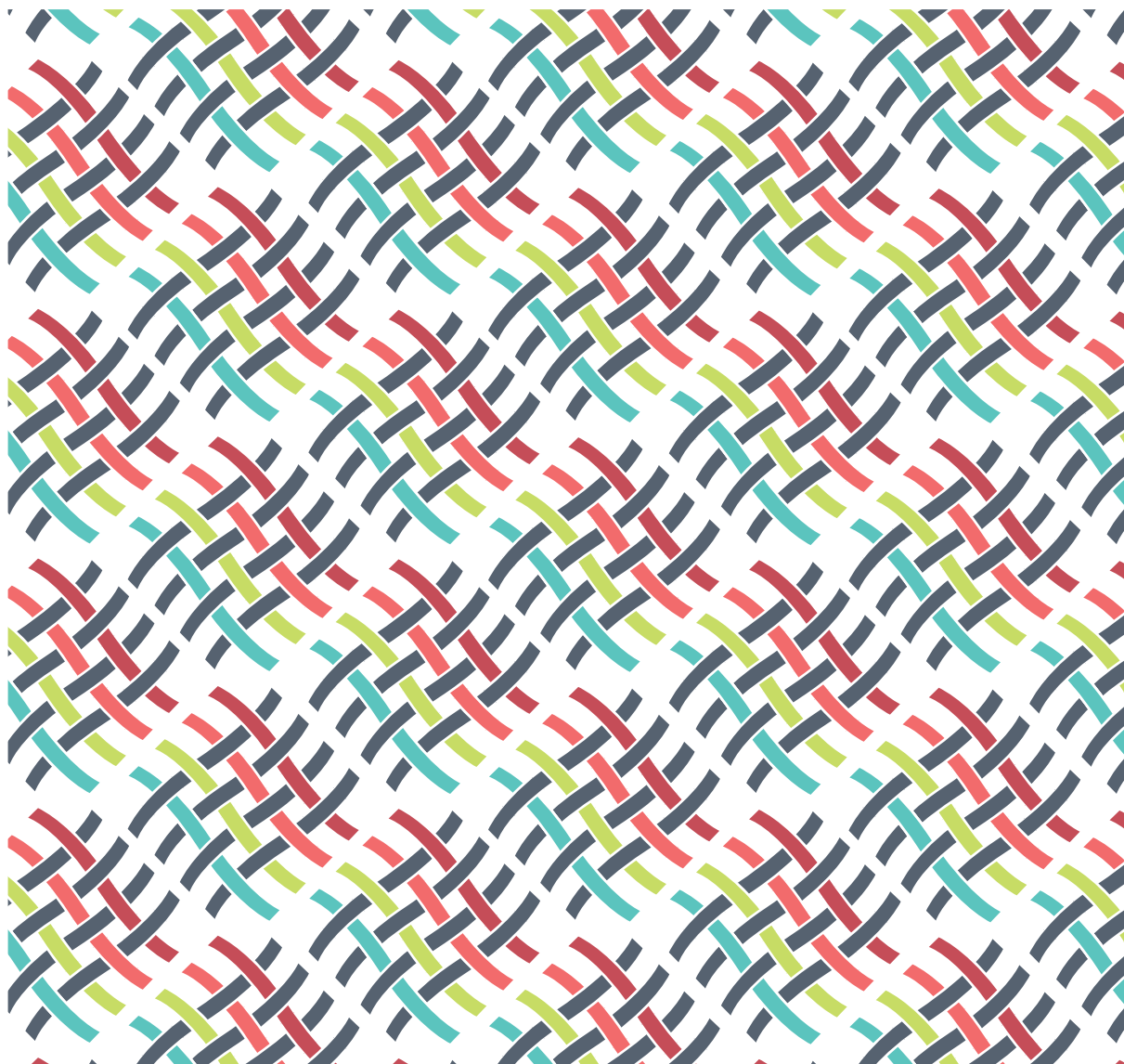


COMFOR

Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial
e Continuada de Profissionais da Educação Básica



Especialização em Educação em
Direitos Humanos

Módulo 2 - A Educação como Construtora
de uma Cultura de Direitos Humanos

Autores: Raiane Patrícia Severino Assumpção
Fabrício Gobetti Leonardi

São Paulo | 2015



PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

VICE-PRESIDENTE

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenador: **Antonio Simplicio de Almeida Neto**

Vice-Coordenadora: **Lucília Santos Siqueira**

COORDENAÇÃO DE EaD

Izabel Patrícia Meister

Paula Carolei

Rita Maria Lino Tárzia

Valéria Sperduti Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO
INSTRUCIONAL

Felipe Vieira Pacheco

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Daniel Lico dos Anjos Afonso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

Daniel Gongora

Eduardo Eiji Ono

Fábio Gongora Freire

Fabrizio Sawczan

João Luiz Gaspar

Marcelo da Silva Franco

Mayra Bezerra de Sousa Volpato

Margeci Leal de Freitas Alves

Tiago Paes de Lira

Valéria Gomes Bastos

Vanessa Itacaramby Pardim

SECRETARIA

Adriana Pereira Vicente

Bruna Franklin Calixto da Silva

Clelma Aparecida Jacyntho Bittar

Janaina Gomes Reis Bezerra

Tatiana Nunes Maldonado

SUPORTE TÉCNICO

Enzo Delorence Di Santo

João Alfredo Pacheco de Lima

Rafael Camara Bifulco Ferrer

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

André Alberto do Prado

Marlene Sakumoto Akiyama

Nilton Gomes Furtado

Rodrigo Santin

Rogério Alves Lourenço

Sidnei de Cerqueira

Vicente Medeiros da Silva Costa



EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP
[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE

Módulo 2 – A Educação como Construtora de uma Cultura de Direitos Humanos

Introdução

Neste segundo módulo discutiremos sobre a construção de uma cultura de direitos humanos, problematizando as concepções dominantes referentes ao trinômio sujeito-sociedade – mundo e as potencialidades da formação e dos processos educativos.

Este módulo foi estruturado a partir de **temas geradores**, reconhecidos nos diálogos de educadores que apresentam o desafio de vivenciarem experiências pedagógicas que materializem o Plano Nacional de Direitos Humanos III (PNEHD III) - incorporação dos direitos humanos aos conteúdos, metodologias, formas de avaliação e nas relações entre os sujeitos do processo educativo.

Temas Geradores:

- Por que e para que formar em Direitos Humanos na sociedade brasileira.
- Educação para o respeito à diversidade e combate às opressões.
- Papel da escola na construção de uma cultura em Direitos Humanos.

A partir dos temas geradores, o conteúdo foi organizado em dois blocos temáticos com unidades específicas, conforme segue:

Bloco 1 - Direitos Humanos: sociedade e cultura

- Unidade 1 – Cultura e Direitos Humanos: tomada de posição frente aos projetos societários em disputa
- Unidade 2 – Mas afinal, para que e por que educar para a defesa de uma cultura de direitos humanos?
- Unidade 3 – Educação em direitos humanos na sociedade brasileira

Bloco 2 - Direitos Humanos: resistência e combate às opressões

- Unidade 4 – Educar para o respeito aos direitos e à diversidade na sociedade brasileira - Raça e etnia
- Unidade 5 – Educar para o respeito aos direitos e à diversidade na sociedade brasileira - o direito à igualdade de gênero e à diferença das mulheres/ respeito à orientação sexual e suas diversidades

São estratégias metodológicas para o processo de construção do conhecimento e reflexão crítica que emergem da realidade vivenciada pelos educandos. Os temas geradores permitem concretizar o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real, e iniciar um processo de ação, como síntese cultural. Os temas geradores, em resumo, partem do estudo da realidade, de onde surgem situações significativas em relação, nos níveis individual, social e histórico, a partir de onde se começa a discutir, interpretar e representar essa realidade para romper com o conhecimento do senso comum.



- Unidade 6 – Uma educação para a construção da cultura dos Direitos Humanos: caminhos possíveis de serem trilhados

Tanto a forma como os conteúdos foram desenvolvidos com o propósito de estabelecer um diálogo reflexivo com você educador, que é sujeito da práxis (movimento de ação-reflexão-ação) pedagógica. Portanto, partimos de expressões da nossa realidade cotidiana para problematizarmos concepções e posturas, como também reafirmarmos referenciais teóricos e buscarmos aprendizados que possam nos colocar mais próximos da experiência da cultura de direitos humanos na escola e na sociedade brasileira em geral.



Bloco 1 - Direitos Humanos: sociedade, cultura e escola

UNIDADE 1

CULTURA E DIREITOS HUMANOS:
TOMADA DE POSIÇÃO FRENTE
AOS PROJETOS SOCIETÁRIOS
EM DISPUTA

Autores: Raiane Patrícia Severino Assumpção
Fabrício Gobetti Leonardi

*“A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista, ou venha a existir”
(ARENDDT, 2009, p.16).*

Os **objetivos** desta unidade são:

- Refletir sobre o uso e veiculação do termo direitos humanos;
- Trazer a discussão sobre os projetos societários.

Na atualidade o termo “direitos humanos” tem sido intensamente veiculado por diversos meios e com diferentes perspectivas. Pessoas utilizam o mesmo termo para dar sustentação a argumentos distintos: falam de pontos de vista diferentes e assumem argumentos diversos, embora tenham como referência os “direitos humanos”. Expressão reveladora deste cenário amplo e difuso em que se encontram os direitos humanos é o uso do termo - é nome, ou parte do nome, de inúmeras organizações da sociedade civil organizada, organizações internacionais, grupos de estudos, pesquisas e extensão dentro das universidades, órgãos e seções estatais e do governo, institutos, observatórios, organizações de caráter religioso, etc. - e também a ampla participação em espaços que tratem da temática – como, por exemplo, o Fórum Mundial de Direitos Humanos, realizado em Brasília em dezembro de 2013, que contou com a participação de nove mil pessoas de 74 países e cerca de 730 entidades no comitê organizador.

Enfim, muito tem se falado em nome ou pelos direitos humanos, o que expõe a necessidade de reafirmar o seu significado histórico e aprofundar a reflexão sobre as perspectivas dessa apropriação coletiva.

São inúmeras as concepções e as interpretações sobre o significado de “direitos humanos” e a sua materialização. Existe uma polissemia que cerca o rol de definições, sendo possível encontrar sentidos estritamente pejorativos, como também concepções reprodutivistas e/ ou conservadoras, e ainda outras progressistas e até revolucionárias.

A forma restrita e pejorativa do termo, geralmente é usada para apresentar uma ideia que represente o oposto do que se quer defender. Nesses casos, ao invés de significar apostas e defesas na perspectiva da libertação das diversas opressões, torna-se o próprio mote pelo qual essas coisas existem. A forma mais simples, e corriqueiramente difundida de inversão, é a associação de direitos humanos aos “direitos de bandidos”. “Por que os ‘direitos humanos’ não foram lá visitar a família do PM morto pelos assaltantes?”, ou “onde estavam os ‘direitos humanos’ quando os bandidos mataram a minha vizinha?”, ou ainda, “teve um arrastão na praia, mas não vejo ninguém dos ‘direitos humanos’ falando sobre o caso”. A mensagem que fica é que os direitos humanos são direitos de bandidos.

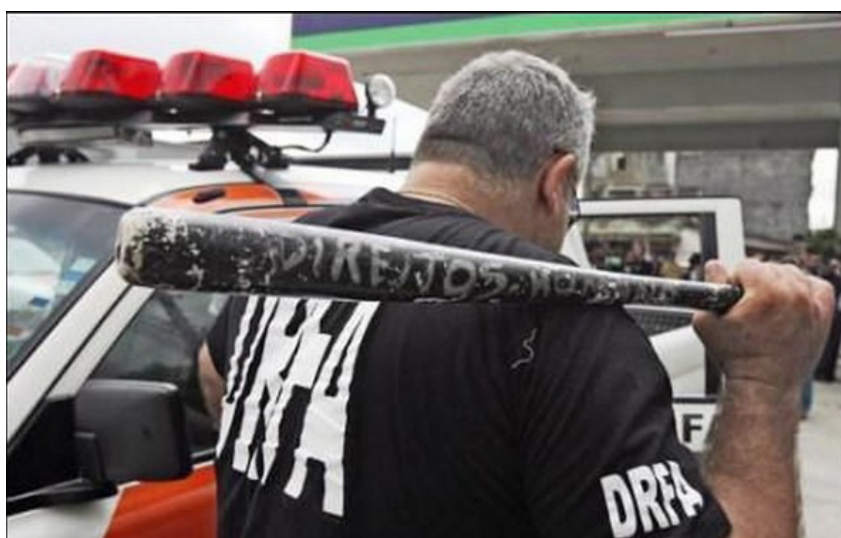
Em uma página da rede social Facebook, “Admiradores da Rota”, com quase 600 mil seguidores¹, vê-se a seguinte frase “Direitos Humanos para polícia e para os cidadãos de bem!”. Ou seja, expressa aquilo que está presente no senso comum², o entendimento de que os direitos devem ser usufruídos por apenas uma parcela da população, aquela identificada pelos mesmos como honesta e trabalhadora. Vejam alguns argumentos expressos nas imagens a seguir:

1 Acesso no dia 17/7/2015

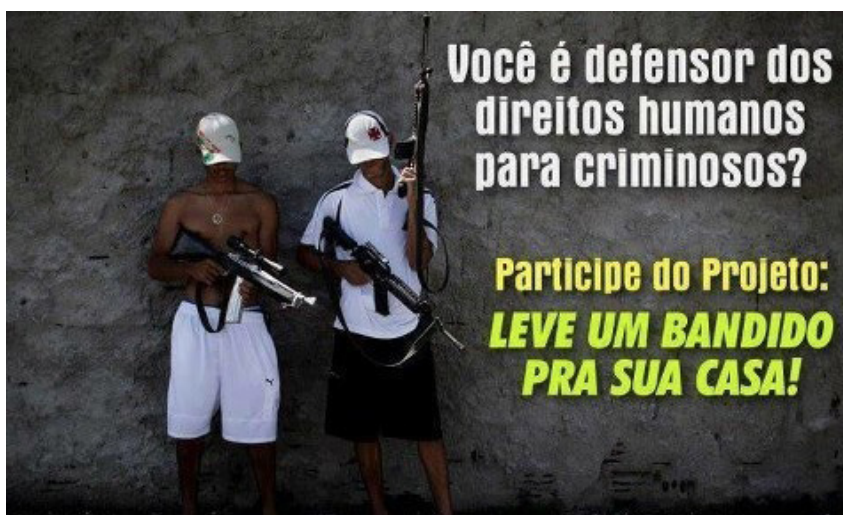
2 O “senso comum”, segundo Gramsci (1999, p. 118-19) é uma expressão ideológica, portanto ligado a um sistema de crenças e valores que, tomados separadamente, aparentam uma visão fragmentada do real, sem qualquer coerência. Porém, na totalidade, expressam a visão das forças dominantes nas relações sociais.



Fonte: Página do Facebook "Admiradores Rota" - Acesso em 6/8/2015



Fonte: Jornal O Globo - Acesso em 6/8/2015



fonte: Blog Luiz Berto - Acesso em 6/8/2015



Fonte: Blog Homem Culto - Acesso em 6/8/2015

Evidencia-se o uso e a proliferação de uma definição de direitos humanos aparentemente descolados de qualquer sistema de crenças, concepções e relações de poder. Há quase que uma personificação do termo, o surgimento de uma marca representativa no imaginário das pessoas que, surge onde, evidentemente, o medo é um dos principais agentes. Não podemos negar que o aumento dos índices de violência e sua publicização contínua, a intolerância crescente, a impunidade, os crimes bárbaros, os justiceiros, a desigualdade social, entre outros, fortalecem e abrem espaços a todo tipo de defesa e proteção dos indivíduos frente aos mesmos; inclusive, em muitos casos, utilizando-se de mais violência, cerceamento e reforço do individualismo.

