

FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA
CURSO DE MESTRADO EM DIREITO

SAMANTHA NEGRIS DE SOUZA

**DIREITO E EDUCAÇÃO NO CAMINHO DAS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO: A
PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA ESTRUTURANTE DO PROJETO DE
EXTENSÃO “IGUALDADE DE GÊNERO COMO IDEAL DE JUSTIÇA”**

VITÓRIA
2021

SAMANTHA NEGRIS DE SOUZA

**DIREITO E EDUCAÇÃO NO CAMINHO DAS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO: A
PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA ESTRUTURANTE DO PROJETO DE
EXTENSÃO “IGUALDADE DE GÊNERO COMO IDEAL DE JUSTIÇA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientadora: Prof^a Dra. Elda Coelho de Azevedo Bussinguer

VITÓRIA

2021

SAMANTHA NEGRIS DE SOUZA

**DIREITO E EDUCAÇÃO NO CAMINHO DAS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO: A
PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA ESTRUTURANTE DO PROJETO DE
EXTENSÃO “IGUALDADE DE GÊNERO COMO IDEAL DE JUSTIÇA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Aprovada em 04 de agosto de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Elda Coelho de Azevedo Bussinguer
Faculdade de Direito de Vitória - FDV
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Regina Stela Correa Vieira
Universidade do Oeste de Santa Catarina –
UNOESC

Prof. Dr. Alexandre Bernardino Costa
Universidade de Brasília- UnB

Prof. Dr. César Albenes de Mendonça Cruz
Faculdade de Direito de Vitória - FDV

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Alcilene, e a meu pai, Genedilson, que desde sempre me incentivaram a pensar e refletir sobre os fenômenos sociais, dedicando suas vidas a possibilitar que eu compreendesse o mundo, expressasse a minha opinião e agisse para transformá-lo. Minha forma dialética de perceber a realidade e minha preocupação com a justiça social são muito anteriores a qualquer estudo acadêmico. Seus ensinamentos e seus exemplos são minha maior inspiração.

À minha irmã, Larissa, minha maior companheira nessa aventura que é a vida. Juntas nós descobrimos o mundo, e juntas procuramos construir nossos caminhos. Felizmente, a experiência da educação libertadora começou cedo para nós.

À minha orientadora, prof^a Elda, que inspira a nós, seus alunos e alunas, diariamente, com sua potência, sua força, sua energia vertida para a construção de um mundo mais justo para todas as pessoas. Sua vida representa um compromisso ético com um direito e uma educação emancipadores.

Aos professores e professoras, amigos e amigas da FDV, sobretudo do BIOGEPE, espaço de reflexão crítica e construção de ações criativas para a inclusão social e a cidadania plena de todas as pessoas.

À Defensoria Pública do Espírito Santo, instituição imbuída do espírito constituinte, comprometida com a garantia do acesso à justiça às pessoas que necessitam da efetivação de seus direitos, sobretudo as mais vulnerabilizadas. O incentivo à formação acadêmica das defensoras e defensores permite aprimorar as lutas por direitos fundamentais, cada dia mais desafiadoras.

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca.”

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa buscou construir, no contexto da interação prática entre pesquisadores e participantes, no âmbito da educação, reflexão e ação em prol da efetivação de direitos fundamentais, com destaque para a superação da desigualdade de gênero. A intervenção na realidade foi viabilizada por intermédio da técnica de pesquisa-ação-participativa, estruturante do projeto de extensão correspondente. A questão prática, diante da qual o trabalho almejou apresentar propostas de solução, consistiu em superar o distanciamento entre os direitos humanos, compreendidos como possíveis aliados das lutas por emancipação, sobretudo à luz da igualdade de gênero, e a realidade dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida em conjunto com o primeiro ciclo do projeto de extensão “Igualdade de Gênero como Ideal de Justiça”, da Faculdade de Direito de Vitória, direcionada a alunos e alunas da 2ª Série do Ensino Médio da Escola Estadual Hunney Everest Piovesan, situada em Cariacica-ES. O referencial teórico perpassou pela compreensão do direito e da educação libertadora como estratégias para emancipação de todas as pessoas, sobretudo a partir do eixo da superação da desigualdade estrutural de gênero. O método de análise foi materialista-histórico-dialético. As “relações sociais de gênero” serviram como chave de leitura para compreensão das estruturas de dominação. A dissertação analisou a interligação entre a igualdade de gênero e os direitos humanos, destacando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) e os obstáculos para a superação da desigualdade estrutural, lastreada na divisão sexual do trabalho, com foco na realidade brasileira. As reflexões tiveram esteio em autoras como Angela Davis, Helleieth Saffioti, Patricia Hill Collins, bell hooks, Nancy Fraser, Silvia Federici, Rita Segato e Helena Hirata. A pesquisa investigou a construção do direito em perspectiva emancipatória, a partir da Filosofia, Ética e Educação libertadoras, conforme os pensamentos de Enrique Dussel, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, em conexão com a corrente teórica denominada de “O Direito Achado na Rua”. Todas as teorias foram compreendidas enquanto praxis, pois estão intimamente conectadas à atuação prática transformadora, que promova a superação de estruturas de opressão. O trabalho expôs e problematizou os caminhos percorridos para a estruturação do projeto de extensão e pesquisa-ação-participativa e os resultados obtidos, à luz do diálogo construtivo entre pesquisadores e participantes, compreendidos como sujeitos de

pesquisa, cujas vozes deveriam ser reconhecidas e valorizadas. Assim, analisou a efetividade da pesquisa-ação como parte do projeto de construção de um processo jurídico emancipatório. As propostas inserem-se no cenário de formatação de políticas públicas para o cumprimento das metas dos ODS que sejam verdadeiramente emancipatórias, interligando os direitos humanos de forma consistente, em prol de efetiva transformação das estruturas de dominação, e que sejam sensíveis, em todos os campos, aos efeitos da desigualdade de gênero. A educação para os direitos humanos, em perspectiva libertadora, tem papel fundamental para a emancipação social. Reúne dimensões de diversas escalas, unidas sob o prisma da intersubjetividade e da resistência às relações de poder. A pesquisa teve êxito em fomentar o pensamento crítico de todos os envolvidos diante da realidade, para que seja aprofundado o olhar sobre a concretização dos direitos humanos, compreendidos a partir do processo histórico de construção e ampliação dos espaços de liberdade e igualdade para todas as pessoas, sobretudo para os grupos vulnerabilizados, com ênfase na superação da desigualdade estrutural de gênero.

Palavras-Chave: Pesquisa-ação-participativa. Emancipação. Libertação. Igualdade de gênero.

ABSTRACT

This research sought to build, in the context of practical interaction between researchers and participants, in the education scenario, reflection, and action, in favor of the implementation of the fundamental rights, with emphasis on overcoming gender inequality. The intervention over reality was made possible through the participatory-action-research technique, structuring the corresponding extension project. The practical issue, in face of which this work aimed to propose solutions, consisted of overcoming the gap between human rights, understood as possible allies in the struggles for emancipation, especially in light of gender equality, and the reality of the students. It was developed in conjunction with the first cycle of the extension project "Gender Equality as an Ideal of Justice", by the Faculdade de Direito de Vitória. We worked with 2nd Grade high school students at the Hunney Everest Piovesan State School, located in Cariacica -ES. The theoretical framework permeates the understanding of law/rights and liberation education as strategies for emancipation, mainly from the axis of overcoming structural gender inequality. The method of analysis was materialist-historical-dialectical. The social relations of "gender" served as a reading key for understanding the structures of domination. The dissertation analyzed the interconnection between gender equality and human rights, highlighting the United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs) and the obstacles to overcoming structural inequality, based on the sexual division of labor, with a focus on the Brazilian reality. The reflections were supported by authors such as Angela Davis, Helleieth Saffioti, Patricia Hill Collins, bell hooks, Nancy Fraser, Silvia Federici, Rita Segato, and Helena Hirata. The research investigated the construction of law in an emancipatory perspective, from the Philosophy, Ethics, and Education of Liberation, according to the thoughts of Enrique Dussel, Paulo Freire, and Boaventura de Sousa Santos, in connection with the theoretical current called "O Direito Achado na Rua" ("Law found on the streets"). All theories were understood as praxis, as they are intimately connected to transformative practical action, in order to overcome the structures of oppression. The work exposed and discussed the paths followed for the structuring of the extension project and participatory-action research, as well as the results obtained, in the light of the constructive dialogue between researchers and participants, understood as research subjects, whose voices should be recognized and valued. Thus, it analyzed the effectiveness of action research as part of the project to

build an emancipatory legal process. The proposals are part of the scenario of formatting public policies for the fulfillment of the goals of the SDGs that are truly emancipatory, connecting human rights consistently, in favor of the effective transformation of structures of domination, and that are sensitive, in all fields, to the effects of gender inequality. Education for human rights, in a liberating perspective, has a fundamental role in social emancipation. It contains dimensions of different scales, united under the prism of intersubjectivity and resistance to power relations. The research was successful in encouraging critical thinking by all involved over reality, so we can deepen our gaze over the fulfillment of human rights, understood in light of the historical process of construction and expansion of spaces for freedom and equality for all people, especially for vulnerable groups, emphasizing overcoming structural gender inequality.

