidade apontada pela literatura especializada que estas distinções na aceitação e na tutela dos imigrantes são identificáveis ainda e mais acirradamente nos dias de hoje, não tanto pelo aumento do fluxo destes movimentos nos últimos anos – já que foi igualmente significativo em outros momentos da história – mas pelo fato de que as migrações internacionais constituem, atualmente, um fenômeno global experimentado por quase todas as nações (WIHTOL DE WENDEN, 2013).

De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), lançado pelo Ministério da Justiça em 2019, o Brasil registrou, de 2010 a 2018, um total de 774,2 mil imigrantes e refugiados, dentre os quais um número expressivo advém da Venezuela, que vive hoje uma crise humanitária (BRASIL, 2019), considerada pela Agência da ONU para Refugiados no Brasil (ACNUR) como a segunda maior do mundo, ficando atrás apenas daquela vivida na Síria (ACNUR, 2019).

Outros dados que merecem destaque são os recém-publicados pela Operação Acolhida, uma força-tarefa criada em 2018 pelo Governo Federal

e promovida pelo Exército Brasileiro com o apoio de agências da ONU e de mais de 100 entidades da sociedade civil, que apontam que, até junho de 2020, foram realizados 889.859 atendimentos na fronteira do Brasil com a Venezuela, sendo que 264.865 venezuelanos solicitaram regularização migratória e 129.558 solicitaram residência no país. A Operação levantou ainda a realização de 216.738 atendimentos sociais, a emissão de 251.670 cadastros de pessoas físicas (CPFs) e de 89.173 carteiras de trabalhos a migrantes venezuelanos (BRASIL, 2020).

Diante do aumento do fluxo migratório experimentado pelo Brasil nos últimos anos e dos reflexos dele decorrentes, foi promulgada a Lei n° 13.445/2017, que dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante (BRASIL, 2017). Ressalta-se ainda que mais recentemente, em 2019 foi criada pela Câmara dos Deputados uma comissão externa destinada a tratar da crise na Venezuela, em especial na fronteira com o Brasil, com o intuito de "subsidiar o Governo Federal com informações para solucionar os problemas na fronteira com o Brasil e da Venezuela causados pela crise que esse país enfrenta e viu agravada nos últimos dias" (BRASIL, 2019).

No contexto de aversão ao indivíduo por sua condição de estrangeiro, nota-se a existência de um grupo específico de imigrantes que não raramente é ignorado pelos Estados e pela sociedade como um todo: as mulheres e meninas, consideradas pela Agência da ONU para Refugiados no Brasil – ACNUR como sendo as mais afetadas nos processos migratórios, pontuando a pobreza, a separação da família, as dificuldades no acesso a serviços básicos e exposição a maiores riscos de violência como algumas das principais dificuldades enfrentadas (ACNUR, 2019).

Diante dessa triste realidade, o presente estudo partiu da premissa de que um número considerável de matérias publicadas pelo *webjornalismo*[4] brasileiro poderiam constituir elas mesmas – de forma velada ou não – uma violação dos direitos de mulheres venezuelanas que residem atualmente no Brasil. Isso porque defendemos que a frequente associação dessas mulheres à pobreza, prostituição e mendicância, pode resultar em um perigoso meio de fomento à discriminação e à intolerância.

Frente ao exposto, este artigo é resultado da análise de conteúdo em uma abordagem qualitativa de dez manchetes[5] constantes de notícias rela-

4 O *webjornalismo*, jornalismo online, ciberjornalismo, jornalismo eletrônico ou jornalismo digital é o jornalismo dos meios digitais, como CD-ROM e internet

5 "Título principal, composto em letras garrafais e publicado com grande destaque, geralmente no alto da primeira página de um jornal ou revista. Indica o fato jornalístico de maior importância entre as notícias contidas na edição" (BARBOSA; RABAÇA, 1995, p. 379).

cionadas a migrantes venezuelanas, veiculadas em três importantes jornais digitais (Folha de São Paulo, Estadão e VICE Brasil) no período de 2016 a 2019. Ressalta-se que a busca por estas manchetes foi realizada através de sítios de pesquisa, utilizando-se os descritores migrantes/mulheres/venezuelanas e que foram selecionadas as consideradas mais atentatórias aos direitos dessas mulheres, o que igualmente permitiu delimitar as categorias e unidades de registros da presente pesquisa.

Desse modo, tem-se uma proposta interdisciplinar de análise e reflexão de narrativas veiculadas em manchetes de importantes jornais digitais que constituem, por si só, uma violação aos direitos de migrantes venezuelanas que optaram por fixar residência no território brasileiro. A elaboração se justifica pela necessidade de se compreender como tem sido a realidade dessas mulheres no país e como a mídia - mais especificadamente o *webjornalismo* - é capaz de influenciar a opinião pública e os indivíduos de forma negativa quando os estigmatizam.

Esclarece-se que o objetivo deste trabalho não é o de conceituar ou diferenciar termos específicos relacionados aos processos migratórios, motivo pelo qual optou-se pela utilização dos termos "migrantes" e "imigrantes" para fazer referência aos indivíduos que se deslocam de um país para outro com o objetivo de ali se estabelecer, incluindo-se os refugiados. Isso porque, assim como Ventura (2020), acreditamos que - mais do que conceitos e definições - as migrações internacionais têm demandado análise crítica dos contextos em que emergem os deslocamentos humanos, das dinâmicas, das tensões, condições e repercussões para os indivíduos envolvidos.