Em um contexto marcado por violações e desrespeito, torna-se muito difícil manter no cotidiano, ideais ou soluções não violentas. No entanto, a dicotomia que tem sido traçada entre “segurança X criminalidade” não pode ser entendida como a síntese da discussão sobre os direitos humanos. A sensação de impotência frente às dificuldades do dia-a-dia e o medo são elementos motivadores ou afirmadores de visões contrárias aos fundamentos históricos, filosóficos e ético-políticos dos direitos humanos, e/ou das posições mais conservadoras, autoritárias, sexistas e homofóbicas na resolução dos impasses e conflitos do cotidiano.

Nessa esteira, a utilização de recursos esquemáticos e pragmáticos muitas vezes são respostas simples e pontuais que, quando colocadas em prática, ao invés de inverterem ou questionarem a lógica da violência, a retroalimentam e a consolidam (blindagem de carros, legalização do porte de armas, redução da maioria penal, pena de morte, tortura e espancamento para dar uma “lição”, etc.).

Diante de tal contexto, é necessário resgatar o debate em torno dos direitos humanos sustentado nos princípios já anunciados nos artigos da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (1948), respectivamente:

Artigo 1º

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo 2º

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Não será tampouco feita qualquer distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3º

Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Todavia, isto pode significar apenas intenções ou orientações pouco precisas se não colocamos essas convicções como intrínsecas à própria existência do ser humano e em descompasso – confronto direto - com a construção histórica e dinâmica da sociedade, decorrentes das relações sociais e de trabalho estabelecidas dos valores e princípios reconhecidos e reproduzidos da apropriação dos bens da natureza e socialmente produzidos, etc.

Sem esses elementos de reflexão torna-se pouco possível reconhecer na esfera da educação potencialidades para a criação de uma cultura de defesa, promoção e garantia dos direitos humanos, como alternativa ao aprofundamento da barbárie presente em nossa sociedade.



SAIBA MAIS

Texto para aprofundamento: TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado1.htm>>

Considerações Finais

Conhecer, refletir e se reconhecer nos direitos humanos é também uma forma determinada de se posicionar frente aos projetos societários em disputa. Dentro desses projetos, muitas vezes erigidos por entendimentos que emergem do senso comum, propostas “desumanizantes”, isto é, que aprofundam e agudizam as mazelas sociais, as discriminações, o desrespeito, etc., estão em pauta na sociedade brasileira, no caminho contrário ao preconizado pela declaração e outros documentos que versam sobre os direitos humanos.

A exposição de ideias e debates nas redes sociais, em blogs, vídeos, textos, etc., tem vertiginosamente aumentado com o uso das ferramentas de internet. Somando-se às divulgações midiáticas e dos meios de comunicação de massa, às acirradas disputas políticas e eleitorais, às pautas dos movimentos de rua dos últimos anos, às pautas conservadoras ou progressistas já em curso ou sempre em curso, à livre circulação de temas polêmicos entre outros, podemos perceber um maior ritmo de debates (com direito às exposições explícitas de ódio) que evidenciam mais ainda a radicalidade a que podem chegar essas disputas, na esfera da cultura.

Essas disputas, quando dogmatizadas ou pouco refletidas, perdem seu caráter histórico e social e dão margem ao obscurantismo e ao fundamentalismo, de matriz laica ou religiosa, que empobrece e reifica as relações e os questionamentos. Alguns temas são ainda mais espinhosos, especialmente quando mantém interface com “pontos de honra” de projetos conservadores, como o do aborto, por exemplo.

PARA REFLETIR

Mas como ter uma postura de defesa de uma cultura de direitos humanos? É esse e outros assuntos que seguiremos aprofundando nas próximas unidades.

Bibliografia

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL, **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

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

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH) - 2014**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação, 2014.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III) Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.236.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Antonio Gramsci, **Cadernos do cárcere**, vol. 1, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos**, vol. I e II. Curitiba: Juruá, 2008.





Bloco 1 - Direitos Humanos: sociedade, cultura e escola

UNIDADE 2

MAS AFINAL, PARA QUE E
POR QUE EDUCAR PARA A
DEFESA DE UMA CULTURA
DE DIREITOS HUMANOS?

Autores: Raiane Patrícia Severino Assumpção
Fabrício Gobetti Leonardi

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura...”. (Paulo Freire. *Educação como Prática para a Liberdade*, 1983, p. 43)

Os **objetivos** desta unidade são:

- Trazer a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social;
- Problematizar “concepção de mundo” e “consciência”;
- Discutir o conceito de práxis.

Exploraremos e abordaremos de forma transversal esta temática ao longo das próximas unidades, reconhecendo que a formação para a efetivação de uma cultura de direitos humanos constitui-se por processos educativos contínuos e de natureza ético-política (a conduta humana a partir de uma concepção de sujeito-sociedade-mundo). Assumimos que a educação, no sentido amplo da palavra, possui papel fundante na formação em relação aos direitos humanos “envolve valores, comportamentos e atitudes” (Silva, 2010:45). Parte-se da compreensão de que o conhecimento pode ser apropriado e reconstruído pela problematização, a partir das explicações teóricas e do comprometimento com as necessidades da realidade vivida. Portanto, acreditar e defender direitos humanos diz respeito a uma determinada forma de ver os sujeitos, a sociedade, o mundo. Formas de entender as relações sociais e se posicionar em relação aos dilemas, às diferenças e conflitos sociais.

Esse argumento fundamenta-se na teoria do conhecimento de Paulo Freire, especialmente nos fundamentos teóricos a partir da Pedagogia do Oprimido e dos escritos africanos – o princípio do inacabamento e da incompletude dos seres humanos e, por conseguinte, a sua dimensão histórica, cultural e ontológica¹. Freire (1987) concebe os seres humanos no mundo – sua constituição decorre da relação entre os humanos, e destes com a natureza, para sobreviver e reproduzir –, enquanto ser histórico e social. Assim, crê no ser humano como transformador da realidade e, por esse motivo, busca compreender mesmo o que não está visível no mundo – o que denominou como desvelamento da realidade. Para ele, só quando compreendemos o que explica a realidade somos capazes de transformá-la.



“A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação.” (FREIRE, 1981, p. 117)



Nesse processo desafiador, Paulo Freire (1981 e 1987) passa a ter o materialismo histórico dialético como fundante, especialmente a influência gramsciana:

¹ FREIRE, P. *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz & Terra, 2003.

FREIRE, P. et al. *Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.



“

“Não há filosofia, ou seja, concepção de mundo sem nossa consciência de historicidade...” (p. 13). “(...) na realidade, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo e sempre se faz uma escolha entre elas... A escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também, fatos políticos” (GRAMSCI, 1987, p. 14-15).

”

A filosofia na compreensão de Gramsci é visão de mundo, assim, uma condição política. Como, então, entendê-la a partir da práxis? Para Gramsci (1987), a filosofia da práxis é uma atitude crítica de superação da antiga maneira de pensar, tendo como elemento importante o pensamento concreto existente (universo cultural existente).



Fonte: Blog do Lute - Acesso em 6/8/2015



Fonte: Blog do Lute - Acesso em 6/8/2015

A **filosofia da práxis** busca a superação do senso comum e propõe elevar a condição cultural da massa e dos indivíduos. A práxis, entendida como uma unidade dialética entre teoria e prática, não é um fator meramente mecânico e sim o construto do devir histórico. Esse devir deve ser entendido na lógica do ser humano (ou sua natureza) como a expressão da coletividade e suas ações transformadoras de si e dos outros, cujas relações são de natureza social e histórica. Essa unidade entre teoria e ação é uma relação dialética que postula o ser histórico como político, ampliando a visão de filosofia e política como dados totalizantes, sendo a “filosofia” e a história em ato, a própria condição existencial (GRAMSCI, 1987); assim, realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A cultura é compreendida como uma criação social do ser humano; ela é simultaneamente um processo e vários produtos construídos na relação entre ser humano e natureza, e com outros humanos. Assim, a cultura é ontológica à existência humana.

“

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura...”. (FREIRE, 1987, p. 43)

”

Nessa concepção de educação popular formulada por Paulo Freire (1983), a ação cultural é o meio para promover o processo de consciência dos sujeitos; de si, enquanto ser social, e do mundo, enquanto construção histórica e produto de projetos societários em disputa. Portanto, a educação tem potencialidade para fazer com que os sujeitos tenham como perspectiva a emancipação do gênero humano. Deve construir a reflexão e a indignação com os sujeitos, por meio da sua capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la, impregnando de sentido a vida cotidiana. Portanto, a vivência da práxis, a produção dialética do conhecimento e da intervenção na realidade.

“

“A conscientização é um compromisso histórico (...), implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...), está baseada na relação consciência-mundo”. (FREIRE, 1987, p. 43)

”



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

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

Considerações Finais

A educação não pode se dar alheia ao contexto dos sujeitos, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o seu saber. Deve ser sensível e imerso na sua realidade de forma que aborde suas problemáticas, reconheça seus desafios, limites e possibilidades. É na sua existência concreta (pessoal e coletiva), marcada pela contradição, que os sujeitos constroem e reconstróem, permanentemente, a si e a realidade em que vivem. Assim, a educação, como processo de apreensão e ação cultural, deve buscar romper com a alienação e o silêncio dos sujeitos a partir de uma construção coletiva que pronuncie o seu mundo e reescreva-o. Portanto, com potencialidades para construir uma cultura de direitos Humanos, necessária à existência humana.

Bibliografia

ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1985.

BRASIL, **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

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

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH) - 2014**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação, 2014.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III) Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.236.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Antonio Gramsci, **Cadernos do cárcere**, vol. 1, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos**, vol. I e II. Curitiba: Juruá, 2008.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Anotações sobre a história social dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado1.htm>> Acesso em 31 de outubro de 2013.





Bloco 1 - Direitos Humanos: sociedade, cultura e escola

UNIDADE 3

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Autores: Raiane Patrícia Severino Assumpção
Fabrício Gobetti Leonardi

“(...) Assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação, necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz.” (Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido, 1987.)

Os **objetivos** desta unidade são:

- Problematizar a luta por direitos no Brasil;
- Debater brevemente as características da sociedade brasileira.

A educação em direitos humanos só passou a ser mais amplamente reconhecida na sociedade brasileira com o fim do período da ditadura militar (1964-1985) e com a abertura à redemocratização político-institucional. A luta por direitos humanos ganhou força social e garantias legais no Brasil, especialmente com a Constituição Federal (CF) de 1988, chamada de “cidadã” por estar baseada em direitos que foram (e são) conquistas da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais.

No entanto, os direitos protegidos e garantidos legalmente na CF de 1988, pouco tem se materializado na realidade cotidiana dos cidadãos brasileiros. Aparecem ou são reconhecidos muito mais como benesse do Estado ou de governantes, como “sorte”, como um direito precarizado ou uma recompensa para aqueles que contribuíram com impostos via encargos trabalhistas.

É por isso que afirmamos haver necessidade de uma permanente “luta pelos direitos humanos”, um enfrentamento do seu desmonte e sua precarização nas políticas sociais e públicas. Ou seja, estamos falando de uma defesa intransigente dos direitos humanos, que radicalize a democracia e supere o projeto societário conquistados na modernidade – pautado, exclusivamente na razão, no cientificismo, o individualismo, na representação política, no consumo e no livre mercado, conforme afirma Coutinho:

A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica. Os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas é, desta forma, condição de uma educação emancipadora, posto que qualificam a democracia como um processo e não como um valor liberal. A perspectiva de democratização está na base de construção dos processos de emancipação humana e uma educação fundada nesta compreensão não pode deixar de fortalecer os processos de socialização da política, de socialização do poder como condição central de superação da ordem burguesa (COUTINHO, 2006).





Fonte: Alvinho Patriota - Acesso em 6/8/2015

PARA REFLETIR

E você, o que já ouviu falar sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)? Como ele tem aparecido no cotidiano escolar?

O PNEDH foi lançado em 2003 e está na 4ª versão (2007), apoiado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948), é produto das discussões nacionais e internacionais sobre a ampliação e concretização dos direitos humanos nas sociedades democráticas. Defende a indivisibilidade e interdependência entre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Ou seja, todos os direitos devem ser interligados para sua concretização mútua (SILVA, 2010).

Como salientamos, os documentos referentes aos direitos humanos, como o PNEDH, em sua maioria, não tem papel normativo-legal, mas sim político. Portanto, possui uma dimensão educativa e uma dimensão ético-política estrutural, intrínsecas à própria existência do ser humano. Partindo desse pressuposto, conseguimos avançar frente aos argumentos que apontam esses documentos apenas como intenções ou orientações pouco precisas, ou ainda como um descompasso - confronto direto - com a construção histórica e dinâmica da sociedade brasileira.

Com o propósito de sustentar uma práxis (ação-reflexão-ação) no combate às desigualdades, às violências e às opressões presentes na sociedade brasileira, destacamos aqui princípios estruturadores dos direitos humanos que devem ser reafirmados:



IMPORTANTE

- *A universalidade: todo ser humano deve ser considerado igualmente, em quaisquer circunstâncias e contextos sociais, políticos, econômicos e culturais.*
- *O respeito à diferença: as sociedades devem ter como base o respeito à pluralidade e a tolerância em relação às diferenças.*

Todavia, ressaltamos que essa é uma construção necessária, em oposição à história do reconhecimento e da defesa dos direitos humanos no Brasil, que seguiu um percurso bem diverso daquele trilhado na Europa Ocidental (contra os privilégios da nobreza e a tirania dos reis) e na América do Norte – continentes em que as liberdades privadas e a igualdade perante a lei foram conquistadas pela classe social ascendente – burguesia.

Conforme afirmaram alguns autores que interpretaram a sociedade brasileira¹, a criação de uma estrutura de classe, aos moldes do modelo clássico liberal, ocorreu no Brasil pela ação do Estado. No entanto, um Estado caracterizado por traços patrimonialistas, em que a relação entre o público e o privado é altamente promíscua. Assim, o processo de estruturação de um Estado de direito ocorreu a partir de uma ação do Estado, constituído por apropriações privadas do bem público, sem a participação efetiva da maioria da população – embora seja importante reconhecer que lutas históricas fizeram parte dessa história, como movimentos de resistência e luta por mudanças sociais.

Hoje, mais um capítulo dessa história de resistências e mudanças se constitui, sendo a educação um catalisador potente neste processo de construção de uma cultura em que haja o respeito aos direitos e à diversidade, supere as desigualdades socioeconômicas e as condições hierarquizadas e de classe; conviva com a tolerância às diferenças culturais, principalmente pela raça e etnia; orientações sexuais; opções religiosas, filosóficas, políticas e ideológicas.



SAIBA MAIS

Textos para aprofundamento:

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: do que se trata?
<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>

SCLILLING, Flávia. Direitos Humanos e Educação. São Paulo: Cortez, 2005.

VIOLA, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

1 A exemplo dos precursores Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, entre outros, e os mais recentes, como Raimundo Faoro, Antônio Cândido e Darcy Ribeiro – autores que apresentaram diversas interpretações sobre a estrutura e dinâmica da sociedade brasileira, ao buscarem responder questões específicas de seu tempo.

Considerações Finais

Os professores e os trabalhadores da educação, no universo formal de ensino, podem e devem ser agentes da educação em direitos humanos², apesar de todos os elementos de precarização presentes dentro do universo da escola pública na atualidade. Mesmo que não seja espaço exclusivo de aprendizagem, a escola oferece, com todas as suas contradições, um terreno de “disputas pedagógicas”, materializadas nos projetos políticos-pedagógicos, nos materiais didáticos, no espaço das aulas, na interação com os estudantes e outros trabalhadores da escola, nos espaços de reunião e deliberação, onde os direitos humanos atravessam transversalmente os assuntos.