Key-words: Participatory-action-research. Emancipation. Liberation. Gender equality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO DE TODAS AS PESSOAS PASSA PELA SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO	21
1.1 A CATEGORIA “GÊNERO” COMO LENTE INVESTIGATIVA PARA A SUPERAÇÃO DAS ESTRUTURAS DE DESIGUALDADE	21
1.2 A IGUALDADE DE GÊNERO COMO EIXO CENTRAL PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS.....	36
1.3 OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: OBSTÁCULOS A SEREM SUPERADOS	50
2 DIREITO E EDUCAÇÃO COMO PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA PARA AS LUTAS POR LIBERTAÇÃO	68
2.1 A CONSTRUÇÃO DO DIREITO A PARTIR DAS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO.....	68
2.2 A LIBERTAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO: ENCONTRO DE SUBJETIVIDADES AUTÔNOMAS.....	87
2.3 A PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA COMO ABORDAGEM PROCEDIMENTAL ADEQUADA A PESQUISAS ENVOLVENDO A SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO.....	99
3 O PRIMEIRO CICLO DO PROJETO DE EXTENSÃO “IGUALDADE DE GÊNERO COMO IDEAL DE JUSTIÇA”: A PRÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA UNIÃO ENTRE EDUCAÇÃO E PESQUISA-AÇÃO	118
3.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA E EXTENSÃO: PRIMEIROS PASSOS	118
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS PARA AS AÇÕES EMANCIPATÓRIAS DIANTE DOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS	126
3.3 OS DIREITOS HUMANOS CONTEXTUALIZADOS NOS MÓDULOS TEMÁTICOS: A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DO CONHECIMENTO	138

3.3.1 Aula de Introdução: apresentando o universo dos direitos humanos à luz das relações de sexo/gênero.....	138
3.3.2 Histórico dos direitos humanos e luta por direitos	140
3.3.3 O tratamento da violência de gênero: questões sobre direito penal e medidas protetivas	148
3.3.4 A compreensão da categoria “gênero” e o respeito à diversidade...	158
3.3.5 A gestão pública da pandemia de COVID-19 e o aprofundamento das desigualdades sociais.....	161
3.3.6 A liberdade de expressão religiosa e a promoção de práticas discriminatórias	167
3.4 O PAPEL DO DIREITO PARA A SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES: REFLEXÃO A PARTIR DAS ATIVIDADES CONSTRUÍDAS PELOS ESTUDANTES	170
CONCLUSÕES: ONDE CHEGAMOS E PARA ONDE PODEMOS IR?.....	192
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICES	215
APÊNDICE A - PERFIL DOS ALUNOS INSCRITOS	215
APÊNDICE B- PLANEJAMENTO INICIAL DOS MÓDULOS DO CURSO	216
APÊNDICE C- PROGRAMA FINAL DOS MÓDULOS	217
APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO FINAL: IMPRESSÕES SOBRE O PROJETO- PARTE 1	218
APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO FINAL: IMPRESSÕES SOBRE O PROJETO- PARTE 2	219

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi gestada no ambiente do BIOGEPE- Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas, Direito à Saúde e Bioética, coordenado pela Professora Elda Bussinguer, na Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Trata-se de grupo plural, tanto nos temas de pesquisa, como em sua composição. Estudam-se questões relacionadas ao direito como forma de superação de desigualdades, perpassando pelos direitos sociais, sobretudo à saúde e à educação, lutas por construção da cidadania, bioética, políticas públicas, meio ambiente, nas suas mais variadas conexões, com um olhar sensível às vulnerabilidades. O mote que reúne todos os pesquisadores é a consideração da efetivação dos direitos humanos como caminho possível para as lutas por emancipação, com destaque para a implementação de políticas públicas consistentes. Buscam-se pesquisas com viés empírico, em atenção à realidade, ainda que sejam sempre acompanhadas de construções teóricas rigorosas.

No horizonte de inspirações para a pesquisa, não posso deixar de mencionar a minha atuação como Defensora Pública, na qual me deparo diariamente com os obstáculos para o efetivo acesso à ordem jurídica justa, em contato direto com os usuários e usuárias dos serviços, e com a necessidade de soluções criativas que representem a concretização dos direitos fundamentais no cenário das diversas demandas sociais apresentadas.

Como lente investigativa, ao longo do processo de delimitação do problema, destacaram-se as preocupações com a superação da desigualdade estrutural de gênero, eixo correlacionado às demais vulnerabilidades. Dessa forma, formamos, no final de 2019, um grupo de estudos e pesquisa no interior do BIOGEPE, para debater questões relacionadas a sexo/gênero e organizar projetos de pesquisa e extensão que relacionassem educação em direitos humanos e superação da desigualdade de gênero.

Nesse contexto, trabalhamos a pesquisa-ação como estratégia para inserção social do direito, com destaque para a superação da desigualdade de gênero. Desde o início, pensamos no desenvolvimento de ações educativas, que unissem a pesquisa à

extensão. Os referenciais teóricos foram sendo construídos pelo esforço coletivo de levantar bibliografia, debater e produzir reflexões críticas.

Nesse cenário, o problema desenhado para esta pesquisa consistiu em investigar em que medida as atividades educativas desenvolvidas nos formatos de extensão e de pesquisa-ação contribuem para a elaboração do direito em vertente emancipatória e ampliadora de liberdades, atuando para o autorreconhecimento de agentes como sujeitos de direitos, com enfoque na efetivação da igualdade de gênero, em seus diversos aspectos e implicações jurídicas. Em outras palavras, a questão prática, diante da qual a pesquisa-ação buscou apresentar propostas de solução, consistiu em superar o distanciamento entre os direitos humanos, compreendidos como possíveis aliados das lutas por emancipação, sobretudo à luz da igualdade de gênero, e a realidade dos participantes.

O problema foi pensado no seio das reuniões dos pesquisadores/extensionistas, e sua estruturação recebeu aportes do referencial teórico estudado, dos dados analisados e dos debates e reuniões estabelecidos com representantes da Secretaria de Educação e da Escola analisada.

O objetivo geral era investigar as possibilidades de construção do Direito como instrumento de emancipação e ampliação de liberdades, a partir da pesquisa-ação, com a contribuição da educação libertadora, para a efetivação da igualdade de gênero.

Os objetivos específicos da pesquisa consistiram em:

- 1 compreender a construção histórica, o sentido e o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU nº 4 e 5, relacionados à educação de qualidade e à igualdade de gênero;
- 2 analisar a construção da igualdade de gênero no contexto da literatura feminista de caráter contra-hegemônico, emancipatório e libertador, perpassando pela compreensão das “Epistemologias do Sul” e da interseccionalidade das vulnerabilidades;
- 3 investigar a compreensão do Direito como produto das demandas sociais e parte da luta por emancipação e libertação;

4 analisar a Educação e a Filosofia/Ética da Libertação, investigando as formas de atuação pela liberdade;

5 analisar a efetividade da pesquisa-ação como parte do projeto de construção de um processo jurídico emancipatório, que promova a superação das situações causadoras da desigualdade de gênero, a qual perpassa pela desconstrução da divisão sexual do trabalho, e, assim, pela eliminação da predefinição de papéis e da violência estrutural de gênero, e, em última análise, pela garantia de liberdade e autonomia a todas as pessoas.