1. Xenofobia e violência de gênero

Uma das maiores preocupações relacionadas aos processos migratórios internacionais contemporâneos é a xenofobia. Nota-se que, com o aumento do número de imigrantes pelo mundo, cresceu também a violência por esses sofrida e que é constantemente retratada pela mídia. Para a Organização Internacional para as Migrações (OIM), a xenofobia pode ser descrita como "atitude, preconceito ou comportamento que rejeita, exclui e, frequentemente, diminui pessoas com base na percepção de que são estranhas ou estrangeiras relativamente à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional" (OIM, 2009, p. 80).

Ressalta-se que a aversão aos estrangeiros pelo mundo tem sido tão recorrente que, em junho do ano em curso, o Conselho dos Direitos Humanos

da ONU fez um apelo[6] durante uma reunião em Genebra quanto à necessidade de se discutir e de se combater a discriminação racial pelo mundo, diante do aumento de incitações à violência, ao discurso de ódio e de ideologias nacionais violentas fundadas em prejulgamentos raciais.

Fato é que, além da xenofobia, nota-se a existência de uma parcela de pessoas que vêm sofrendo uma segunda estigmatização dentro dos processos migratórios internacionais: as mulheres. Observa-se, assim, uma dupla estigmatização das mulheres imigrantes, que, além de estarem sujeitas a violações em razão da condição de estrangeira, estão ainda sujeitas a violações em razão do gênero feminino.

Sabe-se que a violência contra mulheres é fruto das desigualdades sócio históricas entre os gêneros e tem seus fundamentos nas relações desiguais de poder entre homens e mulheres (SCOTT, 1995). Aliás, diversos estudos apontam que os valores machistas e patriarcais ainda estão presentes no mundo de hoje, importando em violações graves e recorrentes contra mulheres que ainda estão submetidas a sérias desigualdades de poder e de direitos em nossa sociedade (CHAUÍ, 2003; DINIZ; ANGELIM, 2003; MACHADO, 2000; SAFFIOTI, 1999).

Segundo Saffioti (2011), seja qual for a forma de violência praticada contra as mulheres, a moral e a emocional estão sempre presentes. Para a autora, as construções sociais relacionadas ao gênero colocam as mulheres em uma posição de submissão[7] aos homens que são, a partir daí, considerados dominadores, detentores do poder. Safiotti assevera ainda que as manifestações violentas surgem, sobretudo, como forma de destruição ou ataque da subjetividade do outro quando o sujeito sente que está perdendo o seu poder ou quando se depara com um sentimento de impotência (SAFFIOTI, 1999).

Neste sentindo, a violência contra mulheres revela as marcas da opressão existentes no contexto da diferença de gênero, refletindo, assim, os fatores históricos e culturais de uma sociedade. As mulheres acabam, pelas diferenças biológicas, sendo vistas e representadas como pessoas dominadas e submissas, o que acaba provocando uma coisificação[8] dessas mulheres, suprimindo sua condição de sujeito de direitos, anulando e impedindo suas atividades e sua fala (CHAUÍ, 1985).

6 ONU. AuConseildesdroits de l'homme de l'ONU, appelaudémantèlement de structures d'oppressionraciale. 16 jun. 2020. Disponível em: https://www.ungeneva.org/fr/node/60199. Acesso em: 20 jul. 2020.

7 As identidades sociais se constroem, sobretudo, no plano inconsciente, podendo ser pequena ou grande sua presença no nível consciente. Isto em nada diminui a importância política destas realidades, uma vez que as atividades humanas são levadas a cabo, na produção e na reprodução da vida, por portadores de inconsciente e de consciência (SAFFIOTI, 2004, p. 67).

8 Todo ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo ou terror (CHAUI, 2011, p. 342).

É certo que muitas Nações já reconhecem hoje a importância e a necessidade de se criar meios que tutelem a proteção dos Direitos Humanos das Mulheres. Contudo, apesar dos esforços realizados não só pelos Estados como também por organismos internacionais, nota-se que os instrumentos e as práticas desenvolvidas têm se mostrado ineficazes no combate à violência de gênero, fato este que pode ser comprovado pelas altas taxas de violência contra as mulheres em vários lugares do mundo, frequentemente reportadas pela mídia e identificadas por estudos específicos.

Ocorre que, ao veicularem notícias que tenham os migrantes internacionais como objeto, muitos autores utilizam termos, expressões e afirmações que acabam estigmatizando, diminuindo ou ainda menosprezando esses indivíduos, principalmente quando os associam à pobreza, violência, marginalização, prostituição ou lhes atribuem características negativas. Verifica-se que essas violações são ainda mais evidentes quando as notícias se reportam às mulheres imigrantes, o que favorece não apenas a xenofobia como também a desigualdade de gênero.