Nesse sentido, é possível trazer e endossar a luta pela classe trabalhadora e contra desigualdade social, que são elementos/pilares centrais da questão social. Um/a profissional de luta é aquele/a que se identifica com aqueles/as que são sujeitos/as às opressões (mas que se forjam como sujeitos contra as opressões), num exercício de prática que não limita sua atuação na burocracia do seu local de trabalho, mas que busca, junto com outros colegas e profissionais, com os movimentos sociais, com iniciativas e propostas, avançar nas pautas que realmente atendam aos interesses da classe trabalhadora e seus filhos, que estão nos bancos escolares públicos.

Temas como as reformas agrária e urbana, a demarcação de terras indígenas, redução da maioria penal, o ataque dos direitos dos/as trabalhadores/as, a instituição de um estado laico, a educação precarizada, o desrespeito à diversidade sexual, étnica, racial, religiosa, etc., situam-se como elementos que estão colocados nas práticas escolares, seja estruturalmente, seja nos conteúdos disciplinares, seja nas posturas, seja nas organizações hierárquicas, seja na sociabilidade, de forma a contribuir com certa forma de funcionamento do universo escolar. Esse universo pode e deve ser transformado por novos princípios e protagonistas.

2 Não é objetivo deste módulo tratar sobre o universo de precarização do trabalho docente, presente na realidade do professor e profissionais da educação pública. Todavia, é um assunto importante e que tem pontos de encontro com o que trazemos aqui. Para maiores informações sobre o assunto acessar o texto: “A Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares” de Maria Sampaio e Alda Marin, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>.

Bibliografia

ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). **Educação Popular na perspectiva freireana**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1985.

BRASIL, **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

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

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH) - 2014**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias**. São Paulo: Cortez, 2006

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III) Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.236.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Antonio Gramsci, **Cadernos do cárcere**, vol. 1, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos**, vol. I e II. Curitiba: Juruá, 2008.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Anotações sobre a história social dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado1.htm>> Acesso em 31 de outubro de 2013.





Bloco 2 - Direitos Humanos: resistência e combate às opressões

UNIDADE 4

EDUCAR PARA O RESPEITO
AOS DIREITOS E À DIVERSIDADE
NA SOCIEDADE BRASILEIRA -
RAÇA E ETNIA

Autores: Raiane Patrícia Severino Assumpção
Fabrício Gobetti Leonardi

*“Se o mar está calmo,
É claro que precisa escurecer
E se me cai uma lágrima
Essa lástima alguém vai ter que beber.”
(Poeta Sérgio Vaz – Canto das Negras Lágrimas)*

Os **objetivos** dessa unidade são:

- Discutir a construção de uma cultura de defesa e promoção dos direitos humanos no combate ao preconceito e discriminação étnico-racial;
- Refletir a herança da escravidão no Brasil especialmente para a população negra.

O respeito às diferenças é princípio dos direitos humanos e um grande desafio às sociedades baseadas na ideologia da dominação/colonização e exploração de classe, cor, etnia, raça e gênero.

Autores críticos sobre os preconceitos de ordem étnico-racial apontam que nós brasileiros temos uma herança “eurobranca”, própria de um país colonizado (Inocêncio, 1999). E que, por mais que se negue no discurso, a cultura racista ainda é preponderante na sociedade brasileira, mesmo com a nossa compreensível miscigenação.

Desigualdade social e racismo são faces coexistentes na sociedade brasileira. A população afro-brasileira, negros e pardos, como também os indígenas e ciganos, enfrentam cotidianamente esta condição socialmente construída no Brasil¹. Nosso país recebeu, segundo Schwarcs e Starling (2015), 40% dos africanos que vieram da África para trabalhar nas colônias na América² sob regime de escravidão, somando 3,8 milhões, aproximadamente, de imigrantes. Nesse caminho, temos a 2ª maior população negra fora da África³, somando quase 60% da população atual do Brasil.

1 Iremos abordar principalmente as questões relacionadas à população negra, mas é bom deixar registrado que, dentro do complexo assunto que envolve a questão indígena nacionalmente (desde a desmarcação de suas terras, preservação de suas leis e costumes, etc.), existe no estado de São Paulo uma considerável população indígena - pelo Censo de 2010, é de 41.794 habitantes, que na sua maioria (37.915 índios) vive em cidades. As terras indígenas estão concentradas principalmente no litoral e no Vale do Ribeira. Segundo o site da Comissão Pro Índio de São Paulo (www.cpis.org.br – acesso em 27/07/2015) “São 29 as terras indígenas no Estado de São Paulo que já contam com algum tipo de reconhecimento por parte do governo. Tais áreas somam 41.566,6920 hectares localizados na área de aplicação da Lei da Mata Atlântica, contribuindo com a conservação da diversidade biológica e cultural do bioma. Os povos indígenas em São Paulo, porém, enfrentam o desafio de promover a gestão ambiental e territorial em suas terras, que na maior parte das vezes não oferecem as condições ambientais e ecológicas ideais para a reprodução física e cultural. Localizadas na região de maior desenvolvimento econômico do País, as terras indígenas em São Paulo estão sujeitas a uma grande diversidade de pressões e ameaças (como as advindas de empreendimentos de infraestrutura e interesses minerários) que as colocam em situação de vulnerabilidade”.

2 Ainda segundo as autoras, esse comércio foi um “verdadeiro holocausto de inícios da era moderna, o negócio lucrativo explorava o fato de esse sistema ser muito eficaz. Ainda que constituísse o mais opressivos dos modelos migratórios, era o que dava realmente conta da produção crescente da cana-de-açúcar e, no século seguinte, do ouro e do diamante. As vantagens econômicas eram tais que garantiram a continuidade da empreitada, ao menos em direção ao Brasil, até 1850”. (op. cit. p. 88)

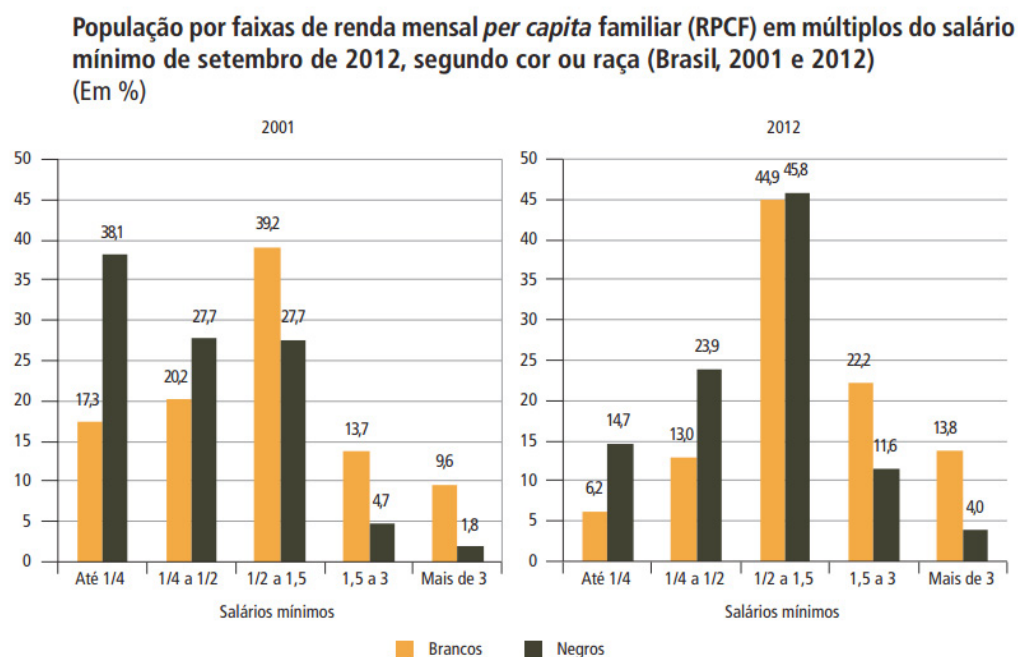
3 O maior contingente populacional negro encontra-se na Nigéria, África.



Sobre a realidade hoje, o estudo Mapa da Violência (2014)⁴, traz os seguintes dados:

“Entre os anos 2002 e 2012, a tendência nos homicídios segundo raça/cor das vítimas foi única: queda dos homicídios brancos – diminuem 24,8% – e aumento dos homicídios negros: crescem 38,7%. Tomando em consideração as respectivas populações, as taxas brancas caem 24,4% enquanto as negras aumentam 7,8%. Com isso o índice de vitimização negra total passa de 73,0 % em 2002 (morrem proporcionalmente 73% mais negros que brancos) para 146,5% em 2012, o que representa um aumento de 100,7% na vitimização negra total.” http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf

Vejam, também, os gráficos abaixo:

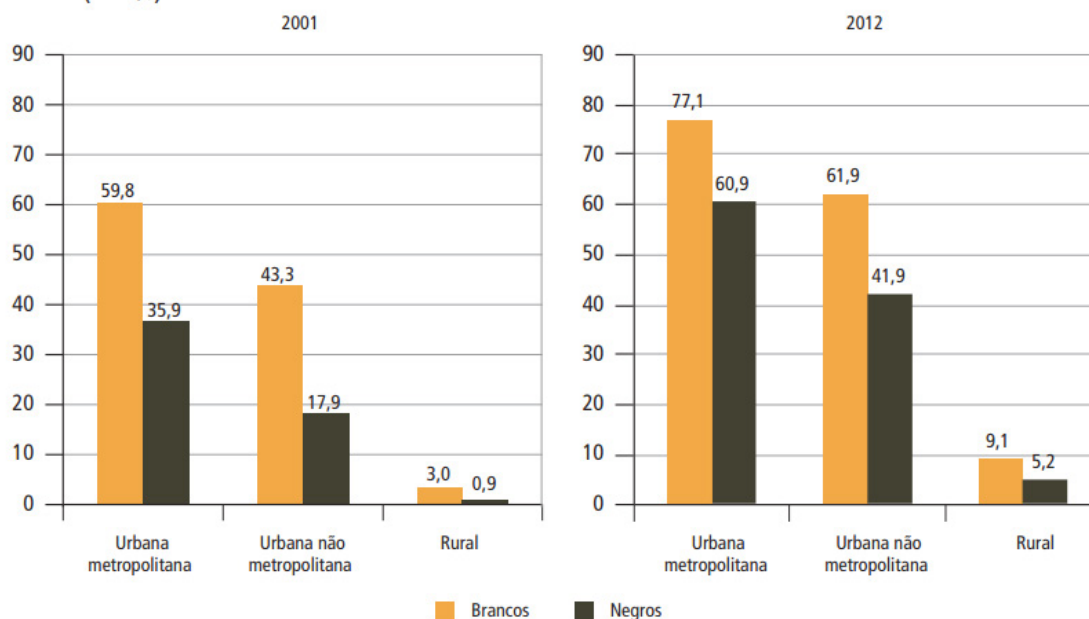


Fonte: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_situacao-social-populacao-negra.pdf - acesso em 4/8/2015

4 A categoria negro, no relatório “Mapa da Violência 2014”, é resultado do somatório das categorias preto e pardo, utilizadas pelo IBGE. Mapa da Violência: Os Jovens do Brasil Disponível em www.juventude.gov.br/juventudeviva - acesso em 27 de julho de 2015.

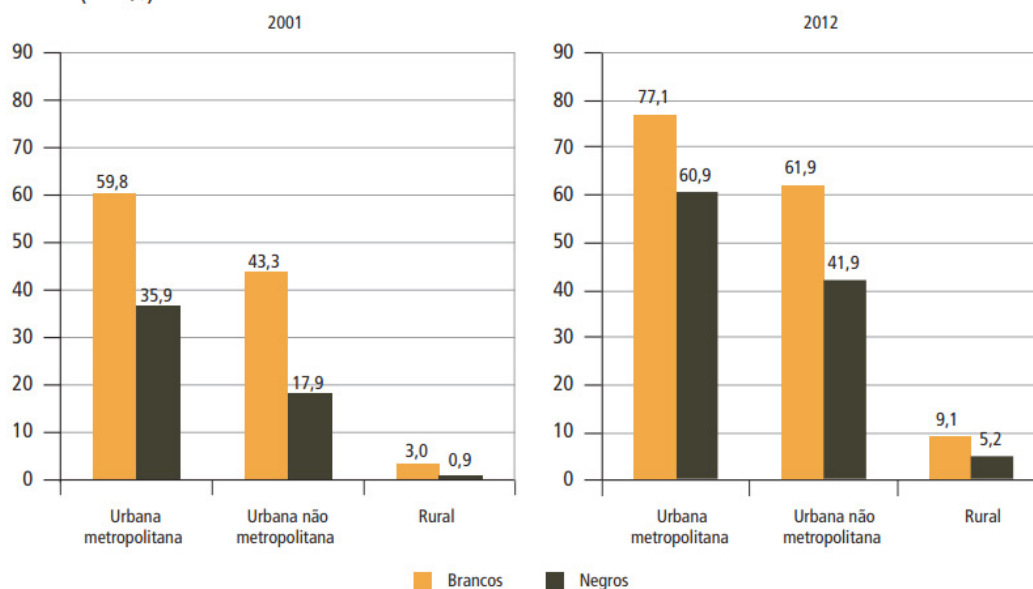
Moradias adequadas segundo cor ou raça do chefe do domicílio e localização do domicílio (Brasil, 2001 e 2012)

(Em %)



Moradias adequadas segundo cor ou raça do chefe do domicílio e localização do domicílio (Brasil, 2001 e 2012)

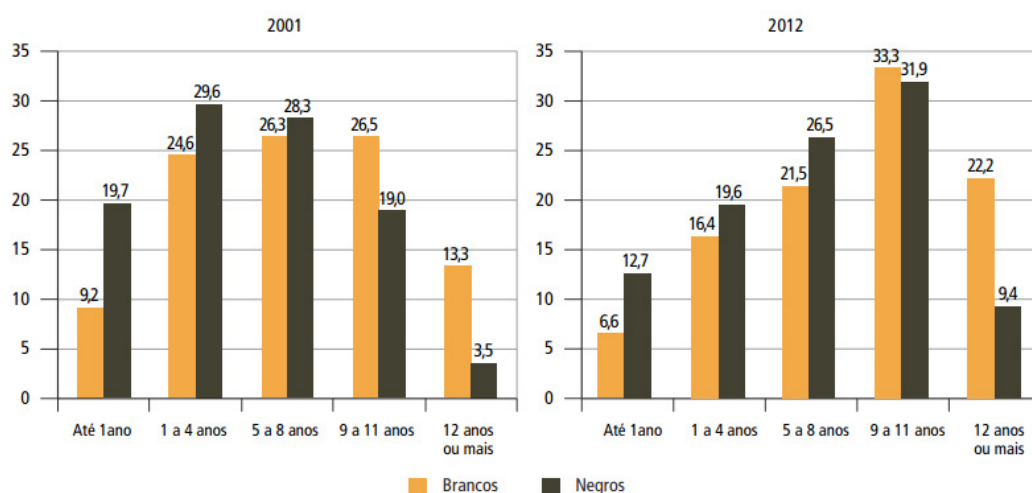
(Em %)



Fonte: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_situacao-social-populacao-negra.pdf - acesso em 4/8/2015



População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluídos (Brasil, 2001 e 2012)
(Em %)



Fonte: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_situacao-social-populacao-negra.pdf - acesso em 4/8/2015

Como os dados demonstram, a população negra é a que tem o menor salário, a menor porcentagem de moradias adequadas e a menor quantidade de tempo nos bancos escolares. Já no caso dos jovens, segundo o mesmo estudo, avaliando os que têm entre 15 a 29 anos, os homicídios são a principal causa de morte e atingem principalmente os negros do sexo masculino. O estudo traz que “metade dos 56.337 mortos por homicídios, em 2012, no Brasil, eram jovens (30.072, equivalente a 53,37%), dos quais 77,0% negros (pretos e pardos) e 93,30% do sexo masculino”. Além disso, “a vitimização negra, no período de 2002 a 2012, cresceu significativamente: 100,7%, mais que duplicou”. O extermínio da juventude pobre e negra da periferia dos espaços urbanos revela um lado cruel da sociabilidade e convivência no capitalismo da sociedade brasileira, especialmente a atuação repressiva do Estado, cada vez mais explícita e declarada.