A pesquisa seguiu o método materialista-histórico-dialético, por meio do qual buscou apreender a totalidade na qual se insere o público-alvo para elaborar as ações participativas, bem como suas constantes reformulações. A análise de dados, descritivos da realidade dos participantes e estruturantes das ações adotadas, bem como dos próprios resultados desenvolvidos, foi, predominantemente, qualitativa, a fim de que se cumprissem os objetivos desta pesquisa e se verificasse a validade da hipótese apresentada. A investigação, por sua vez, produziu novas reflexões e planos de ação para ciclos subsequentes.

A técnica adotada para a investigação do problema e o desenvolvimento dos objetivos é a “pesquisa-ação”, conforme delineamentos realizados por Michel Thiollent e Paulo Freire, dentre outros. Registra-se que na pesquisa-ação o problema apresenta vertente prática, aliada à matriz teórica examinada, e a investigação, em conjunto com os participantes, busca apontar caminhos para sua superação (GIL, 2002, p. 143-144). É dotada de flexibilidade inerente, em que as fases se intercalam. Assim, esta forma de atuar permite investigação da realidade concreta em que se situa a pesquisa e inserção nesta, compreendendo as múltiplas conexões sociais que levam aos resultados examinados, e também interferindo sobre eles.

Adotamos a nomenclatura pesquisa-ação-participativa, à luz do grau de coparticipação dos envolvidos, na maior extensão possível, e do caráter emancipatório imprimido. A pesquisa teve como público-alvo, e, assim, sujeitos coparticipantes, estudantes adolescentes, meninas e meninos, cursando a 2ª Série do Ensino Médio, da Escola Estadual Hunney Everest Piovesan, situada em Cariacica-ES.

O projeto de extensão mais amplo, de onde partimos, é o denominado “Direito e Educação como Práticas Emancipatórias”, desenvolvido no âmbito do BIOGEPE, que abrange temas relevantes para a compreensão crítica da realidade, a serem problematizados pela educação libertadora, com objetivo de ampliar a realização dos direitos fundamentais. A construção desta pesquisa-ação foi realizada em conjunto com a do projeto de extensão “Igualdade de Gênero como Ideal de Justiça”, inserido naquele, estruturando e acompanhando seu primeiro ciclo.

Portanto, a pesquisa e a extensão tiveram por escopo desenvolver práticas de compreensão da realidade social e construção da emancipação, com destaque para a igualdade de gênero, desde premissas que sustentam a criação do direito pelos destinatários das normas, de forma contra-hegemônica. Buscamos provocar o desvelamento da realidade e a ampliação do pensamento crítico e independente de todos os participantes. Considerando-se toda a potência da educação, procuramos desenvolver projeto em prol da formação de cidadãos conscientes, para que tenham atitudes inclusivas e livres de padrões pré-concebidos relacionados ao gênero, em caráter preventivo de violências. Com efeito, compreendemos que a justiça social está atrelada à igualdade de gênero, interconectada aos demais direitos, como imperativo lógico e jurídico.

A cientificidade advém da fundamentação teórica e disposição metodológica, respeitando-se os dados obtidos. Partimos, porém, da premissa de que nenhuma pesquisa é neutra, e conduzi-la a objetivos emancipatórios é não só uma possibilidade, mas um dever ético diante das desigualdades e injustiças que permeiam a nossa sociedade.

Desde o início, compreendemos que a construção do projeto, em se tratando da técnica de pesquisa-ação-participativa, seria desenvolvida a partir das contribuições que fossem surgindo durante seu desenvolvimento. O formato pensado inicialmente, físico, foi modificado para o virtual, em razão da persistência dos efeitos da pandemia de COVID-19, o que representou um desafio para um projeto que pretendia a aproximação com o público, o encontro, o contato, a participação ativa de todos os envolvidos em sua construção. Houve outras modificações, em geral decorrentes

daquela, sempre de forma conectada aos postulados da pesquisa-ação-participativa, em que os participantes contribuem para moldá-la, de modo que as necessidades que vão sendo percebidas influenciam nos contornos da pesquisa em desenvolvimento.

Esta pesquisa, englobando o correspondente projeto de extensão, em sua primeira fase, foi submetida ao Comitê de Ética, a partir de cadastro na Plataforma Brasil, uma vez que envolveria, por sua essência, interação com sujeitos externos. Os cuidados, já naturais, foram ainda mais acentuados, uma vez que trabalharíamos com adolescentes. Foi registrada sob o número do CAAE: 33636120.6.0000.5073, examinada e aprovada, conforme Parecer 4.437.076, datado de 03/12/2020.

Como consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), vislumbramos que a pesquisa poderia apresentar possíveis riscos, para algumas pessoas, considerando a natureza sensível da temática, como desconfortos e constrangimentos. O grupo de extensionistas procurou minimizar, ao máximo, estes riscos, tanto por esclarecimentos prévios, pelo TCLE, quando por atitudes tomadas ao longo da pesquisa, garantindo respeito aos diferentes pensamentos e ambiente de debate democrático e plural. A participação foi voluntária, encaminhando-se o convite a todos os alunos e alunas da 2ª Série do Ensino Médio da Escola.

Para preservar as identidades dos alunos e alunas, e deixar mais livres suas participações nos encontros, não foram identificados nos resultados do trabalho. Para referirmo-nos a eles, optamos por utilizar nomes de personalidades históricas que exerceram papel de destaque na luta pelos direitos humanos, em especial pela igualdade de gênero, muitos deles citados pelos próprios estudantes ao longo das aulas. Na imagem da aula de encerramento registrada neste documento, não inserimos seus nomes, e “desfocamos” seus rostos. Também não foram apostos, neste texto, os nomes dos professores da Escola Hunney, que participaram dos encontros, mas apenas do diretor e das coordenadoras pedagógicas.

Advertimos, ainda, que nas transcrições de comentários e dos trabalhos dos alunos, ao longo de toda esta pesquisa, reproduziremos os textos da forma originalmente escrita, sem correções, salvo em casos de evidentes erros de digitação que dificultariam a compreensão, poucas vezes ocorridos. Nas transcrições de áudios,

seguiremos a forma falada, porém sem erros ortográficos. Para facilitar a leitura, colocaremos os nomes que usaremos para sua identificação antes de cada participação, ao reproduzirmos os diálogos escritos e falados. Nas aposições das atividades finais, reproduziremos grande parte dos textos, utilizando a estrutura estabelecida pelos alunos, inclusive títulos e parágrafos.

Cuida-se de trabalho que tem por objetivo inserir-se no contexto de implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), especificamente os ODS nº 4 e 5, educação de qualidade e igualdade de gênero, estabelecidos em 2015 como metas a serem alcançadas até 2030. Nesse âmbito, entendemos como de especial relevância a igualdade de gênero, para cuja concretização mostram-se importantes iniciativas realizadas na seara da educação. A pesquisa imprime olhar crítico sobre esses objetivos, à luz dos referenciais teóricos adotados, de forma a compreender a totalidade que nos envolve, com destaque para a análise do sentido histórico de expressões como “gênero”, “desenvolvimento” e “empoderamento”.

A arena nacional é desafiadora para propostas de implementação de justiça social. Na verdade, aqui se verifica um projeto consistente de implementação de pautas neoliberais. Há um processo sistemático de retirada de direitos, acentuado pela gestão da pandemia de COVID-19. As escolas e universidades públicas são fragilizadas, não se lhes é dado o incentivo orçamentário necessário, são desacreditadas pelo discurso governamental oficial, sobretudo na esfera do Poder Executivo. A liberdade de cátedra é contestada, e a igualdade de gênero é espaço central da disputa de visões de mundo: uma que busca a superação das estruturas de dominação, dentre elas o patriarcado, em íntima ligação com outras vulnerabilidades; e outra que se contenta em imprimir uma “ordem” excludente, reforçar a opressão e invisibilizar desigualdades e práticas de violência.

Nesse cenário, como hipótese, defendemos que a pesquisa-ação seria capaz de fomentar o desenvolvimento de seres humanos críticos e conscientes da realidade que os cerca, capazes de atuarem e se posicionarem ativamente como sujeitos de direitos, em atitude libertadora e emancipatória, e que este movimento contribuiria para a superação da desigualdade de gênero. Acreditamos que as ações propostas

poderiam reduzir o afastamento entre os estudantes e a compreensão dos direitos humanos como estratégias possíveis de utilização nas lutas por emancipação.