Destarte, narrativas xenófobas veiculadas pela mídia - mesmo que de forma implícita e involuntária - podem ser ainda mais atentatórias quando associadas ao gênero feminino, uma vez que revelam e incitam não somente a aversão ao estrangeiro, como também as marcas da opressão a que as mulheres ainda são submetidas, baseadas na sua condição de gênero, refletindo fatores históricos e culturais (negativos) de um dado grupo social.

2. O poder simbólico da mídia

Ao analisar a influência das mídias em um contexto de gênero, Thompson (2001) evidencia a relevância do conteúdo e das narrativas constantes nas notícias que são difundidas, tendo em vista que podem construir um senso comum capaz de favorecer ainda mais a desigualdade.

De igual modo, Guacira Louro (2018) aponta que as diferenças que hierarquizam sujeitos estão constantemente sendo produzidas nos meios sociais através de processos linguísticos e discursivos, num campo político, uma vez que nele estão implicadas as relações de poder. Ainda segundo a autora, a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, mas também ao favorecer a superioridade de um gênero sobre outro, representando, assim, uma intervenção no curso dos acontecimentos, de modo a influenciar as ações dos outros e produzir eventos por meio da produção e transmissão de formas simbólicas (THOMPSON, 2001).

Infere-se, portanto, que as notícias divulgadas em jornais e outros meios de comunicação podem conter narrativas que acabem inferiorizando as mulheres ou tornando-as invisíveis, o que, para Bordieu (2015), representa uma

sobreposição de violência, capaz de contribuir e legitimar as desigualdades de gênero por vias simbólicas, uma vez que, segundo o mesmo autor, palavras fazem coisas, criam fantasias, medos, fobias ou mesmo representações falsas.

Conforme destaca Thompson (2001), a mídia passou a moldar o mundo em que hoje vivemos. Há poderes na política, na economia, na coerção, e também nas forças simbólicas. Esse último decorre da transmissão e recepção no qual os indivíduos estão sempre envolvidos na comunicação pela troca de conteúdos simbólicos – manipulação sobre os acontecimentos.

Ressalta-se que as notícias do webjornalismo, como meio de comunicação em massa, constituem-se numa dimensão simbólica inerente: "eles se relacionam com a produção, o armazenamento e a circulação de materiais que são significativos para os indivíduos que os produzem e os recebem" (THOMPSON, 2001, p. 19).

Deve-se atentar que as palavras ou expressões utilizadas pelas narrativas jornalísticas podem representar um mecanismo eficiente na produção e reprodução das desigualdades de gênero e podem funcionar como pedagogias culturais, pois, ao trazerem estereótipos em seu teor, reforçam os papéis tradicionais de gênero e, nesta via, educam os sujeitos (LOURO, 2018). Considera-se também que as notícias contribuem para a construção da própria realidade, e que a linguagem neutra não é possível (TRAQUINA, 2005).

Neste sentindo, "as palavras utilizadas permitem uma interpretação, e podem consolidar e reproduzir certos estereótipos, papéis e modelos, de comportamento e atitudes de gênero" (BANDEIRA; MAGALHÃES, 2019, p. 38).

3. Aniquilamento simbólico

A expressão "aniquilação simbólica" não é recente e foi, segundo Savietto (2015), utilizada inicialmente por Gerbner ainda no ano de 1972, para fazer alusão à ausência significativa das mulheres no mundo da ficção. Observa-se que, um pouco mais tarde, Tuchamn (1978) utilizou o termo "aniquilamento simbólico" para refletir a maneira limitada como as mulheres eram representadas na televisão, vez que exerciam papéis tradicionais de mãe e esposas e eram constantemente vítimas de estereotipia sexual.

Mais recentemente, Bandeira e Magalhães (2019) utilizaram a referida expressão em um estudo comparado sobre o feminicídio no Brasil e em Portugal, a partir do enquadramento e da análise de notícias sobre o tema. Para as autoras, a utilização da expressão "aniquilamento simbólico" tem o efeito de desqualificar mulheres como pessoas, associando-as a comportamentos e atitudes fora dos estereotípicos da feminilidade estabelecida pelos padrões vigentes.

Desse modo, a representação social pela condição do aniquilamento simbólico, retira da mulher a condição de sujeito de direitos, uma vez que

ela é vista como uma descumpridora e transgressora de regras sociais, e, sob este prisma, essas mulheres passam a ser marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais vigentes e reforçadas simbolicamente (BARRENO, apud BANDEIRA; MAGALHÃES, 2019).

De acordo com Freitas (2000), a ideia de que a natureza das mulheres as destina ao silêncio e à obscuridade está profundamente arraigada em nossas culturas, restritas ao espaço privado, fazendo com que as mulheres permaneçam invisibilizadas pelas democracias modernas, preconizadas por uma violência estrutural que assola nossas instituições.

Ainda, Bandeira e Magalhães (2019), ao mencionar Savietto (2015), ressaltam que os significados pelas representações negativas sobre o feminino acabam por moldar e definir padrões de comportamentos deturpados sobre as mulheres. A construção social das mulheres é produzida pelas práticas e representações simbólicas dentro de formações sociais dadas, ou seja, produzem os papéis e as prescrições sociais atribuídas às mulheres (LAMAS, 2000). Destaca-se ainda que o sociólogo Pierre Bourdieu (1989), em sua obra "O poder simbólico", aduz que a aniquilação simbólica é uma forma de violência sutil que ignora a legitimidade de uma identidade.