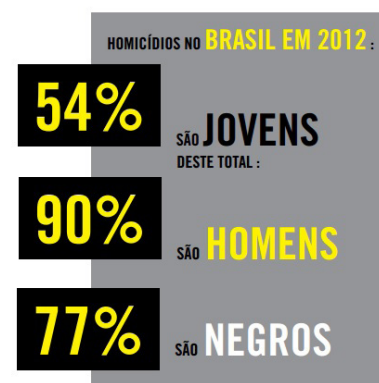
O relatório “Você Matou Meu Filho”, da Anistia Internacional⁵, reforça o argumento de que as políticas de segurança são marcadas por operações policiais repressivas, principalmente nas periferias e favelas. Segundo o relatório, “das 1275 vítimas de homicídio decorrente da intervenção policial entre 2010 e 2013 na cidade do Rio de Janeiro, 99,5% eram homens, 79% eram negros e 75% tinham entre 15 e 29 anos de idade”. Além disso, quanto às mortes, elas não são devidamente investigadas e responsabilizadas.

5 Relatório publicado em 04/08/2015 - https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Voce-matou-meu-filho_Anistia-Internacional-2015.pdf Acesso em 04/08/2015

IMPORTANTE

O sistema prisional brasileiro é o 3º no mundo que mais encarcera. E quem estamos prendendo e por que? Jovens, afrodescentes, de baixa renda, presos por crimes contra o patrimônio e tráfico de drogas. Isso representa hoje uma das mais graves expressões da questão social brasileira. O recrudescimento penal e o poder encarceratório do Poder Judiciário há décadas vem construindo uma sociedade do superencarceramento, que atinge também crianças e adolescentes. Mesmo que amplamente se veicule que a prisão não combate criminalidade e não evita reincidência.

Para a maioria da população, o sistema prisional deve ser sinônimo de sofrimento, uma espécie de vingança que não respeita os direitos fundamentais de cada indivíduo condenado e/ou tutelado pelo Estado no cumprimento de suas penas.



Apesar dos índices e redução da miséria e pobreza no país na última década⁶, e após trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares⁷, ainda é possível denunciar o aprofundamento da intolerância, desigualdade e preconceito existentes na sociedade de classes, principalmente contra negros/as e pobres. A própria elaboração de leis ou dispositivos legais específicos de proteção: estatutos da criança, do adolescente, do idoso; Lei Maria da Penha, ações afirmativas etc. indicam claramente as iniquidades existentes.

Segundo Schwarcs e Starling (2015, p. 14, 15)

“

“Como se fosse um verdadeiro nó nacional, a violência está encravada na mais remota história do Brasil, país cuja vida social foi marcada pela escravidão. Fruto dessa nossa herança escravocrata, a trama dessa violência é comum a toda sociedade, se espalhou pelo território nacional e, assim, foi naturalizada. Se a escravidão ficou no passado, sua história continua a se escrever no presente. A experiência da violência e dor se repõe, resiste e se dispersa na história do Brasil moderno, estilhaçada em milhares de modalidades de manifestações. (...) a herança da escravidão condiciona até nossa cultura, e a nação se define a partir de uma linguagem pautada em cores sociais. Nós nos classificamos em tons e meio tons, e até hoje sabemos que quem enriquece, quase sempre, embranquece, sendo o contrário também verdadeiro.”

”

⁶ Ver www.ipeadata.gov.br e o relatório “Prosperidade Compartilhada e Erradicação da Pobreza na América Latina e Caribe” do banco Mundial, disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21751>

⁷ O dia 20 Novembro, a partir do ano de 2003, é celebrado o “Dia Nacional da Consciência Negra”. A data, estabelecida por lei, é uma homenagem a Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, assassinado em 1695. É um dia dedicado à luta contra o racismo e em defesa da efetivação dos direitos da população negra.

Um exemplo atual de intolerância é a perseguição às expressões religiosas de matriz africana, garantidas constitucionalmente. Diariamente acessamos reportagens e ouvimos relatos que noticiam agressões, depredação, insultos, incêndios, ataques, etc., a pessoas e patrimônios que são identificados com essas religiões. Um estudo da PUC-Rio, com apoio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, que virou livro: “Presença do axé - Mapeando terreiros no Rio de Janeiro”, sinaliza que a maior parte das casas registradas de cultos afro-brasileiros no Rio de Janeiro, foram alvo de discriminação⁸. Além disso, “o livro distingue mecanismos como a invasão do espaço das casas, o silenciamento da sonoridade específica dessas religiões (em especial o das cerimônias), a perseguição física em lugares públicos (que inclui a intimidação verbal), bem como práticas de dominação e segregação social, por vezes envolvendo grupos armados” (BENAGGIA, 2014).

A discriminação pode adquirir múltiplas determinações, já que perpassa também a questão da orientação sexual, a questão de gênero, etapas de vida, região geográfica de origem, aparência, grupos sociais específicos (jovens do “rolezinho”, por exemplo), entre outros. O não reconhecimento do diferente, ou pior, a inferiorização da diversidade e a sua “caricaturização” não estão apenas nas estatísticas. Invade a sociabilidade em verdadeiros indícios de barbárie. O racismo muitas vezes é escancarado e perturbador. Veja abaixo a fotografia que foi veiculada nos meios de comunicação, por uma marca de cerveja:

Figura 1



Fonte: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/comunicacao/274-noticias-de-comunicacao/21797-a-representacao-da-mulher-negra-na-propaganda>

⁸ O estudo está sistematizado em livro, mas pode ser acessado o site do projeto: <http://www.mapeandoaxe.org.br>, e o artigo “FONSECA, Denise Pini Rosalem da & GIACOMINI, Sonia Maria. 2013. Presença do axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas. 188pp.” Acesso em : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132014000200411&script=sci_arttext

IMPORTANTE

Na nossa “Carta de direitos” o racismo é considerado crime. A Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Organização das Nações Unidas – ONU, 1965), define essa discriminação, em seu primeiro parágrafo:

“Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de sua vida.” (RODRIGUES, 2007)

Como já foi colocado na unidade 3, a escola representa espaço de/em disputa, tensões e, sobretudo, espaço institucional onde estão colocadas as contradições presentes na sociedade e realidade local e suas opressões⁹. Uma das questões fundamentais a serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva de construção de uma cultura de defesa e promoção dos direitos humanos, diz respeito ao enfrentamento e desnaturalização da discriminação, do preconceito e da intolerância religiosa¹⁰.

Hoje, temos diversos estudos que identificam as diferentes manifestações de preconceito e discriminação na escola¹¹. É possível perceber que os processos de discriminação estão alicerçados em diversas práticas, contextos e dimensões. Até mesmo no próprio nome da instituição, em alguns casos.

9 O racismo institucional, por exemplo, pode obstacularizar, inclusive, o reconhecimento e a efetivação dos direitos da população negra em outras esferas, como no âmbito de diferentes instituições que materializam políticas sociais.

10 Com relação ao último aspecto é interessante observar a dificuldade que a maior parte das escolas possui em assumir, como instituição, que devem ser laicas, já que a prerrogativa do Estado, como está na constituição, é a laicidade. Festas, homenagens, programações baseadas em datas religiosas (Páscoa, Finados, Corpus Christi, etc.) seguem no calendário e planejamentos escolares, em meio às imagens religiosas expostas nas paredes.

11 Maggie, Yvonne. “Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas.” Educação e Sociedade 27, nº96 (2006); Moreira, Antonio Flavio Barbosa, and Vera Maria Candau. “Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos.” (2006); Silva Jr, Hédio. “Discriminação Racial nas Escolas: entre.” Discriminação racial nas escolas (2002); Munanga, Kabengele. “Superando o racismo na escola.” (2005); Santos Cavalleiro, Eliane dos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Editora Contexto, 2004; SILVA, Maria Aparecida da. “Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial.” *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro (2001): 65-83; Lopes, Vera Neusa. “Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos Didático-Pedagógicos e a Conquista de Novos Comportamentos.” *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (2005) e Candau, Vera Maria, Maria da Consolação Lucinda, and Maria das Graças Nascimento. “Escola e violência.” Rio de Janeiro: DP&A (1999).

PARA REFLETIR

Nesse sentido, é preciso realizar algumas perguntas:

- 1. Os educadores apresentam dificuldades em perceber os problemas que aparecem na relação entre crianças, adolescentes e adultos de diferentes grupos étnicos?*
- 2. Como tem sido essa formação do educador, seu percurso de vida, suas influências, seu repertório cultural e social?*
- 3. O silêncio do professor frente às situações de racismo e preconceito reforça o acontecimento dessas discriminações?*
- 4. Os preconceitos estão tão cristalizados que a temática se torna extremamente difícil de ser tratada?*
- 5. Existe algum tipo de racismo ou discriminação na matrícula escolar, no uniforme? Nos momentos de formação dentro da escola? Escolha das turmas? Planejamento? Dentro de sala de aula? Conteúdos e livros didáticos? A avaliação? Fora de sala de aula? Intervalo? Reuniões de professores? Reuniões de pais/responsáveis? Na linguagem oral e escrita? Nos comportamentos “não verbais”?*
- 6. Conteúdos sobre história da África e racismo no Brasil são apresentados aos estudantes? O racismo e a pluralidade cultural são debatidos de forma transversal aos conteúdos? Em última instância, o que significa e implica às práticas educativas esse sentido transversal? Quais as suas repercussões na formação/capacitação docente?*

Racismo - Leitura complementar



Fonte: <http://www.juniao.com.br/>

- As sociedades da diáspora africana têm em comum, além do povoamento por afrodescendentes desenvolvido, na maior parte dos casos, a partir do tráfico transatlântico de homens e mulheres capturad@s para o sistema de exploração escravocrata, a força com que o racismo penetra suas estruturas. (...)Diferentes indicadores sociais brasileiros de diferentes épocas atestam a vigência da linha de cor, entre eles, escolaridade, trabalho, renda, morbi-mortalidade infantil e de adult@s e outros, que demonstram a força dos diferenciais entre brancos e negros, que se sobrepõem aos diferenciais de gênero.
- O racismo não é monolítico ou homogêneo. Ele atua de forma diferenciada sobre os diferentes grupos inferiorizados. Ou seja, ele confere graus e formas diferentes de vulnerabilidade social a homens e mulheres, a heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais e travestis, a jovens, adult@s e idos@s, assim como as residentes nas regiões metropolitanas, nas cidades médias ou pequenas e nas áreas rurais ou nos quilombos as portador@s de deficiência física ou mental, àquel@s que têm ou não doenças crônicas. A ric@s, @s de classe média e @s pobres, aquel@s privad@s de liberdade e @s que não cumprem qualquer medida judicial. Ou seja: para diferentes, o racismo incide de forma diferenciada, tornando diferentes os impactos das diferentes desigualdades.
- O racismo está enraizado na modernidade ocidental. Dito de outra forma: é a partir da inferiorização dos povos de pele escura, residentes em diferentes partes do mundo, que a modernidade ocidental se estrutura. O que implica dizer que, a partir do racismo, os resultados do mercantilismo, da exploração colonial e da profunda acumulação de riquezas concentram-se nas mãos dos povos de pele clara. Estabelecendo as bases da revolução industrial, das relações sociais desenvolvidas a partir dela e das políticas públicas da era moderna – ou seja, com fortes implicações em conceitos como

cidadania e democracia. O que se traduz em sistemas econômicos, políticos e culturais/simbólicos ancorados na subordinação de mulheres e homens de pele escura, negr@s e indígenas especialmente. E também na apropriação do Estado e suas políticas públicas pelos interesses dos grupos racialmente dominantes.

- O percurso do racismo é dinamizado por sua associação a outros mecanismos (eixos) de subordinação, entre eles o heterossexismo. Mulheres de pele escura, em particular as mulheres negras e as mulheres índias, arcarão com os custos mais altos da iniquidade no que se refere, especialmente, as ações de manutenção da vida. Situação que apresentará conotações diferentes para homens negros e índios e pessoas com orientação sexual e identidades de gênero divergentes da norma heterossexual.
- O racismo pode ser descrito como patriarcal e capitalista na contemporaneidade, ainda que reconheçamos aspectos ainda mais complexos em seu percurso. E deve ser reconhecido também como forma de violência estrutural que atinge tanto a grandes populações, como a indivíduos em sua singularidade. Esta complexidade permite compreender as afirmativas de que mulher negra é mais do que o somatório de gênero mais raça, vivendo algo mais do que dupla ou tripla discriminação, ou que é afrontada por diferentes eixos de subordinação. Indo mais adiante, a mulher negra deve ser vista como uma singularidade (histórica, política cultural e social) sobre quem o racismo patriarcal capitalista incide. E cujas ações de contraponto e superação deste devem ser igualmente singulares, específicas.

Werneck, Jerema. **Mulheres Negras e Violência no Rio de Janeiro**. Mulheres de Brasília e do Rio de Janeiro no Monitoramento da Política Nacional de enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Rio de Janeiro, 2010.

Link de acesso: http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/monitoramento_politica_nacional_enfrentamento_violencia.pdf



Considerações Finais

É preciso evitar novos casos como o da Claudia¹², do Amarildo¹³, dos chamados “Crimes de Maio”¹⁴, do Massacre do Carandiru em 1992¹⁵, da Chacina da Candelária em 1993¹⁶, de Vigário Geral em 1993¹⁷, etc. Construir uma cultura de defesa e promoção dos direitos humanos no combate ao preconceito e discriminação étnico-racial nos convoca à construção de posturas ético-políticas e consciência crítica que enfrentam a subalternidade. É preciso ter em mente que índios e negros, ao longo da história brasileira, foram os grupos sociais que mais sofreram com o processo histórico e social.

Nas palavras de Schwarcs e Starling (2015, p. 96)

“

(...)a escravidão foi mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferenças fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia estrita (...) e, contrariando a ladainha que descreve um sistema menos severo - os escravos reagiram mais, mataram mais os seus senhores e feitores, se aquilombaram mais e, por fim, também se revoltaram mais.”

”

Temos também que considerar alguns avanços que as lutas populares forjaram nos últimos anos:

- A Constituição de 1988, reconhecendo a pluralidade étnico-racial brasileira e afirmando o respeito à isonomia mostra que alguns de seus princípios vão contra a discriminação. O próprio racismo virou crime imprescritível e inafiançável.
- Criação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2003),
- Criação da Secretaria de promoção da Igualdade Racial (SEPPIR),
- Plano Nacional de Saúde Integral da População Negra (2007);
- Sanção do estatuto da Igualdade Racial (2010),

12 Que foi arrastada pela viatura da Polícia Militar por mais 350 metros na Zona Norte do Rio de Janeiro em 2014. Era negra e pobre.

13 Que desapareceu após ter sido conduzido de sua casa por Policiais Militares no Rio de Janeiro em 2013. Era negro e pobre.

14 Morte de cerca de 400 jovens, em sua maioria negros, pobres e da periferia, pela polícia militar, em retaliação aos ataques do PCC – Primeiro Comando da Capital, em maio de 2006.