A importância da extensão é analisada no âmbito dos debates sobre a crise da educação jurídica, historicamente distante das questões sociais, reprodutora da ordem, despida de caráter crítico e problematizador. Entendemos, diversamente, que o Direito deve abrir-se ao diálogo interdisciplinar, seja dentro da academia, seja na relação com as formas de saber não científicas. Então, a ciência jurídica poderá compreender os fenômenos sociais e oferecer soluções a problemas concretos, impactando positivamente a realidade, em prol do objetivo de emancipação de todas as pessoas.

Conectando a metodologia geral aos aspectos concretos desta pesquisa, que alia construção social do direito e educação, adotamos como referencial teórico compreensões conectadas ao paradigma epistemológico crítico e descolonizador, que busca remover as estruturas de dominação e promover inclusão, reunidas pelo emblemático conceito de “Epistemologias do Sul”. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 369), responsável por desenvolvê-lo, consistem em teorias e práticas de “construção e validação de conhecimentos entre grupos sociais oprimidos e seus aliados com o objetivo de fortalecer as lutas sociais contra a dominação”.

Desse modo, foram acolhidas as teorias que pudessem ser compreendidas como “pós-abissais”, que reconhecem a existência da linha invisibilizada a demarcar as desigualdades extremas (além daquelas existentes mesmo dentro do sistema “metropolitano”, historicamente já consideradas) produzidas pelas diversas formas de dominação, e contribuem para superá-las, em postura de resistência contra a opressão, efetivamente “pós-capitalistas, pós-coloniais e pós-patriarcais” (SANTOS, 2019). Destarte, acreditamos que o direito pode auxiliar nas lutas por emancipação (SANTOS, 2007), assim como a educação.

A pesquisa sustentou-se sobre a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, a qual promove consciência crítica acerca da totalidade que cerca o aprendiz, que deve ser capaz de atuar para transformá-la, já que, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2019b, p. 96).

Cuida-se de prática educativa centrada no fortalecimento da autonomia e da consciência problematizadora dos estudantes diante da realidade, para a qual é insustentável a ideia de neutralidade, de modo que a tomada de posição deve se dar de forma consciente, determinando as ações e objetivos autonomamente construídos, com clareza acerca das consequências. De forma conectada, funda-se na Ética/Filosofia da Libertação de Enrique Dussel (2000), formulada desde um olhar sensível às desigualdades estruturais percebidas na realidade da América Latina, centrada na compreensão do Outro como ser autônomo, cuja subjetividade deve ser reconhecida. Informa, portanto, uma nova concepção de mundo, em processo que deve caminhar para a autodeterminação de todas as pessoas.

Nesse passo, seguimos a postura teórico-política-filosófica denominada “O Direito Achado na Rua”, que compreende a construção do direito de forma histórico-dialética, a partir da realidade social, em contato direto com a sociedade civil, em perspectiva ampliadora de liberdades. Para Lyra Filho (2003), o direito não está aprisionado no direito positivo, nem está assentado em uma ordem natural e imutável, mas é construído historicamente, pelo esforço dos diversos segmentos sociais. A elaboração deve se dar de forma democrática, e os sujeitos jurídicos moldam as formas como exercitarão suas pretensões, que podem incluir a luta por reconhecimento oficial. Direito é, por conseguinte, a “legítima organização social da liberdade” (LYRA FILHO, 2003, p. 86), de modo que a positivação não é condição para sua existência, visto que existe antes da lei e para além desta.

No campo da construção teórica de matriz feminista, e considerando o caráter mais “geral” e propedêutico dessa pesquisa, com enfoque eminentemente prático, direcionada a trabalhos de educação em direitos com público jovem, e que foi, desde o início, destinada a servir de suporte para pesquisas subseqüentes, trabalhamos com amplo espectro de autoras que dialogam com os referenciais adotados, ou seja, que formulem teorias e práticas emancipatórias, em prol da efetiva transformação social.

Sob essa luz, centramos a análise naquelas que se sustentam sobre o método materialista-histórico-dialético, compartilhado por esta pesquisa, e naquelas que tratam da pedagogia como aliada à superação da desigualdade de gênero,

destacando-se Angela Davis, Helleieth Saffioti, Patricia Hill Collins, bell hooks¹, Nancy Fraser, Silvia Federici, Rita Segato e Helena Hirata. Assim, partimos da premissa do caráter histórico e estrutural da desigualdade de gênero, e conferimos destaque à divisão sexual do trabalho como matriz estruturante dessa desigualdade, intimamente conectada ao surgimento e desenvolvimento do capitalismo. Compreendemos também a interligação necessária entre as vulnerabilidades estruturais de classe, gênero/sexo, raça, sexualidade, dentre outras. Entendemos ser possível e necessária a emancipação de todas as pessoas, de modo que deve ser construída em nível coletivo, de apreensão/desvelamento e ação sobre a totalidade do ser.

Deste modo, entendemos que o direito só poderá ser legítimo e democrático se for inclusivo, apreendendo e traduzindo as reivindicações construídas pelas pessoas para remover estruturas de opressão. Para tanto, os grupos vulnerabilizados devem reconhecer-se como sujeitos de direitos, atuando coletivamente em prol de suas necessidades concretas.

Todas as reflexões teóricas foram compreendidas enquanto praxis, intimamente conectadas à atuação prática transformadora, em processo que orienta e também é por ela informada, que promova a superação de estruturas de dominação.

Nessa ordem de ideias, no capítulo 1, analisamos a construção histórica da igualdade de gênero, realizando-se sua conexão com a emancipação de todas as pessoas. Destacamos a adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e os obstáculos a serem superados no percurso para sua implementação, com destaque para a realidade brasileira, inclusive no campo epistemológico.

No capítulo 2, investigamos a construção do direito, e, nesse âmbito, dos direitos humanos, como um processo histórico, que deve ser olhado a partir da realidade das “ruas”, dos movimentos sociais, para que seja compreendido e realizado em perspectiva emancipatória, ampliadora de liberdades. Analisamos, bem assim, sua conexão com a Filosofia, a Ética e a Educação libertadoras. Trata-se de práticas que

¹ A autora escreve seu próprio nome dessa forma, em minúsculas, com a finalidade de destacar o conteúdo de sua obra, e não sua pessoa.

podem ser unidas pela rede de pesquisa-ação-participativa e extensão, como alternativas efetivas a uma “escola neoliberal”.

No capítulo 3, expusemos os caminhos percorridos para a construção do nosso projeto de extensão e pesquisa-ação-participativa. Analisamos todo o percurso de idealização, implementação e execução e, então, problematizamos os resultados obtidos, preparando caminhos para novos ciclos e outras iniciativas. Procuramos desenvolver projeto em prol da promoção de autodescobrimento de cidadãos, para que sejamos sujeitos de nossas próprias demandas e para que possamos formulá-las em viés emancipatório. Em última análise, trata-se de atitudes que buscam ampliar a efetivação de direitos fundamentais, especialmente associados à promoção da igualdade de gênero.

O texto procura imergir os leitores e leitoras na experiência desta pesquisa. As reflexões representam o esforço de construir um projeto de extensão verdadeiramente colaborativo, cujas conclusões não encerram sequer este primeiro ciclo de atividades. Os trabalhos de selecionar um problema prático, refletir sobre o que já foi feito, aproximar-se da realidade, planejar, investigar, executar, analisar e elaborar novas ações é contínuo, e procuramos ladrilhar caminhos que sejam profícuos campos de alianças da academia e da sociedade na busca por libertação de todas as pessoas.

1 O CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO DE TODAS AS PESSOAS PASSA PELA SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO

1.1 A CATEGORIA “GÊNERO” COMO LENTE INVESTIGATIVA PARA A SUPERAÇÃO DAS ESTRUTURAS DE DESIGUALDADE

O projeto de extensão “Igualdade de Gênero como Ideal de Justiça” reuniu graduandos e pós-graduandos, vinculados às atividades do BIOGEPE- Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas, Saúde e Bioética, da Faculdade de Direito de Vitória, sob a coordenação da Professora Elda Bussinguer.