Pelo exposto, entendemos importante realizar a análise da violência de gênero contra mulheres venezuelanas a partir de representações sociais contidas em manchetes veiculadas no webjornalismo brasileiro. Isso porque acreditamos que, apesar dessas representações demonstrarem, em um primeiro momento, uma certa neutralidade sobre questões de gênero, elas podem acabar produzindo e reproduzindo o aniquilamento simbólico através de narrativas opressivas capazes de provocar a invisibilidade e a negação de mulheres como sujeito de direitos (BANDEIRA; MARTINS, 2019).

Consideramos, ainda, que o aniquilamento simbólico no caso específico se faz presente principalmente quando as migrantes venezuelanas são associadas pela mídia à prostituição, pobreza, fome, mendicância e outras vulnerabilidades sociais.

4. Percurso metodológico

Este é um estudo de análise qualitativa de conteúdo veiculado em manchetes publicadas em jornais digitais. Objetivou-se verificar a hipótese inicial de que a narrativa trazida nessas manchetes poderia, muitas vezes, constituir – de forma velada ou explícita – uma violência ou um estímulo desta contra as imigrantes venezuelanas que residem atualmente no Brasil, isso porque o ato de narrar é, antes de mais nada, um ato de produção de efeitos. A análise de conteúdo (AC) é técnica metodológica que permite acessar con-

teúdos manifestos (explícitos) e latentes (simbólicos) pelas manchetes catalogadas. Segundo Bardin (2009, p.15), "a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados".

Esclarece-se a opção pela análise das manchetes e não de todo o corpo das notícias por constituírem estas a primeira impressão que se adquire em relação à determinada veiculação. Inclusive, estudos recentes demostram que as manchetes são determinantes na percepção dos leitores em relação ao restante do conteúdo lido, afetando inclusive a maneira como os indivíduos vão se lembrar destas notícias (ECKER *et al*., 2014).

Assim, realizou-se, inicialmente, uma exploração em sítios de pesquisas online, utilizando-se os descritores migrantes/mulheres/venezuelanas, tendo este momento sido voltado para o reconhecimento da proposição e das narrativas veiculadas em três importantes jornais digitais (Folha de São Paulo, Estadão e VICE Brasil) no período de 2016 a 2019, assim como para a escolha das categorias, unidades de registro e critérios de inclusão de fatores a serem analisados, delimitados conforme a seguir:

Paralelamente, foi realizado um estudo bibliográfico e documental acerca das vulnerabilidades sociais presentes nos processos imigratórios contemporâneos, associando-as aos Direitos Humanos das mulheres, o que permitiu listar e selecionar dez manchetes de notícias relacionadas às imigrantes venezuelanas, como amostra. Destaca-se que as manchetes foram selecionadas com base nas narrativas veiculadas consideradas mais atentatórias, o que igualmente permitiu delimitar as categorias e unidades de registros acima expostas.

Quadro 1- Categorias, unidades de registro e critérios de inclusão.

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO
Depreciação da condição de imigrante: XENOFOBIA	Uso de expressões e palavras que depreciaram o indivíduo por sua condição de imigrante, de estrangeiro.	Quando o(a) autor(a) da manchete - de forma explícita ou implícita - depreciou o(a) venezuelano(a) em razão da sua condição de imigrante.
Desqualificação de imigrantes venezuelanas em associação a sexo e/ou à prostituição: VIOLÊNCIADE GÊNERO	Uso de expressões e palavras que desqualificaram o gênero feminino das imigrantes venezuelanas.	Quando o(a) autor(a) da manchete - de forma explícita ou implícita - associou de forma negativa as condições de mulher e de imigrante.

Fonte: Autores

Paralelamente, foi realizado um estudo bibliográfico e documental acerca das vulnerabilidades sociais presentes nos processos imigratórios contem-

porâneos, associando-as aos Direitos Humanos das mulheres, o que permitiu listar e selecionar dez manchetes de notícias relacionadas às imigrantes venezuelanas, como amostra. Destaca-se que as manchetes foram selecionadas com base nas narrativas veiculadas consideradas mais atentatórias, o que igualmente permitiu delimitar as categorias e unidades de registros acima expostas.

Em um último momento, foi realizada a análise de conteúdo das manchetes selecionadas, com o objetivo de se verificar a existência de narrativas que endossam discursos xenofóbicos e de violência de gênero e que, por consequência, acabaram provocando o aniquilamento simbólico das imigrantes venezuelanas pela mídia brasileira.