15 Quando a contenção de uma rebelião resultou em 111 mortes de presidiários, em sua maioria negros e pobres.

16 Foi uma chacina que ocorreu próximo à igreja da Candelária, em que seis adolescentes sem-teto foram assassinados por policiais militares.

17 Quando a favela de Vigário Geral, no Rio de Janeiro, foi invadida por um grupo de extermínio formado por cerca de 36 homens encapuzados e armados, que arrombaram casas e executaram vinte e um moradores, em sua maioria negros e pobres.

- Implementação e ampliação das políticas afirmativas e cotas¹⁸,
- Implementação do Plano Juventude Viva, etc. (2014);
- Instituição do “Dia Nacional da Consciência Negra”, etc.

Mesmo que essas ações se mostrem limitadas e insuficientes, é preciso avançar na luta. Também é necessário responsabilizar o Estado brasileiro nas cortes internacionais, determinar formas de reparação dos crimes cometidos, combater a desigualdade social estruturalmente, envolver mais as escolas.

Segundo Lopes (2005), as questões sobre racismo e discriminação podem e devem ser abordadas na escola, em sala de aula. Só assim é possível criar um espaço onde se reconhece o que está acontecendo ou já aconteceu e, desse modo, criar estratégias de ação. É uma oportunidade de exercício de cidadania, mesmo sabendo que muitas vezes não é possível ter uma resposta imediata ou pronta. Somos seres inacabados e estamos sempre em construção. Valorizar as iniciativas é um bom começo. Ao questionar as chamadas “leituras hegemônicas” de nossa cultura e suas características, é possível mudar o imaginário coletivo do chamado “mito da democracia racial”, mesmo que essa temática mobilize memórias, emoções e experiências. Terminamos com duas citações:

“

“O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais (LOPES, 2005, p.187).”

”

e

“

“Muitos(as) profissionais da educação nos têm afirmado, em diversos momentos, que a primeira vez em que haviam parado para pensar sobre essa temática tinha sido por ocasião dos exercícios propostos, que certamente mobilizaram memórias, emoções e experiências. Em muitos casos, os exercícios fizeram aflorar histórias de vida, fortemente dramáticas, em que as questões culturais geraram muito sofrimento. Os relatos de discriminação e preconceito, reprimidos e silenciados por longo tempo, mostraram-se, então, particularmente fortes. Expressar-se, dizer sua palavra, tem um efeito profundamente libertador, permitindo que a experiência do “outro” se aproxime da nossa.” (Moreira e Candau, 2006).

”

18 Políticas de ações afirmativas. Estas, como mecanismos, dentro do ordenamento jurídico-político, buscam e traduzem parte da luta que é travada em prol da equidade social. Sim, é resultado de um processo histórico de luta por justiça social, já que se exprimem em medidas que buscam desnaturalizar as relações de discriminação existentes e contribuem para criticar o “eurocentrismo”, dando luz às questões socioeconômicas das desigualdades históricas e sociais.

Bibliografia

- BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1985.
- BRASIL, **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH) - 2014**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação, 2014.
- _____, **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias**. São Paulo: Cortez, 2006
- UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III) Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.
- FREIRE, Paulo . **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Antonio Gramsci, **Cadernos do cárcere**, vol. 1, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.
- INOCENCIO, N. **Relações raciais e implicações estéticas**. 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: MNDH, 1999.
- LOPES, Véra N., (2005). **Racismo, Preconceito e Discriminação**. In: MUNANGA, K. (org). Superando o racismo na escola. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO.
- MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. **“Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos.”** (2006).



PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos**, vol. I e II. Curitiba: Juruá, 2008.

RODRIGUES, M. de L. A. (et al). **Formação de Conselheiros em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Anotações sobre a história social dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado1.htm>> Acesso em 31 de outubro de 2013.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III) Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

SCHWARCS, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia**. 1ª Edição. São Paulo: Cia das letras: 2015





Bloco 2 - Direitos Humanos: resistência e combate às opressões

UNIDADE 5

EDUCAR PARA O RESPEITO AOS
DIREITOS E À DIVERSIDADE NA
SOCIEDADE BRASILEIRA -
O DIREITO DAS MULHERES E DA
IGUALDADE DE GÊNERO

Autores: Raiane Patrícia Severino Assumpção
Fabrício Gobetti Leonardi

Os **objetivos** dessa unidade são:

- Discutir o respeito aos direitos e à diversidade na sociedade brasileira - o direito das mulheres e da igualdade de gênero;
- Reconhecer padrões normativos e estereótipos que reforçam a não aceitação da diversidade.

a) O direito das mulheres e da igualdade de gênero

A construção de gênero ocorre na dinâmica das relações sociais. Os papéis sociais atribuídos, historicamente, aos homens e às mulheres são diferentes e reproduzidos nas e pelas diversas instituições que constituem a sociedade. Os espaços e processos de aprendizagem e socialização reforçam um determinado padrão, como também os preconceitos e estereótipos, dos gêneros respaldando-se em uma suposta natureza (feminina e masculina), por determinação biológica. Assim, a diferença biológica transforma-se em desigualdade social, que é naturalizada.

Para combater a desigualdade de gênero faz-se necessário, primeiramente, reconhecer esse processo como uma construção social. Conforme Saffioti (1992, p. 210), cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia. E, a partir desse reconhecimento, buscar desnaturalizar o olhar frente à desigualdade e o preconceito, apostando em posturas e ações que levem a processos educativos, mudanças institucionais e relações sociais que superem as desigualdades vigentes.

Segundo Siqueira (1999, p. 117), até mesmo a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França de 1789, traz no seu título que cidadão de direitos era o homem, ocidental, branco e proprietário. Somente ao final do século XX, em 1990 (Declaração de Viena), no bojo das conquistas dos direitos humanos nas sociedades ocidentais, é que as mulheres e meninas, foram consideradas em seus direitos legais, parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos, registrados na Declaração e Programa de Ação de Pequim (1995). Esse momento histórico “endossa a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos invocada pela Declaração Universal de 1948 (...) expressa alusão ao processo de especificação do sujeito de direito e à justiça enquanto reconhecimento de identidades” (idem, p.55).

Figura 1



Fonte: Revista Brasil Mulher

O fato de um documento ter sido superado e atualizado por outro de tamanha envergadura, foi extremamente importante no processo de luta pelo direito à igualdade de gênero. Mas a discriminação contra a mulher permanece e atravessa diversas dimensões da vida social, materializada em várias modalidades de violência (física, sexual, psicológica, etc.) e em diversos espaços sociais (trabalho, família, igreja, mídia, etc.).

IMPORTANTE

O índice de analfabetismo em mulheres com 15 anos ou mais caiu de 20,3%, em 1991 para 9,8%, em 2008. A parcela da força de trabalho feminina com educação de terceiro grau aumentou de 7,4%, em 1992 para 11,9%, em 2008, sendo agora maior que a dos homens. Políticas governamentais - algumas delas adotadas em cooperação com o setor privado - também melhoraram o atendimento de necessidades das mães, no que se refere à assistência médica antes e durante a gravidez e nascimento do bebê, bem como à educação e assistência à criança. Em relação à violência de gênero, a entrada em vigor da lei Maria da Penha já trouxe alguns resultados.

Apesar desses marcos, assim como no caso da redução da pobreza e da desigualdade de renda, ainda há muito por ser feito. Por exemplo, a diferença de gênero na renda e no acesso ao emprego formal ainda persiste no Brasil. Mesmo com o aumento da parcela de mulheres trabalhando no setor não agrícola, sua vantagem comparativa em termos de ensino não se reflete nos salários relativos no mercado - apesar do nível médio de qualificação da mulher na força de trabalho ser maior. Em 2008, o salário feminino médio correspondia a 84% do masculino e a diferença era maior nas faixas com níveis de ensino mais altos. Entre os que tinham 12 ou mais anos de escolaridade, as mulheres ganhavam apenas 58% do salário dos homens.

Em sua maior parte, a diferença de salário parece ser reflexo de práticas discriminatórias e normas sociais. Além disso, as mulheres brasileiras, mesmo as que trabalham em tempo integral, continuam sendo as que destinam mais tempo a tarefas familiares.

Fonte: www.brasilpost.com.br

Ao mesmo tempo em que as lutas feministas conquistaram maiores direitos, quando pautamos as questões postas na esfera da sociabilidade dos sujeitos, evidenciamos que esta é uma luta a ser travada cotidianamente. Exemplo disso, são os direitos reprodutivos das mulheres (vide quadro explicativo abaixo), que trazem em seu bojo a polêmica sobre a descriminalização do aborto. É ainda muito necessário que se criem e implantem políticas públicas voltadas às especificidades das mulheres, às condições de trabalho, aos salários iguais aos dos homens no mercado de trabalho, entre outros.



A superação desse cenário de desigualdade, preconceito e opressão requer ações educativas que possam desestabilizar a visão que naturaliza estas situações, provocando mudanças de concepções e posturas que interfiram na forma como as relações sociais são estabelecidas em nossa sociedade. Esta não é uma tarefa solitária e nem mesmo imediatista, pois significa enfrentar um padrão social vigente que é reafirmado pelas diversas instituições e meios formativos presentes - tanto pelos processos de socialização, como pela grande mídia. Mas é uma tarefa que é necessária que se inicie agora! É preciso apostar que a educação seja capaz de provocar os sujeitos a forjarem relações sociais pautadas pelos princípios do respeito à diferença, da igualdade de direitos, da construção coletiva e do diálogo permanente.

Figura 2



Fonte: Blog Igualdade de Gênero na Escola

PARA REFLETIR

“(...)De acordo com a OMS, houve um crescimento absurdo de agressões físicas, sexuais, torturas e assassinatos. Os dados mostram que o Brasil encontra-se na 7ª posição entre os países com os maiores índices de homicídios femininos. As estatísticas têm demonstrado que pelo menos 70% das vítimas de assassinato são mortas pelos próprios companheiros. No Brasil, a cada 15 segundos, uma mulher é espancada e, a cada duas horas, uma é assassinada. Dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) mostram o tamanho dessa violência, pois só em 2014 foram notificados 161.146 casos de violência contra a mulher. De acordo com dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em cinco anos, os registros de estupro no país aumentaram 168%. Vivemos em um conflito armado, sitiados em favelas e periferias. A violência contra a mulher atinge contornos inimagináveis. A cada intervalo de 28 horas, um gay ou lésbica ou travesti é assassinado no Brasil. A mídia tem atuado reforçando pensamentos e práticas conservadoras e discriminatórias, por meio de falsas divisões, entre os do bem contra os do mal; os superiores contra os inferiores; os puros contra os pecadores, produzindo, no seio da própria classe trabalhadora, uma cisão e que, por meio do preconceito, perpetua-se a lógica da dominação e opressão.



PARA REFLETIR

O que essas histórias têm em comum? São resultados de uma sociedade patriarcal, machista e capitalista, em que, diariamente, em diversos pontos do mundo, a todo momento mulheres são subjugadas a algum tipo de violência, seja física, moral, patrimonial ou psicológica. É preciso dizer ainda que as iniciativas de resistência possibilitaram que essas mulheres tivessem políticas públicas e leis voltadas à sua proteção integral. A contínua mobilização das mulheres exigiu do Estado respostas que viessem dar visibilidade à dura realidade vivida, como também proteção e punição aos agressores. A criação das Delegacias Especializadas de Atendimento às Mulheres (Deam) em 1985; dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais (Jecrim) em 1990; da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres em 2003 e da Lei Maria da Penha em 2006, foram conquistas que precisam arduamente e cotidianamente se efetivarem, sob pena de se constituírem em espaços meramente institucionalizados.

Portanto, perguntamos: até quando? Até quando as mulheres caminharão nas ruas com medo do assédio, da cantada naturalizada e dos olhares invasivos? Até quando serão violentadas pelo simples fato de terem nascido mulheres? Até quando seus corpos serão sinônimos de pedaços de carne disponível para consumo? Isso tudo, porque tentam, na luta diária, a garantia efetiva de seus direitos, da autonomia de seus corpos e da sua sexualidade, invertendo dessa forma a lógica imposta pela sociedade patriarcal.

Nesse sentido, devemos lutar pela garantia de direitos a todas as mulheres. Direito à cidade, à autonomia de seus corpos, à sua sexualidade e à vida. É dever continuarmos nas trincheiras em prol de políticas públicas que se comprometam com o fim da violência contra as mulheres, contra o assédio, contra o machismo, contra a cultura do estupro, que culpabiliza essas mulheres, e, por fim, contra a sociedade patriarcal, que perpetua seus mecanismos de exploração e opressão.

A luta contra a violência de mulheres é de todas/os, homens e mulheres trabalhadores e trabalhadoras, pois perpassa a construção de uma nova sociabilidade, em que não haja mais opressão e exploração humana e na qual possamos construir novas formas libertárias de ser e viver.(...)”

CFSS Manifesta - Dia internacional da mulher - <http://www.cfess.org.br/arquivos/2015-CfessManifesta-Mulher.pdf>



Direitos Reprodutivos

- Direito das pessoas de decidirem, de forma livre e responsável, se querem ou não ter filhos, quantos filhos desejam ter e em que momento de suas vidas.
- Direito a informações, meios, métodos e técnicas para ter ou não ter filhos. Direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, imposição e violência.

Direitos Sexuais

- Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições e com respeito pleno pelo corpo do(a) parceiro(a).
- Direito de escolher o(a) parceiro(a) sexual. Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças.
- Direito de viver a sexualidade independentemente de estado civil, idade ou condição física. Direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual.
- Direito de expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras.
- Direito de ter relação sexual independente da reprodução. Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/AIDS.
- Direito a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e atendimento de qualidade e sem discriminação. Direito à informação e à educação sexual e reprodutiva.

Fonte: Caderno “Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais”, do Ministério da Saúde (2009). Acesso em 03/08/2015.

Lei Maria da Penha

“A Lei Maria da Penha estabelece que todo o caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime, deve ser apurado através de inquérito policial e ser remetido ao Ministério Público. Esses crimes são julgados nos Juizados Especializados de Violência Doméstica contra a Mulher, criados a partir dessa legislação ou, nas cidades em que ainda não existem, nas Varas Criminais.

A lei também tipifica as situações de violência doméstica, proíbe a aplicação de penas pecuniárias aos agressores, amplia a pena de um para até três anos de prisão e determina o encaminhamento das mulheres em situação de violência, assim como de seus dependentes, a programas e serviços de proteção e de assistência social. A Lei n. 11.340, sancionada em 7 de agosto de 2006, passou a ser chamada Lei Maria da Penha em homenagem à mulher cujo marido tentou matá-la duas vezes e que desde então se dedica à causa do combate à violência contra as mulheres.

O texto legal foi resultado de um longo processo de discussão a partir de proposta elaborada por um conjunto de ONGs (Advocacy, Agende, Cepia, Cfemea, Claden/IPÊ e Themis). Esta proposta foi discutida e reformulada por um grupo de trabalho interministerial, coordenado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), e enviada pelo Governo Federal ao Congresso Nacional.

Foram realizadas audiências públicas em assembleias legislativas das cinco regiões do país, ao longo de 2005, que contaram com participação de entidades da sociedade civil, parlamentares e SPM.

A partir desses debates, novas sugestões foram incluídas em um substitutivo. O resultado dessa discussão democrática foi a aprovação por unanimidade no Congresso Nacional.

Em vigor desde o dia 22 de setembro de 2006, a Lei Maria da Penha dá cumprimento à Convenção para Prevenir, Punir, e Erradicar a Violência contra a Mulher, a Convenção de Belém do Pará, da Organização dos Estados Americanos (OEA), ratificada pelo Brasil em 1994, e à Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw), da Organização das Nações Unidas (ONU).(…)”

Fonte: **Conselho Nacional de Justiça** – acesso em 5 de agosto de 2015

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006.