Para a elaboração deste projeto de extensão e pesquisa-ação, começamos pela seleção, em grupo, dos referenciais teóricos a serem adotados². Em adição, investigamos os dados empíricos obtidos por institutos de pesquisa acerca do estágio em que se encontra a igualdade de gênero no Brasil, sobretudo quanto ao acesso à educação, a divisão sexual do trabalho, níveis de renda e índices de violência. Ao mesmo tempo, buscamos conhecer a realidade sobre a qual ocorreria a intervenção, partindo de um exame mais genérico e nos aproximando cada vez mais da realidade a ser analisada. Dessa forma, foram levadas a efeito reuniões constantes, aproximadamente uma vez por semana, desde o final de novembro de 2019, entre os membros do projeto. Nestes encontros, a partir dos debates teóricos e dos dados empíricos, delineamos, de forma cada vez mais precisa, o problema prático sobre o qual buscaríamos agir, os objetivos e as ações correspondentes.

Desse modo, imprimimos olhar sensível à desigualdade das relações de sexo/gênero sobre o exame da realidade, a fim de compreender os processos de lutas por direitos. Posteriormente, selecionamos o problema de pesquisa e fomos desenhando nossa inserção no espaço a ser pesquisado.

² Como símbolo dos estudos empreendidos no projeto de extensão “Direito e Educação como Práticas Emancipatórias”, foi elaborado o livro “Diálogos e Releituras: Breves considerações à obra ‘poderá o direito ser emancipatório?’, de Boaventura de Sousa Santos: a extensão como experiência de aproximação entre a Pós-graduação stricto sensu e o Programa de Educação Tutorial – PET”, publicado no final de 2020. O livro é composto por resenhas escritas pelos alunos e alunas participantes do projeto, resultado dos debates e reflexões sobre a obra analisada.

Nesse passo, compreendemos que o sistema patriarcal, que estrutura a desigualdade entre homens e mulheres, atravessa os mais diversos tempos-espacos históricos, modificando-se em seu formato. Neste trabalho, partimos da premissa de que se trata de construção social, e não natural, e que, por isso mesmo, pode e deve ser questionada e modificada, ponto que une as variadas vertentes feministas (GONÇALVES; PINTO, 2011, p. 29).

Símbolo da aplicação metodológica do materialismo histórico-dialético, Engels (2019) constrói, em “A Origem da família, da propriedade privada e do Estado”, uma narrativa sobre a origem de instituições sociais, desnaturalizando-as e dessacralizando-as, tendo como ponto central a família. O autor demonstra que “a historicidade dos seres humanos está lastreada na produção”, que “há determinação social”, e esta não se dá simplesmente pelo plano econômico. Deste livro, já se extrai a “íntima relação entre família e produção”, com destaque para a divisão sexual do trabalho (MASCARO, 2019, p. 13-14). Dessa forma, evidencia-se que o método marxista tem importante papel para a compreensão da historicidade das relações sociais, marcadas pela dominação do masculino sobre o feminino em formatos que se modificam ao longo da história, e tem seu modelo atual forjado pelas relações de produção capitalistas.

Conforme o referido estudo, o sistema patriarcal antecede o capitalismo, aparecendo nas mais diversas sociedades, ensejando humilhação e subjugação da mulher (ENGELS, 2019, p. 59-68). Para o autor, “a primeira opressão de classe coincide com a do sexo feminino pelo sexo masculino” (ENGELS, 2019, 68). Denuncia a insuficiência do direito para proteger as mulheres, assim como ocorre quanto aos trabalhadores. Apesar de certos sistemas legais terem previsto a necessária voluntariedade do casamento para que seja válido, e, posteriormente, terem incluído a igualdade de direitos entre os cônjuges, essa é apenas formal, distante da realidade de opressão econômica sobre as mulheres (ENGELS, 2019, p. 72-73). Em análise que será expandida por estudos posteriores, como os de Silvia Federici e os de Rita Segato, uma vez que limitada pelo horizonte epistemológico de um homem branco do século XIX, enuncia que quando a condução da casa, que estava a cargo das mulheres, perdeu seu caráter público, a mulher foi “alijada da participação na produção social”, de modo que conclui que “a libertação da mulher tem como primeira

precondição a reintrodução de todo o gênero feminino na indústria pública” (ENGELS, 2019, p. 74-75).

A análise da construção histórica da categoria “gênero” e do caráter estrutural da desigualdade estabelecida é premissa incontornável para que se promova sua superação. O “gênero” é compreendido como produto histórico-social-cultural (SAFFIOTI, 2001, p. 129) e relacional (BANDEIRA, 2008, p. 210-211, 222). Nesse sentido, explica Helleieth Saffioti (2001, p. 129) que os movimentos feministas tomam “o gênero como categoria histórica, portanto substantiva, e também como categoria analítica, por conseguinte, adjetiva”. Acrescenta que “o único consenso existente sobre o conceito de gênero reside no fato de que se trata de uma modelagem social, estatisticamente, mas não necessariamente, referida ao sexo”.

Trata-se de matriz que organiza as relações de poder, bem como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995, p. 86-89), a representar paradigmas comportamentais estruturantes da desigualdade correspondente. Deste modo, o “sistema de sexo/gênero” consiste em “uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (RUBIN, 1993, p. 2). O movimento feminista, ao estruturar o conceito de gênero [e, estendemos, as relações sociais de sexo, sem tratar, aqui, de preponderância entre os conceitos, ou de ordem cronológica de seu surgimento], produziu uma crítica científica potente, reestruturando a forma de se compreender os fenômenos sociais em geral, a partir da problematização da distinção cultural de papéis sociais entre homens e mulheres (BANDEIRA, 2008, p. 210-213).

Sobre a importância da categoria “gênero” para a reestruturação do conhecimento científico, com destaque para as ciências sociais, e a necessidade de ser compreendida como um componente transversal, explica Lourdes Bandeira (2008, p. 223) que ela subsidia uma “análise crítica aos pressupostos que informam os principais paradigmas da teoria social”, uma vez que não apenas permite “entender a relevância das relações de gênero na organização da vida social”, mas compreender “como afeta também a extensão do conhecimento produzido pelas ciências”. Dessa forma, a presença desse componente “se faz importante em qualquer projeto de

desenvolvimento científico, institucional e sociopolítico”, que cria “um novo universo vocabular e novos espaços de interação entre os atores do campo científico e político-institucional, assim como possibilita a emergência de novas questões de reflexão e de estudo” (BANDEIRA, 2008, p. 223).

Da mesma forma, pontua Helleieth Saffioti (2001, p. 130) que “no domínio da epistemologia, a contribuição feminista tem sido valiosa, criticando a razão cartesiana e, nesta direção, ampliando os horizontes das (os) estudiosas (os)”. De fato, na nossa investigação, a compreensão da realidade a partir das relações de gênero permitiu avançar na reflexão sobre a concretização dos direitos humanos como um todo.

Em análise semelhante, mas a partir do ponto de vista do feminismo negro, explica Patricia Hill Collins (2019, p. 401): “Como os homens brancos de elite controlam as estruturas ocidentais de validação do conhecimento, os temas, paradigmas e epistemologias da pesquisa acadêmica tradicional são permeados por seus interesses”. Desse modo, um olhar sensível às experiências das mulheres negras permite desvelar diversas opressões interconectadas entre si, e a importância das lutas históricas pela conquista de espaços de autonomia. A autora explica que a epistemologia “investiga os padrões usados para avaliar o conhecimento ou *o motivo pelo qual* acreditamos que aquilo em que acreditamos é verdade”. Desse modo, a teoria do conhecimento “indica como as relações de poder determinam em que se acredita e por quê” (COLLINS, 2019, p. 402).

Ensina que os “*paradigmas* abrangem referenciais interpretativos – por exemplo, a interseccionalidade- que são usados para explicar os fenômenos sociais”. Já a “*metodologia* se refere aos princípios gerais que indicam como conduzir pesquisas e como aplicar paradigmas interpretativos”. Desse modo, a “esfera da epistemologia é importante porque determina quais perguntas merecem investigação, quais referenciais interpretativos serão usados para analisar as descobertas e para que fim serão destinados os conhecimentos decorrentes desse processo” (COLLINS, 2019, p. 403).