5. Resultados

Considerando a importância das manchetes das notícias na formação da opinião pública, não só por ser utilizada para atrair a atenção dos leitores como também por apresentar, sucintamente, o assunto abordado e por fornecer informações e predições a respeito das narrativas, realizamos a catalogação e análise de conteúdo (AC) das manchetes selecionadas, a saber:

Quadro 2a- Análises das Manchetes

MANCHETE/TÍTULO	ANIQUILAMENTO SIMBÓLICO	
	XENOFOBIA	VIOLÊNCIA DE GÊNERO
"Crise na Venezuela: o desespero das que se prostituem na fronteira com a Colômbia"[9]	Pobreza e da prostituição às estrangeiras	Desespero: fragilidade da mulher da imigrante Desqualificação da mulher imigrante, prostituição como trabalho: fora dos padrões morais da sociedade
"Venezuelanos sobrecarregam serviços públicos em RR, que vive crise fiscal. Hospitais lotados e aumento da prostituição e da violência são queixas dos moradores de Boa Vista" [10]	Responsabilização da s obrecarga dos serviços públicos	Associação da presença dos venezuelanos com o aumento da prostituição no município de Boa Vista, em Roraima. Desqualifica a mulher imigrante: fora dos padrões morais da sociedade

Fonte: Jornal Vice (2018), Jornal Estadão (2019), Jornal Folha de São Paulo (2016 a 2019) e autores

9 Manchete extraída do Jornal Folha de São Paulo. Data da publicação: 28 abr. 2019. Autora: Karenina Velandia. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/04/crise-na-venezuela-o-desespero-dos-que-se-prostituem-na-fronteira-com-a-colombia.shtml. Acesso em: 5 mai. 2020.

10 Manchete extraída do Jornal Folha de São Paulo: - Data da publicação: 26 agosto 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/08/venezuelanos-sobrecarregam-servicos-publicos-em-rr-que-vive-crise-fiscal.shtm. Acesso em: 4 abr. 2020.

Quadro 2b- Análises das Manchetes

MANCHETE/TÍTULO	ANIQUILAMENTO SIMBÓLICO	
	XENOFOBIA	VIOLÊNCIA DE GÊNERO
"As venezuelanas que decidiram se prostituir na Colômbia por causa da crise"[11]	Associação das imigrantes venezuelanas à prostituição e a pobreza	As venezuelanas estariam "optando" pela prostituição mesmo tendo a opção de outros trabalhos "honestos" (trabalhos formais) Desqualificação das mulheres imigrantes
"Com crise, prostitutas venezuelanas disputam clientes na Colômbia"[12]	Associação das imigrantes venezuelanas à prostituição	Acredita-se haver certa ironia na utilização das palavras "disputam" e "clientes", como se as mulheres venezuelanas estivessem em uma batalha em prol da prostituição, como se desejassem esta situação.
"Prostituição de venezuelanas avança com a imigração em massa do norte"[13]	Aumento da prostituição com a imigração venezuelana	Reforçando estereótipos da desqualificação da mulher imigrante condicionada a prostituição
"Prostituição de índias venezuelanas gera temor no extremo norte do Brasil"[14]	Houve a afirmação de que as índias venezuelanas estão provocando temor no extremo norte do Brasil	Recurso apelativo dos estereótipos de gênero e raça, para anunciar a notícia Houve associação explícita das índias venezuelanas à prostituição
"Migração de venezuelanas aumenta tráfico de mulheres na fronteira com o Brasil"[15]	Aumento de tráfico de mulheres com a imigração venezuelana	Desqualificação da mulher imigrante Culpabiliza a mulher imigrante

11 Manchete extraída do Jornal Folha de São Paulo- Data da publicação: 13 jan. 2017. Redação da BBC Brasil.Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/01/1849593-as-venezuelanas-que-decidiram-se-prostituir-na-colombia-por-causa-da-crise.shtml. Acesso em: 5 jun. 2020.

12 Manchete extraída do Jornal Folha de São Paulo. Data da publicação: 17 set. 2017. Autora: Sylvia Colombo. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/09/1919199-com-crise-prostitutas-venezuelanas-disputam-clientes-na-colombia.shtml. Acesso em: 20 mar. 2020.

13 Manchete extraída do Jornal Folha de São Paulo/ Data da publicação: 13 jan. 2017 – Autores: Marcelo Toledo e Danilo Verpa. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/04/1879719-prostituicao-de-venezuelanas-avanca-com-imigracao-em-massa-no-norte.shtml. Acesso em: 05 jan. 2020.

14 Manchete extraída do Jornal Folha de São Paulo. Data da publicação: 25 nov. 2016. Autor: Marcelo Toledo. Disponível em: https://brasil.blogfolha.uol.com.br/2016/11/25/3165/. Acesso em: 5 jan. 2020.

15 Manchete extraída do Jornal Estadão. Data da publicação: 11 jul. 2019 Autora: Cyneida Correa. Disponível em: https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,migracao-de-venezuelanas-aumenta-trafico-de-mulheres-na-fronteira-com-o-brasil,70002917089. Acesso em: 5 jan. 2020.

Quadro 2c- Análises das Manchetes

MANCHETE/TÍTULO	ANIQUILAMENTO SIMBÓLICO	
	XENOFOBIA	VIOLÊNCIA DE GÊNERO
"Prostituição vira opção para imigrantes venezuelanas em Roraima"[16]	Prostituição com a imigração venezuelana	Desqualificação da mulher imigrante associada à sua opção de trabalho como prostituta
"Tráfico de venezuelanas estimula prostituição em Trindad e Tobago" [17]	Houve associação do aumento de tráfico de mulheres com a imigração venezuelana	Justifica e culpabiliza as mulheres imigrantes de forma explícita do tráfico de mulheres com a migração de venezuelanas
"Uma noite com *"lasochenta"*, as venezuelanas que se prostituem em Boa Vista" [18]	Prostituição com a imigração venezuelana	Além da associação das venezuelanas à prostituição, houve a utilização da expressão *"lasochenta"* para se referir ao valor cobrado pelas venezuelanas que se prostituem em BoaVista. Inferiu-se, portanto, que, além de se prostituir, as venezuelanas estariam se sujeitando a receber pouco pela prostituição, como se fossem "baratas".