(Vide ADIM nº 4427)

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais



ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput.

Art. 4º Na interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

TÍTULO II

DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: **(Vide Lei complementar nº 150, de 2015)**

- I. no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;
- II. no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;
- III. em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.



Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

CAPÍTULO II

DAS FORMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

- I. a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
- II. a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
- III. a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
- IV. a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
- V. a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.



TÍTULO III

DA ASSISTÊNCIA À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

CAPÍTULO I

DAS MEDIDAS INTEGRADAS DE PREVENÇÃO

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

- I. a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação;
- II. a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;
- III. o respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º, no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal;
- IV. a implementação de atendimento policial especializado para as mulheres, em particular nas Delegacias de Atendimento à Mulher;
- V. a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;
- VI. a celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos de promoção de parceria entre órgãos governamentais ou entre estes e entidades não-governamentais, tendo por objetivo a implementação de programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher;
- VII. a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;
- VIII. a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;
- IX. o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

CAPÍTULO II

DA ASSISTÊNCIA À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

Art. 9º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar será prestada de forma articulada e conforme os princípios e as diretrizes previstos na Lei Orgânica da Assistência Social, no Sistema Único de Saúde, no Sistema Único de Segurança Pública, entre outras normas e políticas públicas de proteção, e emergencialmente quando for o caso.

§ 1º O juiz determinará, por prazo certo, a inclusão da mulher em situação de violência doméstica e familiar no cadastro de programas assistenciais do governo federal, estadual e municipal.

§ 2º O juiz assegurará à mulher em situação de violência doméstica e familiar, para preservar sua integridade física e psicológica:

- I. acesso prioritário à remoção quando servidora pública, integrante da administração direta ou indireta;
- II. manutenção do vínculo trabalhista, quando necessário o afastamento do local de trabalho, por até seis meses.

§ 3º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar compreenderá o acesso aos benefícios decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, incluindo os serviços de contracepção de emergência, a profilaxia das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e outros procedimentos médicos necessários e cabíveis nos casos de violência sexual.

CAPÍTULO III

DO ATENDIMENTO PELA AUTORIDADE POLICIAL

Art. 10. Na hipótese da iminência ou da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, a autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência adotará, de imediato, as providências legais cabíveis.

Parágrafo único. Aplica-se o disposto no caput deste artigo ao descumprimento de medida protetiva de urgência deferida.

Art. 11. No atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, a autoridade policial deverá, entre outras providências:

- I. garantir proteção policial, quando necessário, comunicando de imediato ao Ministério Público e ao Poder Judiciário;
- II. encaminhar a ofendida ao hospital ou posto de saúde e ao Instituto Médico Legal;



- III. fornecer transporte para a ofendida e seus dependentes para abrigo ou local seguro, quando houver risco de vida;
- IV. se necessário, acompanhar a ofendida para assegurar a retirada de seus pertences do local da ocorrência ou do domicílio familiar;
- V. informar à ofendida os direitos a ela conferidos nesta Lei e os serviços disponíveis.

Art. 12. Em todos os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, feito o registro da ocorrência, deverá a autoridade policial adotar, de imediato, os seguintes procedimentos, sem prejuízo daqueles previstos no Código de Processo Penal:

- I. ouvir a ofendida, lavrar o boletim de ocorrência e tomar a representação a termo, se apresentada;
- II. colher todas as provas que servirem para o esclarecimento do fato e de suas circunstâncias;
- III. remeter, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, expediente apartado ao juiz com o pedido da ofendida, para a concessão de medidas protetivas de urgência;
- IV. determinar que se proceda ao exame de corpo de delito da ofendida e requisitar outros exames periciais necessários;
- V. ouvir o agressor e as testemunhas;
- VI. ordenar a identificação do agressor e fazer juntar aos autos sua folha de antecedentes criminais, indicando a existência de mandado de prisão ou registro de outras ocorrências policiais contra ele;
- VII. remeter, no prazo legal, os autos do inquérito policial ao juiz e ao Ministério Público.

§ 1º O pedido da ofendida será tomado a termo pela autoridade policial e deverá conter:

- I. qualificação da ofendida e do agressor;
- II. nome e idade dos dependentes;
- III. descrição sucinta do fato e das medidas protetivas solicitadas pela ofendida.

§ 2º A autoridade policial deverá anexar ao documento referido no § 1º o boletim de ocorrência e cópia de todos os documentos disponíveis em posse da ofendida.

§ 3º Serão admitidos como meios de prova os laudos ou prontuários médicos fornecidos por hospitais e postos de saúde.

TÍTULO IV

DOS PROCEDIMENTOS

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 13. Ao processo, ao julgamento e à execução das causas cíveis e criminais decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher aplicar-se-ão as normas dos Códigos de Processo Penal e Processo Civil e da legislação específica relativa à criança, ao adolescente e ao idoso que não conflitem com o estabelecido nesta Lei.

Art. 14. Os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, órgãos da Justiça Ordinária com competência cível e criminal, poderão ser criados pela União, no Distrito Federal e nos Territórios, e pelos Estados, para o processo, o julgamento e a execução das causas decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher.

Parágrafo único. Os atos processuais poderão realizar-se em horário noturno, conforme dispuserem as normas de organização judiciária.

Art. 15. É competente, por opção da ofendida, para os processos cíveis regidos por esta Lei, o Juizado:

- I. do seu domicílio ou de sua residência;
- II. do lugar do fato em que se baseou a demanda;
- III. do domicílio do agressor.

Art. 16. Nas ações penais públicas condicionadas à representação da ofendida de que trata esta Lei, só será admitida a renúncia à representação perante o juiz, em audiência especialmente designada com tal finalidade, antes do recebimento da denúncia e ouvido o Ministério Público.

Art. 17. É vedada a aplicação, nos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, de penas de cesta básica ou outras de prestação pecuniária, bem como a substituição de pena que implique o pagamento isolado de multa.

CAPÍTULO II

DAS MEDIDAS PROTETIVAS DE URGÊNCIA

Seção I

Disposições Gerais

Art. 18. Recebido o expediente com o pedido da ofendida, caberá ao juiz, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas:

- I. conhecer do expediente e do pedido e decidir sobre as medidas protetivas de urgência;



- II. determinar o encaminhamento da ofendida ao órgão de assistência judiciária, quando for o caso;
- III. comunicar ao Ministério Público para que adote as providências cabíveis.

Art. 19. As medidas protetivas de urgência poderão ser concedidas pelo juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida.

§ 1º As medidas protetivas de urgência poderão ser concedidas de imediato, independentemente de audiência das partes e de manifestação do Ministério Público, devendo este ser prontamente comunicado.

§ 2º As medidas protetivas de urgência serão aplicadas isolada ou cumulativamente, e poderão ser substituídas a qualquer tempo por outras de maior eficácia, sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados.

§ 3º Poderá o juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida, conceder novas medidas protetivas de urgência ou rever aquelas já concedidas, se entender necessário à proteção da ofendida, de seus familiares e de seu patrimônio, ouvido o Ministério Público.

Art. 20. Em qualquer fase do inquérito policial ou da instrução criminal, caberá a prisão preventiva do agressor, decretada pelo juiz, de ofício, a requerimento do Ministério Público ou mediante representação da autoridade policial.

Parágrafo único. O juiz poderá revogar a prisão preventiva se, no curso do processo, verificar a falta de motivo para que subsista, bem como de novo decretá-la, se sobrevierem razões que a justifiquem.

Art. 21. A ofendida deverá ser notificada dos atos processuais relativos ao agressor, especialmente dos pertinentes ao ingresso e à saída da prisão, sem prejuízo da intimação do advogado constituído ou do defensor público.

Parágrafo único. A ofendida não poderá entregar intimação ou notificação ao agressor.

Seção II

Das Medidas Protetivas de Urgência que Obrigam o Agressor

Art. 22. Constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos desta Lei, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras:

- I. Isuspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003;
- II. afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;

- III. proibição de determinadas condutas, entre as quais:
 - a. aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;
 - b. contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;
 - c. freqüentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;
- IV. restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar;
- V. prestação de alimentos provisionais ou provisórios.

§ 1º As medidas referidas neste artigo não impedem a aplicação de outras previstas na legislação em vigor, sempre que a segurança da ofendida ou as circunstâncias o exigirem, devendo a providência ser comunicada ao Ministério Público.

§ 2º Na hipótese de aplicação do inciso I, encontrando-se o agressor nas condições mencionadas no **caput e incisos do art. 6º da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003**, o juiz comunicará ao respectivo órgão, corporação ou instituição as medidas protetivas de urgência concedidas e determinará a restrição do porte de armas, ficando o superior imediato do agressor responsável pelo cumprimento da determinação judicial, sob pena de incorrer nos crimes de prevaricação ou de desobediência, conforme o caso.

§ 3º Para garantir a efetividade das medidas protetivas de urgência, poderá o juiz requisitar, a qualquer momento, auxílio da força policial.

§ 4º Aplica-se às hipóteses previstas neste artigo, no que couber, o disposto no caput e nos § 5º e 6º do art. 461 da Lei no 5.869, de 11 de janeiro de 1973 (Código de Processo Civil).

Seção III

Das Medidas Protetivas de Urgência à Ofendida

Art. 23. Poderá o juiz, quando necessário, sem prejuízo de outras medidas:

- I. encaminhar a ofendida e seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento;
- II. determinar a recondução da ofendida e a de seus dependentes ao respectivo domicílio, após afastamento do agressor;
- III. determinar o afastamento da ofendida do lar, sem prejuízo dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos;
- IV. determinar a separação de corpos.



Art. 24. Para a proteção patrimonial dos bens da sociedade conjugal ou daqueles de propriedade particular da mulher, o juiz poderá determinar, liminarmente, as seguintes medidas, entre outras:

- I. restituição de bens indevidamente subtraídos pelo agressor à ofendida;
- II. proibição temporária para a celebração de atos e contratos de compra, venda e locação de propriedade em comum, salvo expressa autorização judicial;
- III. suspensão das procurações conferidas pela ofendida ao agressor;
- IV. prestação de caução provisória, mediante depósito judicial, por perdas e danos materiais decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a ofendida.

Parágrafo único. Deverá o juiz oficiar ao cartório competente para os fins previstos nos incisos II e III deste artigo.

CAPÍTULO III

DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Art. 25. O Ministério Público intervirá, quando não for parte, nas causas cíveis e criminais decorrentes da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Art. 26. Caberá ao Ministério Público, sem prejuízo de outras atribuições, nos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, quando necessário:

- I. requisitar força policial e serviços públicos de saúde, de educação, de assistência social e de segurança, entre outros;
- II. fiscalizar os estabelecimentos públicos e particulares de atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, e adotar, de imediato, as medidas administrativas ou judiciais cabíveis no tocante a quaisquer irregularidades constatadas;
- III. cadastrar os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher.

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA

Art. 27. Em todos os atos processuais, cíveis e criminais, a mulher em situação de violência doméstica e familiar deverá estar acompanhada de advogado, ressalvado o previsto no art. 19 desta Lei.

Art. 28. É garantido a toda mulher em situação de violência doméstica e familiar o acesso aos serviços de Defensoria Pública ou de Assistência Judiciária Gratuita, nos termos da lei, em sede policial e judicial, mediante atendimento específico e humanizado.

TÍTULO V

DA EQUIPE DE ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR

Art. 29. Os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher que vierem a ser criados poderão contar com uma equipe de atendimento multidisciplinar, a ser integrada por profissionais especializados nas áreas psicossocial, jurídica e de saúde.

Art. 30. Compete à equipe de atendimento multidisciplinar, entre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito ao juiz, ao Ministério Público e à Defensoria Pública, mediante laudos ou verbalmente em audiência, e desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outras medidas, voltados para a ofendida, o agressor e os familiares, com especial atenção às crianças e aos adolescentes.

Art. 31. Quando a complexidade do caso exigir avaliação mais aprofundada, o juiz poderá determinar a manifestação de profissional especializado, mediante a indicação da equipe de atendimento multidisciplinar.

Art. 32. O Poder Judiciário, na elaboração de sua proposta orçamentária, poderá prever recursos para a criação e manutenção da equipe de atendimento multidisciplinar, nos termos da Lei de Diretrizes Orçamentárias.

TÍTULO VI

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 33. Enquanto não estruturados os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, as varas criminais acumularão as competências cível e criminal para conhecer e julgar as causas decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, observadas as previsões do Título IV desta Lei, subsidiada pela legislação processual pertinente.

Parágrafo único. Será garantido o direito de preferência, nas varas criminais, para o processo e o julgamento das causas referidas no caput.

TÍTULO VII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 34. A instituição dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher poderá ser acompanhada pela implantação das curadorias necessárias e do serviço de assistência judiciária.

Art. 35. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios poderão criar e promover, no limite das respectivas competências:

- I. centros de atendimento integral e multidisciplinar para mulheres e respectivos dependentes em situação de violência doméstica e familiar;



- II. casas-abrigos para mulheres e respectivos dependentes menores em situação de violência doméstica e familiar;
- III. delegacias, núcleos de defensoria pública, serviços de saúde e centros de perícia médico-legal especializados no atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar;
- IV. programas e campanhas de enfrentamento da violência doméstica e familiar;
- V. centros de educação e de reabilitação para os agressores.

Art. 36. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios promoverão a adaptação de seus órgãos e de seus programas às diretrizes e aos princípios desta Lei.

Art. 37. A defesa dos interesses e direitos transindividuais previstos nesta Lei poderá ser exercida, concorrentemente, pelo Ministério Público e por associação de atuação na área, regularmente constituída há pelo menos um ano, nos termos da legislação civil.

Parágrafo único. O requisito da pré-constituição poderá ser dispensado pelo juiz quando entender que não há outra entidade com representatividade adequada para o ajuizamento da demanda coletiva.

Art. 38. As estatísticas sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher serão incluídas nas bases de dados dos órgãos oficiais do Sistema de Justiça e Segurança a fim de subsidiar o sistema nacional de dados e informações relativo às mulheres.

Parágrafo único. As Secretarias de Segurança Pública dos Estados e do Distrito Federal poderão remeter suas informações criminais para a base de dados do Ministério da Justiça.

Art. 39. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no limite de suas competências e nos termos das respectivas leis de diretrizes orçamentárias, poderão estabelecer dotações orçamentárias específicas, em cada exercício financeiro, para a implementação das medidas estabelecidas nesta Lei.

Art. 40. As obrigações previstas nesta Lei não excluem outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

Art. 41. Aos crimes praticados com violência doméstica e familiar contra a mulher, independentemente da pena prevista, não se aplica a Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995.

Art. 42. O art. 313 do Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IV:

“Art. 313.

.....

IV - se o crime envolver violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos da lei específica, para garantir a execução das medidas protetivas de urgência.” (NR)

Art. 43. A alínea f do inciso II do art. 61 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 61.

.....

II -

.....

f) com abuso de autoridade ou prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade, ou com violência contra a mulher na forma da lei específica;

..... ” (NR)

Art. 44. O art. 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 129.

.....

§ 9º Se a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade:

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 3 (três) anos.

.....

§ 11. Na hipótese do § 9º deste artigo, a pena será aumentada de um terço se o crime for cometido contra pessoa portadora de deficiência.” (NR)

Art. 45. O art. 152 da Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 152.

Parágrafo único. Nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação.” (NR)

Art. 46. Esta Lei entra em vigor 45 (quarenta e cinco) dias após sua publicação.