Portanto, a forma pela qual compreendemos o mundo determina as terminologias e os conceitos que utilizaremos. Os significantes e os significados devem ser precisos.

Sustentam-se sobre as lentes pelas quais enxergamos os problemas da realidade e têm efeitos práticos sobre as “versões da verdade” (COLLINS, 2019, p. 404) que vão prevalecer. Como vimos, o direito é construído a partir da disputa de discursos, e as palavras a serem utilizadas têm papel fundamental no processo de conquistar espaços de resistência.

Registramos, nesse ponto, que estudiosas feministas de vertentes marxistas advertem contra a cooptação do termo “gênero” por pautas neoliberais, que tentam desvincular a matriz “sexo” do reconhecimento das diferenças estruturais hierarquizantes, isto é, da análise da relação entre patriarcado e capitalismo. Essa substituição terminológica significa, conforme Mirla Cisne (2015), afastamento da perspectiva crítica e emancipatória, invisibilizando a luta de classes. A autora prefere permanecer utilizando o termo “sexo”, associado à compreensão de matriz francesa das “relações sociais de sexo” (“*rappports sociaux de sexe*”), que demarcaria com maior precisão o cenário político em que se insere, sem ceder espaço a teorias pretensamente “neutras”, que invisibilizam o caráter conflitual e a hierarquização das relações de sexo, e, até mesmo, a categoria “mulher” como “sujeito político central” do movimento feminista, sem o qual este “perde seu sentido” e “dilui seu propósito”. Adicionalmente, explica que o termo “gênero” poderia conduzir à compreensão equivocada de que o “sexo” se pautaria por diferenciações naturais, fisiológicas, “biologizando” o conceito, enquanto só o “gênero” se remeteria a construções culturais (CISNE, 2015).

Helleieth Saffioti, por sua vez, utiliza o termo gênero, mas, ao conectá-lo à estrutura de dominação do “patriarcado”, sistema que remonta há milhares de anos, reforça sempre a posição de onde fala, e os objetivos com os quais teoriza, para que jamais seja utilizado de forma acrítica, “neutra”, apolítica e a-histórica (CISNE, 2015). Defende a compreensão das estruturas de dominação como relação, em que o processo de inferiorização é correlato à construção da superioridade do outro grupo. Dessa forma, somente o questionamento do complexo formado pela atuação interligada do “patriarcado-capitalismo-racismo” será capaz de promover real emancipação de todas as pessoas (SAFFIOTI, 1987, p. 28-30; 110-112).

A disputa em torno do real significado do conceito de gênero é evidenciada na análise feita por Marília Moschkovich (2019, p. 170-171), ao posicionar “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, escrevendo que este texto “teve papel fundante no desenvolvimento (por mãos não exatamente marxistas) de um dos principais e mais poderosos conceitos elaborados pelas feministas nas ciências sociais e humanidades disciplinares: o conceito de gênero”. Em suas palavras, esse conceito “afastava radicalmente qualquer interpretação baseada em explicações biológicas de fenômenos dessa esfera da vida social” (MOSCHKOVICH, 2019, p. 170-171). Por esse raciocínio, enfatiza-se o aspecto contestador do termo, ao reforçar a historicidade das relações sociais.

Nesse contexto, utilizando o termo “gênero” também de forma associada a demandas por redistribuição, portanto sem restringir a questões menos contestadoras das estruturas de dominação, Nancy Fraser (2007, p. 296-297) explica que a segunda onda do feminismo, em divisão didática-histórica que se refere aos movimentos posteriores à 2ª Guerra Mundial, teve duas fases. A primeira fase representara o questionamento anti-economicista do sistema de Bem-Estar-Social que, se, por um lado, promovia melhores condições de vida, por outro, era responsável por enormes exclusões, especialmente de raça e de gênero, sobretudo no contexto neocolonial. Em sua palavras, desdobrou o “ethos igualitário da classe para o gênero”, buscando aprofundar as lutas por “redistribuição”, por igualdade, mas reconhecendo-se as diferenças nesse contexto, com destaque para a politização das questões antes consideradas exclusivamente “privadas”:

Ao lado de seus camaradas de outros movimentos, os feminismos dessa era modificaram o imaginário político. Transgredindo uma cultura política que privilegiava atores que se colocavam como classes definidas nacional e politicamente domesticadas, eles desafiaram as exclusões de gênero dentro da social-democracia. **Problematizando o paternalismo do Estado do bem-estar social e a família burguesa, os feminismos expuseram o profundo androcentrismo da sociedade capitalista. Politizando “o pessoal”, expandiram as fronteiras de contestação para além da redistribuição sócio-econômica** – para incluir o trabalho doméstico, a sexualidade e a reprodução (FRASER, 2007, p. 295, grifo nosso).

A segunda fase da segunda onda, por sua vez, foi responsável pela transposição da centralidade das lutas, da redistribuição para o reconhecimento, ou seja, para questões de identidade, no âmbito cultural. O momento histórico era de ascensão do Neoliberalismo e descrédito das teorias que se pautavam na defesa de direitos sociais

e de políticas públicas de redistribuição econômica, o que favoreceu a ascensão das pautas de reconhecimento desconectadas, ou que davam pouca atenção, a questões econômicas (FRASER, 2007). Assim, visavam “mais a valorização da diferença do que a promoção da igualdade” (FRASER, 2007, p. 296).

De fato, há uma enorme gama de identidades de gênero, para além do binarismo tradicional. A diferença vislumbrada inicialmente pelas feministas, tratando o primeiro como conceito associado à carga genética, portanto natural, e o segundo como produto de construções sociais, logo, cultural, vem sendo relativizada. Como expoente desse movimento, Judith Butler (2003) destaca que o próprio “sexo” não é um dado ontológico, senão uma construção cultural, ainda que conectada, de certa forma, ao “gênero”. Procura, assim, romper por completo com o binarismo de sexo/gênero. Nesse sentido, questiona a “pretensa naturalidade do conceito de sexo”, que seria “tão culturalmente construído quanto o gênero” (BUTLER, 2003, p. 25). Entende que o “sexo-gênero” é constituído sem “status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade” (BUTLER, 2003, p. 194-195). Existem “nuances de diferença”, mas são as crenças de gênero que definem o sexo, e não a ciência (FAUSTO-STERLING, 2001, p. 15). Assim, são inseridos novos objetos de análise, tornando fluidas as fronteiras entre os “diferentes”, os que não se situam no espectro majoritário (cisgênero e heterossexual), essencialmente binarista. Esse raciocínio permite contestar fronteiras e ampliar o próprio “sujeito” do feminismo.

Neste trabalho, entretanto, adotamos a compreensão da íntima relação entre as desigualdades e o capitalismo, que as sustenta, incluindo a de “gênero”. Dito isso, chegamos a dois caminhos. Em um deles, diante de abordagens de questões relacionadas à “justiça como reconhecimento”, com enfoque na valorização das diferenças, como a temática da identidade de gênero, faremos referência à oposição de “sexo” biológico a “gênero” como produto cultural. Afinal, existem certas características biológicas que representam os “sexos”, mas elas não são fixas como se acreditava, nem determinantes do “gênero” autopercebido, ou da orientação sexual, os quais denotam fluidez intrínseca, distantes do “binarismo” tradicional. No outro, quando enfatizarmos a totalidade das relações sociais e a necessária promoção da igualdade, utilizaremos indiscriminadamente “sexo” e “gênero”. Será o caso dos

aspectos relacionados à “justiça como distribuição”³, justiça como tríplice dimensão (FRASER, 2007), e desigualdade de gênero atrelada à problemática da divisão sexual do trabalho.

Sendo assim, “gênero” e “sexo” serão compreendidos como termos históricos, culturais e políticos, que atribuem significados a características biológicas, estabelecendo as bases da diferenciação, e hierarquização, entre os sexos/gêneros. Por consequência, devem sempre ser atrelados à análise da totalidade da desigualdade estrutural que os acompanha, lastreada sobre a divisão sexual do trabalho e as “relações sociais de sexo”. Como a metodologia e os referenciais teóricos adotados já deixam antever, o olhar será direcionado sobre o abismo entre o grupo considerado “dominante”, dentro da estrutura capitalista patriarcal, e as demais pessoas, com enfoque na categoria “mulher”, ressaltando-se, dentro deste grupo, as semelhanças sobre as diferenças, em perspectiva macro, de nível estrutural, mas sem deixar de lado considerações sobre construção de identidades e demandas por reconhecimento.