Fonte: Jornal Vice (2018), Jornal Estadão (2019), Jornal Folha de São Paulo (2016 a 2019) e autores

6. Considerações finais

Constatou-se, pela amostragem analisada, que, além das discriminações relacionadas à condição de não-nacionais, as imigrantes venezuelanas vêm sendo não raramente representadas de forma a fomentar a desigualdade de gênero através do webjornalismo brasileiro. Isso porque, ao analisar o conteúdo de cada uma das dez manchetes, verificou-se que, em todas, havia o uso de palavras, de expressões, determos ou de associações capazes de depreciar as imigrantes venezuelanas não somente pela condição de estrangeiras, mas também em razão do gênero feminino, constituindo o aniquilamento simbólico na representação destas mulheres.

16 Manchete extraída do Jornal Estadão. Data da publicação: 11 jul. 2019 Autora: Cyneida Correa. Disponível em: https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,migracao-de-venezuelanas-aumenta-trafico-de-mulheres-na-fronteira-com-o-brasil,70002917089. Acesso em: 5 jan. 2020.

17 Manchete extraída do Jornal Estadão. Data da publicação: 11 jul. 2019 Autora: Cyneida Correia. Disponível em: https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20190711-45922-nac-12-int-a12-not/busca/venezuelanas+prostitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 5 jan. 2020.

18 Manchete extraída do Jornal Vice. Data da publicação: 28 ago. 2018 Autora: Débora Lopes. Disponível em: https://www.vice.com/pt_br/article/paw9mv/las-ochenta-as-venezuelanas-que-se-prostituem-em-boa-vista. Acesso em: 4 fev. 2020.

Assim, foi possível inferir da análise das manchetes que os jornais digitais vêm frequentemente descrevendo a migração venezuelana como um problema, mas em conotação negativa, sem o cuidado de descrição do contexto de forma mais clara e abrangente da questão a ser noticiada, e representando as imigrantes venezuelanas como pessoas à margem do suposto contexto social normal, associando-as exclusivamente à pobreza, à marginalização, à criminalização e, principalmente, à prostituição, de forma a fomentar a manutenção das desigualdades sociais de gênero e da xenofobia, ferindo o princípio da isonomia, da dignidade da pessoa humana e dos fundamentos dos Direitos Humanos, uma vez não se perceber nas manchetes analisadas uma abordagem que remeta à obrigação moral de ajudar, ao acolhimento e à hospitalidade como posicionamento humanitário adotado pelo país, e sim tendo todas cunho eminentemente de mensagem depreciativa.

7. Referências

ACNUR. *Agências da ONU reforçam a atenção a meninas e mulheres migrantes refugiadas no Brasil*. 25 jan. 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2019/01/25/agencias-da-onu-reforcam-atencao-a-meninas-e-mulheres-migrantes-e-refugiadas-no-brasil/. Acesso em: 5 fev. 2020.

BANDEIRA, Lourdes Maria; MAGALHÃES, Maria José. A transversalidade dos crimes de femicídio/feminicídio no Brasil e em Portugal. *Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal*, Brasília, v.1, n.1, p. 29/56, 2019.

BANDEIRA, L. M. Violência, gênero e poder: múltiplas faces. *In*: Stevens, Cristina et al. (org.). *Mulheres e violências: interseccionalidades.* Brasília, DF: Technopolitik, 2017. p. 136 - 223.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70/LDA,2009.

BÓGUS, Lucia Maria M.; FABIANO, Maria Lucia Alves. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. *Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 18, p. 126-145, 2015.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BOURDIEU, P. *Economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRASIL. Governo do. *Operação acolhida: histórico*. Disponível em: https://www.gov.br/acolhida/historico/. Acesso em: 3 jul. 2020.
BRASIL. Governo do. Lei. 13.445, de 24 de maio de 2017. *Institui a Lei de Migração*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Governo do. Câmara dos Deputados. *1º Relatório da comissão externa sobre a crise na fronteira com a Venezuela*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1774525&filename=REL+1/2019+CEXVENEZ. Acesso em: 24 mar. 2020.

CHAUÍ , M. Ética, política e violência. *In*: CAMACHO, T. (Ed.*)*. *Ensaios sobre violência*. Vitória: Edufes, 2003. p. 39-59.

DINIZ, G. R. S. ; ANGELIM, F. P. Violência doméstica – porque é tão difícil lidar com ela? *Revista de Psicologia da Unesp,* Assis-SP, 2(1), p. 20-35, 2003.

ECKER, U. K., Lewandowsky, S., CHANG, E. P.; PILLAI, R. The effects of subtle misinformation innewsheadlines. *Journal of experimental psychology: applied*, Washington, 20(4), p. 323- 335, 2014.