Brasília, 7 de agosto de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Dilma Rousseff

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2006

Link: Lei Maria da Penha

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm



b) Gênero, Diversidade e Direitos

A construção da sexualidade e das relações de gênero são temáticas centrais para discussões e ações que possam construir uma sociedade que respeite à diversidade e garanta direitos. Nesse sentido, a escola é uma instituição importante, pois possui uma função formativa legitimada socialmente. Mas é necessário que esta assuma a formação como um processo, na perspectiva de construir uma cultura de direitos humanos e de respeito à diferença e à pluralidade. Que considere a educação como um campo privilegiado para a intervenção no desafio de romper mecanismos que reproduzem a **homofobia**, a **transfobia** e a **lesbofobia**¹. Enfim, como uma instituição que possui uma dimensão política na luta pelos direitos de todos e todas.



PARA REFLETIR

Para uma atividade didática e reflexão sobre a diversidade de gênero, convidamos você a acessar o vídeo: <https://youtu.be/-rjhiwffVwI>

Dentro do universo escolar ainda estão presentes “padrões normativos conservadores que reforçam estereótipos e deixam o ambiente da escola ainda distante da compreensão de direitos sexuais como constitutivos dos direitos humanos” (SILVA, et. al. in ASSUMPÇÃO, et. al., 2014, p. 42).

No cotidiano da escola revelam-se cenas, palavras, gestos, acontecimentos, incontestavelmente, referentes à sexualidade e gênero e, apesar disso, ainda são temáticas pouco tratadas – ou até mesmo desconsideradas - no espaço educativo pela maioria dos(as) que estão no seu interior. Isto em detrimento do fato de toda comunidade educativa produzir, voluntária ou involuntariamente, marcas nos corpos/as e na expressão sexual de estudantes. (MAIO, 2011 apud SILVA, et. al., 2014, p.53).

¹ “Homofobia, lesbofobia e transfobia são formas de preconceito e discriminação que atingem pessoas que, de alguma maneira, descumprem normas que hoje regulam a sexualidade e o gênero na nossa sociedade. Um conjunto de normas que dizem não só com quem você pode (ou não) se relacionar, mas também controla jeitos de vestir, falar, andar e se comportar. Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais são seus alvos preferenciais, mas não são os únicos. Quando um homem heterossexual tem receio de se expressar, vestir, falar ou se comportar de um determinado jeito porque pode ser chamado de “viado”, ele também está sendo coagido por essa mesma norma”. in <http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/17%20de%20maio%20para%20educadorxs.pdf> (acesso em 14/09/2015)

Segundo Junqueira (2012), a escola firma-se como

“

(...) um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens. Com efeito, classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar não como elementos intrusos e sorrateiros. Eles, além de terem sua entrada geralmente franqueada, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as” (p. 280,281) Em torno da diversidade sexual constituem-se poderes e produz-se desigualdade, já que práticas e orientações sexuais são classificadas a partir de uma hierarquização que estabelece modelos de sexualidade, concretizando um “padrão normal” à custa de estigmatização e degradação da diversidade. Os modelos de compreensão da diversidade são aprendidos na escola, assim como valores e modelos de conduta que encarnam as desigualdades da sociedade. A heteronormatividade está nas concepções curriculares e na comunidade escolar demonstrando que a escola é “instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação de normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as.” (2012, p. 281)

”

Em outro estudo, realizado no município de Santos (SILVA, et.al., 2014 in ASSUMPÇÃO e LEONARDI, 2014), com educadores da rede pública de ensino, os resultados apontam:

“

(...) presença de uma concepção onde prevalece o determinismo do sexo biológico para o gênero, mostrando que estes(as) educadores(as) quase não reconhecem a dimensão social do gênero e, ao contrário, grande parte reforça concepções que naturalizam, essencializam e valorizam hierarquicamente a sexualidade, o gênero, a identidade e o desejo a partir de discursos e práticas. Uma das falas de uma educadora sobre travestis, registrada em um dos grupos ilustra bem esta realidade: “Eu não aceito a destruição do corpo, da mente e da alma. No mundo existe o homem e a mulher e na sociedade também é assim. As pessoas podem ter sua opção sexual, mas não devem perder a essência dos valores” (p.57-58).

”

A sexualidade no espaço educativo ainda é tratada como um tabu ou como um conteúdo que se desdobra em conceitos que são traduzidos no currículo². Para sair desta armadilha, é preciso reconhecer a todos(as) como sujeitos de direitos, como portadores de uma sexualidade e construtores de relações de gênero. As instituições de Educação não incorporaram a concepção que entende que a qualidade de ser e de agir de um ser humano é realizada pela e na cultura e implicadas no processo de socialização. Não se reconhece a multiplicidade de construções do

2 Para uma abordagem mais completa sobre o tema “diversidade e currículo”, ver: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. Revista Espaço do Currículo, v. 2, n. 2, 2010. Acesso: <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/4281/3238>. E JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos. Consultado a, v. 25, p. 2014, 2012. Acesso: <http://www.gper.com.br/noticias/d7f78fb3181f83ce3d9df79af5a92f82.pdf>.

ser masculino e do ser feminino a partir de diversificados modelos, ideais, padrões e imagens, de diferentes contextos de classe, raça-cor-etnia, religião, geração (SILVA, et. al., 2014, p. 4).

Por outro lado, é também um espaço potente de desconstrução de valores, criação, mudança de visão mundo, etc. A escola, claramente, situa-se como um espaço privilegiado de formação do sujeito. Nesse sentido, os temas de cidadania e diversidade sexual tornam-se indispensáveis para a construção de uma cultura de aceitação e incorporação da diversidade. Por esta razão,

“

é essencial compreender as “engrenagens do cruzamento dos dispositivos da sexualidade e da educação escolar como uma forma de ultrapassar o caráter de normalização que tem historicamente limitado as práticas de liberdade.”(...) Na área da Educação, a implementação de ações com vista à promoção da equidade de gênero, respeito à identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento do sexismo e da homofobia encontra respaldo, entre outras iniciativas, nas propostas de ações governamentais contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH III) e no Plano Nacional de educação em Direitos Humanos” (SILVA, et. al., 2014, p. 4)

”

Uma cultura de formação em direitos humanos na comunidade escolar requer a efetivação da discussão sobre as diversidades sexuais e as questões de gênero. Implica em criar processos pedagógicos que demonstrem a sexualidade e a questão de gênero como construções sociais, buscam superar barreiras para garantia de todos os direitos sexuais e de gênero dos sujeitos, especialmente, no seu próprio espaço – da escola.



NA PRÁTICA

1. *Avelino Furtado, de 59 anos, agrimensor, pai de Lucas Furtado, jornalista e militante LGBT, assassinado aos 28 anos*

“A orientação sexual não tem nada a ver com o caráter da pessoa. Aprendi a amar mais ainda meu filho no dia em que descobri que ele não era o machão que a sociedade queria que ele fosse, mas era um grande homem. Um dos melhores que já conheci. Infelizmente, teve sua vida arrancada logo cedo por causa do preconceito, da homofobia. Como meu menino, muitos outros estão sendo mortos por aí, da mesma maneira cruel, pelos mesmos motivos. Sofro muito, não podemos aceitar que isso continue acontecendo.”

NA PRÁTICA

2. *Joselito Costa, de 46 anos, carreteiro, pai de Wanderson Silva, assassinado aos 15 anos*

“Tem muito preconceito contra homossexual, mas nada justifica a violência que vem sendo praticada. Meu filho só tinha 15 anos. Sempre foi um menino bom, extrovertido. Quando ficou rapazinho, virou gay e nem todo mundo aceita isso. Tem gente que não suporta conviver com gays. Acho que essa violência acontece por isso. A família está toda em choque com a violência. Foi muita perversidade.”

Fonte: *Jornal Estado de Minas*. Link: <http://www.em.com.br>

Os atos de violência que imperam reafirmam a necessidade de desenvolver práticas e processos educativos que possibilitem aos sujeitos compreenderem a diversidade sexual como uma característica da sexualidade, sem padrões fixos e estáticos. Isto é necessário, pois em torno da diversidade sexual constituem-se poderes e produção de desigualdade, já que práticas e orientações sexuais são classificadas a partir de uma hierarquização que estabelece modelos de sexualidade.

Esta temática também envolve a questão da laicidade do ensino e do intenso debate que é realizado em torno das religiões. Por isso, segundo (SILVA, et.al., 2014 in ASSUMPÇÃO e LEONARDI, 2014, p. 59)

“

“O campo da sexualidade e o sistema de gênero devem ser considerados pelas políticas públicas de educação desenvolvidas nas práticas cotidianas das instituições de ensino. Isto exige a garantia da laicidade nas práticas educativas de forma a garantir a convivência entre as pessoas apesar das diferenças. É preciso assumir e encarar que no cotidiano das instituições de educação há reprodução de moralidades e julgamentos que levam, por vezes, à discriminação e violência. Ainda é preciso movimentar-se para ter no horizonte do campo das políticas e práticas de educação o quadro ético-político que compreende que a democracia só se efetiva com a garantia dos direitos sexuais e direitos reprodutivos, equidade de gênero e pelo reconhecimento destes elementos como constitutivos da cidadania (...) O reconhecimento da liberdade, da identidade pessoal e da autonomia de escolha da vida íntima, assim como a convivência e a construção de uma família homoafetiva, são conquistas contemporâneas, mas decorrentes de lutas permanentes nas sociedades; pois estão, cotidianamente, enfrentando a estigmatização frente ao padrão aceito socialmente - crimes homofóbicos acontecem diariamente no Brasil estão no topo da lista.”

”



IMPORTANTE

De acordo com um dos fundadores do Grupo Gay da Bahia, o antropólogo Luiz Mott, o Brasil segue campeão de assassinatos da população LGBT, segundo um ranking mundial feito pela Associação Internacional de Gays e Lésbicas, em inglês, International Lesbian and Gay Association (ILGA). Segundo ele, no ano passado, o Brasil foi responsável por 44% das mortes de LGBTs em todo o mundo.

Fonte: Jornal Estado de Minas. Link: <http://www.em.com.br>

Mesmo que a Constituição Federal de 1988 garanta direitos fundamentais à liberdade e a igualdade em geral: à liberdade de consciência, à intimidade, à vida privada e, como base de todos, a dignidade da pessoa humana, a orientação sexual, como a homossexualidade e todas as diversidades da população LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), é um assunto tratado pelos valores da cultura heteronormativa vigente na sociedade brasileira. Assim, o combate à homofobia e todas as formas de discriminação é exigência em todas as instituições e dimensões da vida social, mas que requer uma educação sexual libertária e comprometida com processos e experiências, que enfrente os estigmas e as desigualdades sexuais e de gênero.

Sugestão de temas relacionados à cultura de Direitos Humanos que podem ser abordados nas escolas³:

Temas gerais:

- Direitos e acesso aos direitos (direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, sexuais e reprodutivos, controle social, conselhos de direitos, etc.) e
- Discussão sobre Direitos Humanos (fundamentos, conceitos, princípios fundamentais, discussão internacional - pactos internacionais, convenções, comitês, etc. - direitos fundamentais, universalismo/relativismo cultural).

Temas específicos:

- Direito à Nacionalidade (refugiados (as), estrangeiros (as), xenofobia, etc.);
- Direitos ao Meio Ambiente (ecologia, educação ambiental, degradação, poluição, etc.);
- Direitos dos Povos Indígenas (patrimônio material, cultural e social indígena, demarcação de terras indígenas, discriminações étnicas, colonização, escravidão, políticas afirmativas, etc.);

³ Essa listagem tem caráter apenas esquemático e não deve ser considerada como a consolidação dos temas que podem ser discutidos a partir da ótica dos Direitos Humanos.



- Direitos das Mulheres (violência doméstica, estupro, aborto, machismo, heteronormatividade, feminismo, direitos sexuais e reprodutivos);
- Direitos dos Povos Afrodescendentes (racismo, preconceito, escravidão, políticas afirmativas, cultura africana, etc.);
- Diversidade Sexual e Gênero (discriminação, preconceito, homofobia, transfobia, movimentos sociais, direitos sexuais, etc.);
- Direitos das Crianças e Adolescentes (violência, abuso, negligência, exploração sexual, trabalho infantil, encarceramento, quilombos, etc.);
- Direito dos idosos (participação, convívio, negligência, etc.);
- Direitos da Pessoa com Deficiência (acessibilidade, políticas afirmativas);
- Direito à Proteção do Poder Judiciário (habeas corpus, garantias constitucionais, mandado de segurança, ação popular, mandado de segurança, habeas data, mandado de injunção, etc.);
- Direitos relacionados ao Trabalho (direitos trabalhistas, trabalho escravo, acesso ao trabalho, etc.);
- Direitos das Vítimas (proteção, ameaças, testemunhas, sequestro, tráfico de pessoas, etc.);
- Direitos das Pessoas Privadas de Liberdade (tortura, violência policial e institucional, Lei de Execuções Penais, sistema prisional, população carcerária, penas alternativas, etc.);
- Mídia e Direitos Humanos (transmissão de informações, sensacionalismo, etc.) e
- Segurança Pública e Direitos Humanos (violência, criminalidade, formação e ação policial, grupos de execução sumária, violência urbana, doméstica, ditadura militar, etc.).



Considerações finais

Diante da impossibilidade de abordar neste módulo, de maneira aprofundada, todos os assuntos e temas que são expressões de opressões encravadas e vividas na cultura da sociedade brasileira, optamos por trazer reflexões e exemplos cotidianos de violações de direitos para colocar a importância da educação no processo de construção de uma outra lógica de sociabilidade. Todavia, isto requer que o espaço educativo esteja pautado por uma concepção de educação que tenha como perspectiva a superação das desigualdades e se coloque na superação das situações de violação de direitos. Como também necessita que esta concepção e as ações sejam compartilhadas por todas as pessoas envolvidas no processo educativo – profissionais da educação e educandos -, ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos.

Entretanto, para se construir uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, a escola não pode estar sozinha. É preciso conceber que a educação é mais ampla e abrangente que a escola; assim diversos setores da política pública, como saúde, comunicação, cultura, segurança, justiça, esporte e lazer, precisam assumir sua função referenciada em uma cultura de direitos humanos.



Referências Bibliográficas

ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação popular; 3).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

INOCENCIO, N. **Relações raciais e implicações estéticas**. 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: MNDH, 1999.

JUNQUEIRA, R.D. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar**. In: MISKOLCI, R., PELÚCIO, L. (Orgs.). **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 277-305.

SANTOS, I. A. A. **Discriminação: uma questão de direitos humanos**. 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: MNDH, 1999.

SILVA, A.M.M. **Direitos Humanos na educação básica: qual o significado?** Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, C. et. al. **Educação, Gênero e Sexualidade: (des) construindo a formação profissional**. In Bem-vindos à Educação Popular: relatos e reflexões a partir da extensão universitária / organizadores Raiane Patrícia Severino Assumpção e Fabrício Gobetti Leonardi. 1ª Edição – Santos, SP: Editora Pet educação Popular: 2014.

SILVA, C. et. al. **Educação, Gênero e Sexualidade: (des) construindo a formação profissional**. Link: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1387477025_ARQUIVO_CristianeGoncalvesdaSilva.pdf.

SIQUEIRA, D. e BANDEIRA, L. **Multiculturalismos e alteridades**. 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: MNDH, 1999.

RODRIGUES, M. de L. A. (et al). **Formação de Conselheiros em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.





Bloco 2 - Direitos Humanos: resistência e combate às opressões

UNIDADE 6

UMA EDUCAÇÃO PARA A
CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOS
DIREITOS HUMANOS: CAMINHOS
POSSÍVEIS DE SEREM TRILHADOS

Autores: Raiane Patrícia Severino Assumpção
Fabrício Gobetti Leonardi

*“Revolucionário é todo aquele que quer mudar o mundo e tem a coragem de
começar por si mesmo” – poeta Sérgio Vaz*

Os **objetivos** dessa unidade são:

- Refletir sobre a inter-relação entre a existência concreta pessoal e as questões de ordem social.
- Trabalhar as categorias “leitura de mundo”, “dialogicidade”, “círculo de cultura” e “práxis”.