Em uma perspectiva materialista-histórica-dialética, a estruturação da desigualdade de gênero, ou de sexos, se sustenta sobre a “divisão sexual do trabalho”, que representa “fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos”. Varia ao longo da história, mas mantém-se como estrutura fundamental à hierarquização entre os sexos. Funda-se nos princípios da separação e da hierarquia, e “tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva”, de modo que àquela correspondem “as funções com maior valor social adicionado”, nos campos político, militar, religioso, dentre outros (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599-600).

Ainda que o capitalismo não seja a origem da opressão de gênero, apropriou-se das estruturas de dominação existentes para acentuar a exploração de mão-de-obra para acumulação de capital (RUBIN, 1993, p. 4). Com efeito, ressignificou a opressão sexual da mulher, delimitando seu espaço no âmbito privado, no trabalho doméstico,

³ Nancy Fraser (2007) explica as três dimensões de justiça: como distribuição, como reconhecimento e como representação, categorias que serão explicadas adiante, e que estão interconectadas, de modo que a análise a partir de um viés não pode deixar de lado os demais.

no cuidado do lar e da família. Nas sociedades capitalistas, diferentemente do que ocorria anteriormente, o trabalho doméstico é considerado “não essencial”, menos importante. Com esteio nesse modelo, passa a ser orientado pela ideia de “servir”, de modo que a “dona de casa, de acordo com a ideologia burguesa, é simplesmente a serva de seu marido para a vida toda”. Por não ser considerado produtivo, retira “prestígio” das mulheres em geral (DAVIS, 2016, p. 228).

Nos séculos que se seguiram ao surgimento desse sistema, as mulheres livres e de classes média e alta, confinadas ao âmbito doméstico, não foram consideradas trabalhadoras, mas apenas “esposas” e “mães”, “apêndices de seus companheiros”, “instrumentos passivos para a reposição da vida humana”. No século XIX, nos Estados Unidos, elas passaram a evocar a “metáfora da escravidão” para “expressar suas respectivas opressões”, como exemplo importante de união entre lutas diversas, mas que se conectam (DAVIS, 2016, p. 45-46).

Portanto, mesmo que o trabalho doméstico pudesse ter sido também centrado na figura feminina na era pré-capitalista, não havia a hierarquia construída por esse sistema, a dissociação entre as esferas “produtiva” e “reprodutiva”, a restrição do doméstico ao aspecto privado, apolítico, reprodutivo, como um destino natural das mulheres. Ou seja, o capitalismo engendrou a associação da figura feminina a um trabalho, que sequer era assim considerado, essencialmente inferior, e que, por extensão, desvalorizava a todas as mulheres.

Nesse cenário de transformações sociais, em prejuízo às mulheres, Angela Davis (2016, p. 112) concede espaço de relevo à sororidade entre mulheres brancas e negras no contexto das lutas anti-escravidão, realçando o papel da educação emancipatória:

[...] não poderia ser mera coincidência histórica o fato de que tantas das mulheres brancas que defenderam suas irmãs negras nas situações mais perigosas estivessem envolvidas na luta por educação. Elas devem ter percebido como as mulheres negras precisavam urgentemente adquirir conhecimento- uma lanterna para os passos de seu povo e uma luz no caminho para a liberdade (grifo nosso).

Por outro lado, o movimento sufragista representou, no contexto norte-americano do século XIX, exclusão de mulheres negras. As mulheres trabalhadoras, em geral, não

se empolgavam pela causa, que se mostrava muito distante de seus interesses imediatos. Não obstante a discriminação sofrida, as mulheres negras foram parte importante na luta pelo direito ao voto de todas as mulheres (DAVIS, 2016, p. 143-153).

A opressão de gênero atingiu as mulheres trabalhadoras, e, sobretudo, as escravizadas, de forma diferente, unindo-se, neste caso, às outras vulnerabilidades. A violência destinada a seus corpos era ainda maior do que aquela dirigida aos homens, englobando a violência sexual. Como explica Silvia Federici (2017, p. 223-224), as mulheres escravizadas não estavam em situação de igualdade sequer com os homens naquela condição. Na verdade,

[...] **elas eram vulneráveis aos ataques sexuais de seus senhores**; e eram-lhes infligidos castigos mais cruéis, já que, além da agonia física, tinham que suportar a humilhação sexual que sempre lhes acompanhava, além dos danos aos fetos que traziam dentro de si quando estavam grávidas (FEDERICI, 2017, p. 223-224, grifo nosso).

A compreensão deve ser holística, ainda que seja importante analisar pormenorizadamente cada vulnerabilidade existente para avançar na construção de soluções. Assim, “a preocupação com a multiplicidade da opressão social não significa recusar o entendimento da efetividade específica de cada eixo de dominação” (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 46). O esforço do pesquisador é “entender como se dá o funcionamento conjunto de estruturas de desigualdades que têm origens que não se resumem a uma única raiz comum” (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 50). De fato, adotamos a compreensão de que a superação da desigualdade de gênero é eixo estruturante para a desconstrução de todas as formas de dominação existentes, que se intercalam e se reforçam mutuamente.

Consideramos, então, a necessidade de serem tornadas visíveis as diversas vulnerabilidades, compreendendo-se, ainda, a conexão entre elas. Nesse sentido, Kimberle Crenshaw (2002) analisa a interseccionalidade entre as opressões de raça, gênero, classe e outros sistemas discriminatórios, que demanda ações conscientes direcionadas à sua superação. Cuida-se, assim, de “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177). A compreensão da

discriminação como um problema interseccional corresponde à análise estrutural das causas que produzem a dominação, de modo a tornar visíveis as múltiplas conexões. É importante identificarmos precisamente as causas e formas de manifestação das situações produtoras de vulnerabilização, para que possamos agir de maneira adequada e efetiva, para além da prática tradicional dos direitos humanos, que “marginalizava” violações contra determinados grupos, como mulheres e negros. Para isso, a formulação e a análise das leis e políticas públicas devem sempre ser críticas, investigando, a partir do olhar das próprias pessoas afetadas, se, e como, as discriminações de classe, gênero, ou raça, por exemplo, estão associadas uma à outra, acentuando-se reciprocamente.

Compreendemos, portanto, que a ideologia da inferioridade da mulher está atrelada à constituição do formato atual de divisão sexual do trabalho, isto é, ao direcionamento que o capitalismo concedeu ao patriarcado. No processo histórico de construção desse novo sistema econômico, centrado no individualismo e na produção de valor pela mercadoria, desenvolveu-se, no plano da estrutura produtiva, separação nítida entre produção e reprodução, associando esta ao gênero. No plano da superestrutura, por sua vez, foi elaborada a ideologia de desvalorização da figura feminina e de todos os papéis a ela relacionados, a construção discursiva de estereótipos de gênero, enquadrando-se a mulher em categorias consideradas inferiores pela moral dominante (FEDERICI, 2017).

O Direito, nesse plano, assumiu papel relevante para a “domesticação” feminina. Deste modo, foi suprimida a capacidade civil das mulheres, impedindo-se que fruissem do direito de realizarem atividades econômicas por conta própria. Dessa forma, “além da desvalorização econômica e social, as mulheres experimentaram um processo de infantilização legal” (FEDERICI, 2017, p. 199-200).

No contexto de surgimento do capitalismo e do formato mais opressivo da divisão sexual do trabalho, acompanhado por ideologia inferiorizante da mulher, bem ilustrado pelo movimento histórico de “caça às bruxas”, sua capacidade de reprodução foi “contida, controlada e colocada a serviço do poder econômico”, a partir da imposição de uma determinada disciplina, que visava à retirada de sua autonomia e de seu poder (FEDERICI, 2017, p. 305-306). Dessa forma, “apontar e perseguir as mulheres como

‘bruxas’ preparou o terreno para o confinamento das europeias no trabalho doméstico não remunerado. Isso legitimou sua subordinação aos homens, dentro e fora da família” (FEDERICI, 2019, p. 93).