LAMAS, M. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Nueva Época, México, v. 7, n. 8, p. 7-10, 2000/2001. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, V. S. *Corpo, Gênero e Sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MACHADO, L. Z. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? Série Antropologia, Brasília, 284, p. 2-19, 2000.

SAFFIOTI, H. I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo em Perspectiva - Revista da Fundação Seade*, São Paulo, 13(4), p. 82-91, 1999.

SCOTT, Joan. *Gênero:* uma categoria útil para análise histórica. Recife: S.O.S. Corpo, 1995.

THOMPSON, John. *A mídia e a modernidade*: uma teoria social da mídia. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VENTURA, Miriam. Imigração, saúde global e direitos humanos. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 34(4) p. 1-2 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n4/1678-4464-csp-34-04-e00054118.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

WIHTOL DE WENDEN, Catherine. *La question migratoire au XXI siècle*. 2nd éd. Revue et augmentée. Paris: Le Presses de Sciences Po, 2013.

Recebido em: 17 de novembro de 2020.
Aprovado em: 5 de maio de 2021.

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos
Observatório de Educação em Direitos Humanos / Unesp
ISSN: 2357-7738 (*online*)

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

POLÍTICA EDITORIAL

1. Foco e escopo:
RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação semestral do OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp. Seu objetivo abrir espaços interdisciplinares para publicação de artigos, ensaios, resenhas e outros textos sobre o tema geral dos direitos humanos. As publicações abordarão aspectos epistemológicos, filosóficos, metodológicos, como também relatos e práticas de atuação em direitos humanos, e serão produzidas por pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países, de natureza acadêmica e científica. Dessa maneira, a RIDH estará contribuindo para informar, divulgar, aprofundar, debater, analisar e fomentar de forma ampla o tema dos direitos humanos.

2. Políticas de seção:
A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* possui atualmente 5 seções: 1) publicação de dossiês, 2) artigos diversos 3) Resenha de publicações recentes, 4) Entrevistas e 5) documentos.

SUBMISSÕES

1. Política de acesso livre:
A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* aceita submissões via internet (via e-mail) e, em caso especial, submissões pelo Correio, destinadas aos endereços dos seus editores (com cópias impressa e em CD-ROM).

A RIDH publica artigo de pesquisador com titulação de doutor. Mestre e/ou aluno regular de pós-graduação stricto sensu também podem submeter artigo desde que tenha um doutor como coautor.

2. Diretrizes para autores:

- Normas gerais:
RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos aceita textos inéditos nos idiomas português, espanhol, sob forma de artigos, ensaios e resenhas de livros que versem sobre o tema geral dos direitos humanos, produzidos interdisciplinarmente em qualquer das áreas do conhecimento científico e acadêmico: as Ciências Humanas, as Ciências da Saúde, as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas, Artes e outras.

A publicação dos trabalhos será condicionada a pareceres cegos de profissionais acadêmicos e científicos indicados ad hoc exclusivamente pelos Editores e membros do Comitê Editorial da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Será garantido o anonimato dos pareceristas em todo o processo de avaliação dos textos, inclusive após a publicação. Serão comunicadas aos autores eventuais necessidades de alteração na estrutura, tamanho, título, etc. dos textos, segundo os interesses gerais da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, cuja aceitação será acordada com os autores.

Os textos devem ser apresentados via e-mail ou pelo sistema de gerenciamento virtual da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, nos seguintes parâmetros:

- Apresentação dos originais:
Os artigos e ensaios deverão ser apresentados em português, e espanhol. Uma vez tendo parecer aprovado, o autor poderá, se quiser, apresentar também a versão do texto em inglês para publicação no mesmo número da revista.

Os artigos e ensaios deverão ter no **mínimo 10 páginas e no máximo 25 páginas (incluídas as referências finais)** digitadas em formato Word 97-2003 (ou superior), em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 entrelinhas, margens de 3 cm e destaques em *itálico.*

As **resenhas** deverão ter no máximo 5 páginas digitadas. Nelas não deve haver notas de rodapé.

Gráficos e **tabelas** deverão ser apresentados em arquivos de imagens (JPEG) em boa resolução e estarem acompanhados das respectivas planilhas originais, com a indicação das unidades em que se expressam os valores, assim como a fonte dos dados apresentados.

As **notas** devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé de página. As notas de rodapé devem ser substantivas, restringindo-se a comentários adicionais e curtos, descartando-se comentários excessivamente extensos ou desnecessários à compreensão geral do texto.

Todos os textos deverão vir acompanhados de resumos em português e espanhol e abstract em inglês. Os resumos devem ter de 150 a 500 palavras e palavras-chave em número mínimo de três e máximo de cinco.
Os textos devem vir acompanhados dos seguintes dados dos autores: nome, maior titulação acadêmica, vínculo institucional acadêmico ou científico atual, e-mail.

As **referências bibliográficas** devem estar inseridas no texto, com citações apresentadas no formato autor/data/página, ex: (BOBBIO, 1992, p. 46). No final do artigo, deverão ser apresentadas as referências bibliográficas completas, em ordem alfabética, segundo a NBR 6023: 2018

- Declaração
Junto com o texto, o(s) autor(es) deve(m) enviar a RIDH uma Declaração, afirmando sua autoria do artigo e que este não se encontra publicado e nem em processo de avaliação por outro periódico ou livro.