A formação social, histórica, política, econômica e cultural do Brasil, ao contrário do que é difundido no imaginário da população e discurso coletivo, são marcadas por expressões cotidianas de desigualdades, discriminações e violências. As ações de resistência dos sujeitos individuais e seus coletivos - movimentos sociais, conselhos de direitos e organizações da sociedade civil -, são historicamente estratégias de luta e de postura política em defesa de uma população estigmatizada, discriminada e inferiorizada por sua raça, etnia, classe social, faixa-etária, gênero e orientação sexual, especialmente a partir da redemocratização do país.

As garantias constitucionais e legais são importantes conquistas na luta dos direitos humanos, mas não asseguram a permanência dos avanços e os limites aos retrocessos. Cabe a cada cidadão, criança, adulto, idoso, de qualquer gênero, condição de classe social, nacionalidade, conhecer seus direitos de cidadania como um instrumento para sua existência e para a luta coletiva por melhores condições de vida em sociedade. É com essa tarefa que a educação para uma cultura em direitos humanos tem um caminho a contribuir.

Como podemos trilhar esse caminho na perspectiva de uma cultura em direitos humanos?

A concepção de educação formulada por Paulo Freire (1983) tem como pressuposto o seu papel político: as experiências educativas devem ser capazes de provocar os olhares naturalizados e as explicações costumeiras, gerando provocações, reflexões, inquietude e indignação nos e com os sujeitos, na perspectiva da construção da emancipação da espécie humana.

O processo de mudança do “olhar” só ocorre a partir de processos que façam sentido para os sujeitos envolvidos - aborde seus problemas, reconheça seus limites e possibilidades - fazendo a inter-relação entre a existência concreta pessoal e as questões de ordem social. A partir da contradição da realidade material que os sujeitos poderão rever suas concepções e posturas, como também se colocar para reconstruir, permanentemente, a realidade em que vivem.

Assim, a mudança de “visão do mundo” significa em assumir outra concepção de mundo e posturas condizentes com a mesma. Deve levar os sujeitos a terem capacidades de ler a realidade (consciência de si enquanto ser social) e de agirem coletivamente, para transformá-la (consciência do mundo, enquanto construção histórica e produto de projetos societários em disputa). Portanto, uma concepção de educação que pode trazer contribuições singulares na perspectiva da construção de uma cultura de direitos humanos.



Figura 1



Fonte: Charge de Ricardo Ferraz

Nessa concepção de educação, a realidade concreta (aspectos materiais, relacionais, afetivos, etc.), como é vista e lida pelos sujeitos, é o ponto de partida para a construção do conhecimento rumo à transformação dos envolvidos e da realidade social. O que Paulo Freire (1987) definiu como **leitura do mundo**. A realidade, inicialmente discutida em seus aspectos superficiais, vai sendo abordada de forma mais crítica, aprofundada e generalizada.

Leitura de mundo: é um dos elementos teórico-metodológicos centrais, pois permite o desvelamento da realidade e a crítica aos componentes ideológicos da cultura hegemônica, que geram opressão expressas no cotidiano pelas maneiras de sociabilidade vigente. Esta leitura não é um simples olhar, requer que certos códigos sejam decifrados, e por isso, supõe a atribuição de significados pelo sujeito no processo de decodificação. Se falamos de “leitura de mundo”, falamos então da “decifração” da realidade por meio da construção de simbologias interpretativas pelos sujeitos. Interpretamos a realidade a partir daquilo a que já, em algum momento de nossas vidas, fomos expostos. Nesse processo, a realidade se coloca, então, a cada um de nós, como algo construído, de modo que aquilo que o mundo é não é só revelação, mas também expressão de seu intérprete. Tal processo ocorre em duas dimensões: a estruturação cognitiva de cada intérprete, que nos possibilita a “leitura de mundo”, nas nossas vivências e aprendizagens; e a construção do próprio mundo, uma vez que as ações que empreendemos a todo o momento são baseadas em nossas interpretações e julgamentos, e nas possibilidades que vislumbramos.

Conhecer é apreender o mundo concreto em sua totalidade, o que implica num processo dialético de aproximação crítica da realidade, leitura do mundo para desvelar sua organização e as contradições que lhe são inerentes. A decodificação e a problematização da realidade em sua diversidade requerem uma cisão e uma reorganização dos saberes e das práticas, o que configura a transformação da realidade; uma das transformações possíveis. Portanto, essa não é uma tarefa solitária. O ato de conhecer para Freire (1987) ocorre a partir de um processo social, mediado pelo diálogo.

Na concepção freiriana de educação a “leitura de mundo” é um dos elementos teórico-metodológicos centrais, é carregada de significado para todos aqueles envolvidos no processo educativo: é um tipo específico de relação entre o ser humano e o mundo. A leitura não é um simples olhar. Ela requer que certos códigos sejam decifrados, e por isso, supõe a atribuição de significados pelo sujeito no processo de decodificação.

“

“(…) Há, então, dois processos de implicações mútuas e correlacionadas: a estruturação cognitiva de cada intérprete, (...) e a construção do próprio mundo, uma vez que as ações que empreendemos a todo o momento são baseadas em nossas interpretações e julgamentos, e nas possibilidades que vislumbramos. As ideias são elaboradas na tentativa de explicar a realidade e provocar transformações ou a manutenção da ordem. Se estabelecem aquelas que, a seu tempo, se tornam hegemônicas. (ASSUMPÇÃO, 2009).”

”

A educação transformadora deve ser necessariamente dialógica, não-dominadora, com relações horizontais, de cooperação e comprometimento entre os sujeitos envolvidos. É o diálogo, a convivência amorosa e, ao mesmo tempo, as provocações, que fazem com que os sujeitos sócio-históricos se assumam no ato de conhecer e transformar.

Para Paulo Freire, a **dialocidade**, a ação cultural dialógica, não é só necessária, mas uma exigência radical, pois é assimilado como condição básica das relações entre os seres humanos.

Dialocidade: *reflete uma condição existencial dos sujeitos, que possuem consciência de si e consciência do mundo, portanto, dialogam. Por esta razão não é possível a separação entre pensamento e linguagem, pois é somente através destes que estão expressos os níveis de percepção da realidade dos sujeitos, e somente a partir desta constatação poderá o educador dar início a problematização dos aspectos da realidade. Este recurso de apreensão dos aspectos do real enquanto procedimento metodológico para sua desmistificação, deve sempre partir da realidade concreta, objetiva e vivida dos educandos, daí entendermos o diálogo como o mediador por excelência deste processo. É esta condição que permite a homens e mulheres serem sujeitos do pensamento e da fala.*

O autêntico diálogo promove um pensar verdadeiro e crítico, longe de conteúdos prontos e acabados que caracterizam o pensar ingênuo – que por vez, aceita a realidade como algo dado. Gera, antes, um pensar que se faça pela criação e problematização constantes da realidade e do mundo. Assim, faz-se necessário ao educador dialógico justamente a constante problematização da realidade. Esta mesma realidade construída por homens e mulheres em condições desiguais – econômicas, políticas e sociais – deve ser apresentada ao povo de modo que estes a compreendam, a partir da realidade na qual estão inseridos. Desta forma, o desvelamento desta realidade, permeado pelo diálogo, é a condição necessária para a redescoberta do mundo, antes mistificado. Assim, este é o primeiro passo para a inserção crítica e de luta dos sujeitos na construção histórica de outra sociedade.



“Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto” (Freire, 2007:145). No processo desencadeado pela educação popular freiriana, a dialogicidade constrói a compreensão e a intervenção, isto é, tem como função estimular a compreensão da realidade, problematizando-a. Nesse sentido, o diálogo assume a centralidade da prática pedagógica: é condição para o conhecimento, pois é por meio dele que se é possível a aproximação e compreensão crítica e totalizadora da realidade, como também, a construção de possibilidades outras.

No entanto, vale ressaltar que esse diálogo inserido na proposta do **Círculo de Cultura** não é mero verbalismo, um “bate-papo” inconsequente; é meio para o encontro entre os sujeitos para a pronúncia do mundo, como dizia Freire. Assim, o diálogo crítico, intencionalmente transformador, constitui a base estruturante da práxis pedagógica freiriana. Uma práxis que deve ser permeada pelo comprometimento, pela solidariedade e pelo amor entre os sujeitos. Amor no sentido de crer na construção histórica e luta do gênero humano, de ter compromisso inabalável com a causa dos oprimidos e de ter esperança de que a transformação radical do mundo é possível e necessária.

Círculo de Cultura: consiste em um elemento metodológico importante para o trabalho da Educação Popular freiriana. É um espaço de ação educativa em que os participantes estão envolvidos em um processo comum de ensino e aprendizagem, com liberdade de fazer uso da palavra (se expressar), intervir, estabelecer relações horizontais, vivenciar ações coletivas em comum, resignificar suas práticas e concepções, reler o mundo em que estão inseridos e construir possibilidades; isso mediado pelo diálogo, num processo reflexivo. Assim, enquanto instrumento político-pedagógico da educação popular freiriana, o Círculo de Cultura é um espaço de estabelecimento de relações afetivas, cooperativas e solidárias, respeitadas, críticas, coerentes, provocadoras e esperançosas; possibilita o encontro e os confrontos na construção de saberes e de estratégias de intervenções concretas na realidade. Ou seja, promove a atualização do legado freiriano.

“

(...) os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planejam ações concretas, de interesse coletivo. (...) estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente”. (Freire, 1980:141-2).

”

O círculo de cultura – na teoria de Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a libertá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (Freire, 1987: 17).

Assim, evidencia-se que a atuação pedagógica referenciada nos princípios teórico-metodológicos da educação popular freiriana deve cuidar de todas as suas dimensões: a dimensão pedagógica, estética, ética e a política.

“

“A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (Freire, 1987:16)

”

No movimento de ação-reflexão, feito por meio do diálogo, o desvelar o mundo é um ato político, na medida em que objetiva, a partir da realidade dos sujeitos (contexto, cotidiano, explicações vigentes, relações estabelecidas...), compreender a estrutura e a dinâmica do modo de produção e reprodução da vida social, buscando superá-lo. Essa intencionalidade política consiste em uma opção pelos oprimidos e um compromisso com a busca da emancipação humana, através da transformação social. Portanto, o compromisso político dessa educação é ontológico – é compreendida como um processo contínuo e permanente de formação para a transformação da realidade a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos.

PARA REFLETIR

COMO FAZER uma proposta metodológica para a construção de uma cultura de direitos humanos?

A práxis (ação-reflexão-ação) é o elemento condutor das ações que constituem o processo educativo:

- **Estudo da realidade:** ter a prática social como ponto de partida é partir da problemática concreta de determinado grupo de suas necessidades, do conhecimento que já possui sobre determinado tema e do nível de consciência do grupo. Prática social é composta por elementos objetivos e subjetivos, não é homogênea, é contraditória, submetida à ideologia dominante, contudo, com manifestações de resistência. Deste contexto busca-se o universo de temas a serem trabalhados e o tema gerador, ou estruturador dos demais, que é o segundo momento.
- **Aprofundamento teórico:** realizar a teorização sobre a prática permite descobrir as contradições internas da prática social, indo além da aparência dos fatos até atingir seus elementos essenciais, passando do conhecimento empírico ao conhecimento teórico. Teorizar sobre nossa prática permite que aprofundemos o conhecimento sobre a realidade. Assim podemos situar nosso cotidiano no conjunto da totalidade social, fazendo um movimento complementar a ação-reflexão-ação, que sai da particularidade para a generalidade, do específico para o global, do micro para o macro. Ao realizar

nossa própria teorização torna-se necessário confrontar nossos conhecimentos com os de outras práticas, já sistematizados, tudo isso contribui para a reflexão e reinterpretações da teoria nos possibilitando qualificar nossa prática (ação-reflexão-ação).

- Utilização de saberes: fazer da teoria uma referência para as ações práticas é dar continuidade à reflexão do segundo momento, completando o movimento de ação-reflexão-ação. Nesse momento volta-se a caminhar do plano mais geral para o específico, do macro para o micro, da abstração para o concreto. Todo esse processo só tem sentido se for coletivo, com a participação de todas as pessoas envolvidas.
- Sistematização: organizar os conhecimentos produzidos pela prática. Refletir sobre a ação para qualificá-la retomando os momentos pedagógicos ao produzir conhecimentos novos.

Considerações Finais

Seguindo esses princípios, nossa proposição é que a Educação em Direitos Humanos seja eixo central do trabalho desenvolvido nas escolas e permeie integralmente o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da instituição, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e de avaliação e as metodologias e práticas desenvolvidas no conjunto do espaço escolar.

A construção de uma cultura de direitos humanos é um desafio que está colocado para todos os seres humanos; no entanto, implicar-se e comprometer-se com a sua efetivação diz respeito a ocupar um espaço no campo político referente a esta questão. É com a ocupação desse espaço de defesa dos direitos humanos, do combate às desigualdades, às violências e às opressões que a educação pode fazer a diferença. Institui-se a capacidade de tirar os direitos humanos do locus de repressão e trazê-lo ao domínio público, atravessando-os por discussões com intencionalidade política, que reconheçam sua construção como social, portanto passível de legitimar diversas outras formas de vivência. Entretanto, por ser um campo de atuação político, estará sempre no embate para conquistar espaços nos quais possam romper com o instituído.

É no sentido de fortalecer o campo político da cultura de direitos humanos que convidamos você educador(a) a se lançar e/ou socializar experiências de direitos humanos que emergem das realidades nas quais estão inseridos (as). Agir no sentido de garantir a emancipação e o empoderamento de tais pessoas e de todos(as) aqueles(as) que não se colocam no lugar do socialmente aceito, buscando condições para que todos(as) tenham lugar na sociedade e garantia dos direitos para a concretização de suas cidadanias na integralidade.



IMPORTANTE

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) entende essa nova cultura como processo dinâmico, sistemático e permanente, que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;*
- b. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;*
- c. formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;*
- d. desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;*
- e. fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e reparação das violações.*

Referências Bibliográficas

ASSUMPÇÃO, R.; LEONARDI, F. (orgs.) **Bem-vindos à Educação Popular: relatos e reflexões a partir da extensão universitária**. 1ª Edição – Santos, SP: Editora Pet educação Popular: 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

INOCENCIO, N. **Relações raciais e implicações estéticas**. In 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: MNDH, 1999.

JUNQUEIRA, R.D. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar**. In: MISKOLCI, R., PELÚCIO, L. (Orgs.). **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 277-305.

SANTOS. I. A. A. **Discriminação: uma questão de direitos humanos**. In 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: MNDH, 1999.

SILVA, A.M.M. **Direitos Humanos na educação básica: qual o significado?** In Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, C. et. al. **Educação, Gênero e Sexualidade: (des) construindo a formação profissional**. In Bem-vindos à Educação Popular: relatos e reflexões a partir da extensão universitária / organizadores Raiane Patrícia Severino Assumpção e Fabrício Gobetti Leonardi. 1ª Edição – Santos, SP: Editora Pet educação Popular: 2014.

SILVA, C. et. al. **Educação, Gênero e Sexualidade: (des) construindo a formação profissional**. Link: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1387477025_ARQUIVO_CristianeGoncalvesdaSilva.pdf

SIQUEIRA, D. e BANDEIRA, L. **Multiculturalismos e alteridades**. in 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: MNDH, 1999.

RODRIGUES, M. de L. A.(et al). **Formação de Conselheiros em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.