- Principais parâmetros:

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

Capítulo de livro:
ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. *In*: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 261-281, 2004.

Artigo em revista:
ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 95-115, 1997.

Publicação em meio eletrônico:
FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa. *Trans/Form/Ação* [*online*]. 1975, v. 2, p. 202-205. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731975000100012&lng=pt&nrm=. Acesso em: 8 out. 2011.

Trabalho apresentado em evento
PRADO, R. A educação no futuro. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 1997, Curitiba. *Anais* [...] Brasília: INEP, 1997. p. 103-106.

Obs. Referências alinhadas à esquerda.

3. Direito autoral

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a **Creative Commons Attribution License** que, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

4. Política de privacidade:

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados para publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Editoria

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Unesp

O **Observatório de Educação em Direitos Humanos** da Unesp constitui-se num espaço institucional acadêmico permanente de investigação, formação, divulgação e promoção da cultura dos direitos humanos. O **OEDH** está relacionado com outras universidades, organizações sociais, movimentos populares, políticas públicas locais, regionais e nacionais.

O **OEDH** foi instalado em 10 de dezembro de 2007, no Campus da Unesp, de Bauru-SP, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Tem vínculo institucional com o IPPRI – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Unesp e ao Departamento de Ciências Humanas/FAAC.

As diretrizes do **OEDH** estão em sintonia com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, da SDH - Secretaria dos Direitos Humanos e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012, do MEC - Ministério da Educação.

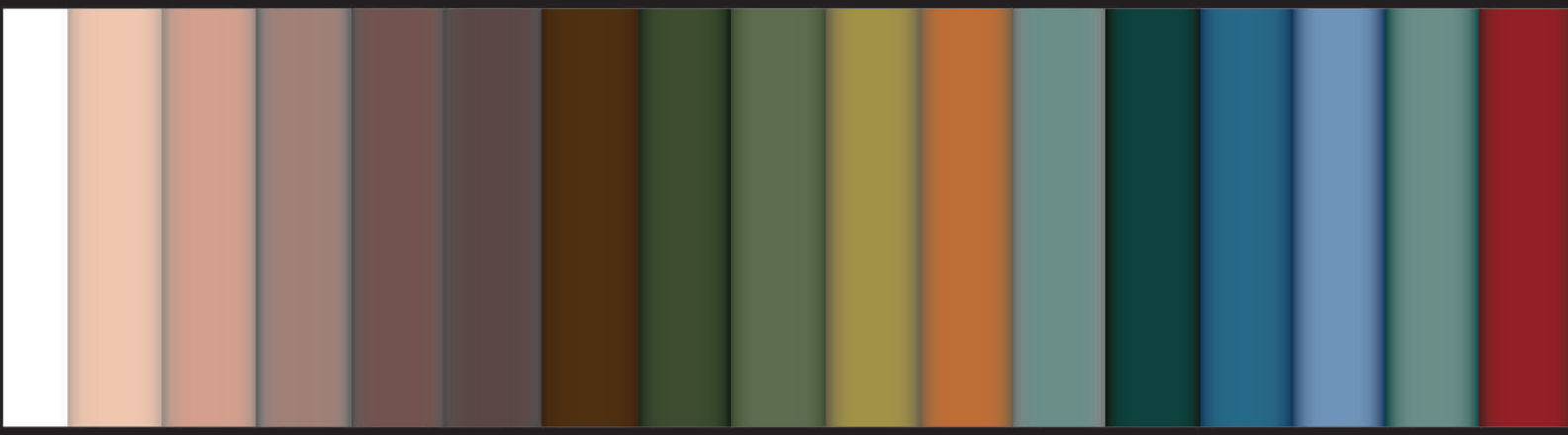
* * *

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"

Comitê de Gestão do OEDH

Clodoaldo Meneguello Cardoso – *Presidente*
Tânia Suely A. Marcelino Brabo – *Vice*
Eli Vagner Francisco Rodrigues – *Coordenador de projetos e eventos*
Ari Fernando Maia – *Coordenador de pesquisa*
Alvaro Martins Guedes – *Representante da PRAD*
Jane Megid – *Representante da PROPe*
Juarez Tadeu de Paula Xavier – *Representante da PROEX*
Iraíde Marques de Freitas Barreiro – *Representante da PROGRAD*
Bernardo Mançano Fernandes – *Representante da PROPG*

CONTATO
Observatório de Educação em Direitos Humanos
Av. Luiz Edmundo C. Coube, 14-01, CEP 17.033-360, Bauru-SP, Brasil
tels. 55 (14) 3103 6172 / 6064
www.unesp.br/observatorio_ses oedhunespbauru@gmail.com



Os direitos humanos são conquistas históricas e por isso estão em contínuo processo de ressignificação cultural no tempo e no espaço. Para que eles se ampliem e se efetivem, como referência ética de hoje e das futuras gerações, há necessidade de os direitos humanos serem objeto de constante reflexão histórico-crítica, divulgados, protegidos e vivenciados a cada dia.

A RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação acadêmica semestral do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp, disponível em formato eletrônico em: www2.faac.unesp.br/ridh3

unesp

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

faac Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design

IPPRI

CULTURA ACADÊMICA Editora