As assim chamadas “bruxas” eram todas aquelas mulheres que, por seu modo de ser e agir, representavam uma ameaça à ordem político-econômica dominante, correlacionada direta ou indiretamente à contestação da propriedade privada. Nesse processo, moldou-se divisão interna entre os próprios trabalhadores, na medida em que os homens, ainda que explorados, compreendiam-se como superiores às mulheres, reforçando o processo de enfraquecimento da resistência ao capitalismo, intimamente associada à solidariedade que inspirava a vida comunitária, simbolizada, sobretudo, pelos laços entre as mulheres (FEDERICI, 2017, p. 232-233).

A separação entre trabalho produtivo e reprodutivo, e conseqüente invisibilização deste, associada à desvalorização da figura feminina, representou a possibilidade de acumulação primitiva de capital, na transição do feudalismo para o capitalismo (FEDERICI, 2017, p. 26). A autora explica que a acumulação primitiva de capital ocorreu na Europa e para além desta, e, poderíamos acrescentar, sobretudo pela exploração realizada ultramar. Assim como se deu com as mulheres europeias, o trabalho das populações escravizadas na América e na África também representou fonte de concentração de capital (FEDERICI, 2017, p. 380-382).

O trabalho do “cuidado”, associado ao universo feminino, e via de regra atrelado ao âmbito doméstico, sofreu contínua desvalorização e invisibilização, à medida em que era apropriado pelo capital, pelo Estado e pelas instituições político-econômicas, a fim de assegurar a manutenção da estrutura econômica que estava sendo desenvolvida. Devido a essa construção ideológica, o trabalho assalariado externo das mulheres é considerado, como regra, sua atividade “secundária”, o que se reflete nos menores salários, na baixa proporção de cargos de liderança, na insuficiência de políticas públicas e patronais em prol de atender suas demandas específicas, como proteção da maternidade, coibição do assédio moral, dentre outras violações de direitos (ABRAMO, 2007).

A ideologia dominante capitalista, consagrada no século XIX, estabelecia como padrão de feminilidade a “dona de casa e a mãe”, de modo que, se essas já eram consideradas inferiores, o sofrimento das mulheres da classe trabalhadora estava posto em uma escala ainda mais ampla, nunca tratadas como “assalariadas completas” (DAVIS, 2016, p. 231). É claro que o “sexismo emergiu como uma fonte de sobrelucro exorbitante para os capitalistas” (DAVIS, 2016, p. 231), e ainda o é: seja pela invisibilização e desvalorização do trabalho “reprodutivo”, seja pela maior exploração do trabalho “produtivo”.

A socialização empreendida pelas diversas instituições, nomeadamente a família, reforça e perpetua os estereótipos de gênero, os papéis sexuais: a mulher como *locus* de emoção, de afeto, insegurança, contenção, ausência de prazer, vitimização, e todo o oposto para os homens. A castração de prazer, a domesticação, também afeta os homens, ainda que em grau diverso (SAFFIOTI, 1987, p. 34-37). De qualquer modo, a simbiose patriarcado-capitalismo-racismo é prejudicial para as “classes dominadas” como um todo (SAFFIOTI, 1987, p. 63), contendo o potencial de emancipação, de autonomia, de revolta.

Em elaboração teórica centrada na ideia de modernidade, contraposta ao mundo “pré-intrusão”, Rita Segato (2012) chega a conclusões semelhantes: os papéis de gênero, inseridos na ideia correlata de “contrato sexual”, existentes nas sociedades tradicionais, na América e na África, são ressignificados a partir da colonização. Há um aprofundamento e agravamento da hierarquização de gênero, subtraindo-se por completo a politicidade do âmbito doméstico, reservado às mulheres, ampliando-se sua vulnerabilização à violência. Há manutenção, de certo modo, das formas patriarcais, mas esta é apenas aparente, já que o conteúdo se transformou completamente. O feminicídio, um “sintoma da barbárie do gênero moderno” (SEGATO, 2012, p. 108), é também parte da colonialidade: o homem, titular do espaço público, onde se encontra, com exclusividade, a politicidade, no mundo moderno, acaba sendo “emasculado” diante do colonizador, e, para restaurar essa masculinidade, reproduz a violência no âmbito doméstico (SEGATO, 2012).

Com efeito, como também aponta Silvia Federici (2017), a qual centra sua análise sobre a questão econômica, buscando construir uma explicação causal acerca do

surgimento do capitalismo, a partir do viés de gênero, o colonizador trouxe o discurso misógino da forma como estava sendo construído na Europa, desestruturando toda a forma de vida pré-colonial: culto a divindades femininas; papel de poder que as mulheres exerciam na religião, no conhecimento médico e em toda a vida social (FEDERICI, 2017, p. 400-406). Mais uma vez, constrói estratos dentro da sociedade, antes inexistentes, ou modifica seu formato, em prejuízo das mulheres, permitindo o fortalecimento do sistema capitalista, dificultando a união, a solidariedade e a resistência dos povos oprimidos.

Dessa forma, identifica, dentro do marco da Modernidade, a construção de parâmetros inéditos de misoginia, e, assim, de violência contra a mulher, a partir da Europa, irradiando-se para todo o mundo colonizado. Como analisado acima, a autora destaca a existência de mecanismos e práticas de punição exclusivos para as mulheres na Europa e, com efeitos ainda mais perversos, na América, para as escravizadas, com destaque para o estupro recorrente (FEDERICI, 2019, p. 93-94). Nesse cenário, a violência contra a mulher passou a ser normalizada, no âmbito doméstico e nas relações sociais em geral, incluindo as relações de trabalho “externo”, tendo como base a submissão construída naquele espaço:

Como destaca Giovanna Franca Dalla Costa em *Um lavoro d'amore* [Um trabalho de amor], de 1978, o mais importante é que **a violência sempre esteve presente na família nuclear como uma mensagem nas entrelinhas, uma possibilidade, porque os homens, graças a seus salários, conquistaram o poder de supervisionar o trabalho doméstico não remunerado das mulheres, de usar essas mulheres como serviçais e de punir sua recusa a esse trabalho**. Por isso a violência doméstica praticada pelos homens não foi, até recentemente, considerada crime. Em paralelo à legitimação, pelo Estado, dos direitos de pais e mães castigarem suas crianças como parte de um treinamento para se tornarem a futura mão de obra, a violência doméstica contra as mulheres tem sido tolerada pelos tribunais e pela polícia como reação legítima ao não cumprimento, por parte das mulheres, de suas obrigações domésticas (FEDERICI, 2019, p. 93-94, grifo nosso).

A autora explica que, no momento atual, a violência contra as mulheres se acentua em razão de “novas formas de acumulação de capital, que envolvem a desapropriação de terras, a destruição das relações comunitárias e uma intensificação na exploração do corpo e da mão de obra das mulheres” (FEDERICI, 2019, p. 92). O alvo são, nomeadamente, as que fazem parte dos povos tradicionais dos países colonizados, uma vez que o processo político-econômico de globalização significa uma recolonização, e, nesse sentido, é “destinado a entregar ao capital o controle

inquestionável sobre a riqueza do mundo natural e o trabalho humano, e isso não pode ser alcançado sem atacar as mulheres, que são diretamente responsáveis pela reprodução de suas comunidades” (FEDERICI, 2019, p. 95).

No contexto brasileiro, há um fator adicional: a potencialização, em máxima escala, até mesmo na pessoa do Presidente da República, dos ideais machistas e, na mesma medida, violentos, certamente produtores de exemplos a serem seguidos. Historicamente, a violência machista e racista no nosso País é muito grande, e inerente às instituições estatais de repressão. Nesse sentido, explica Maria Amélia de Almeida Teles (2015, p. 1011) sobre a misoginia das instituições durante a Ditadura Militar, questão que foi debatida nas Comissões da Verdade, mas que, como todo o contexto histórico do período, não recebe a devida atenção pública:

Eles odiavam as militantes que fugiam do estereótipo da submissão, da dependência e da incapacidade de tomar decisão. A tortura foi amplamente usada contra mulheres e homens. No entanto, as mulheres foram submetidas de forma mais intensa à tortura sexual, como os estupros, as mutilações, inclusive, com uso de animais vivos (grifo nosso).

Nesse texto, escrito em 2015, a autora, que foi assessora da Comissão da Verdade “Rubens Paiva”, no Estado de São Paulo, lamenta que “não existem ainda ações políticas no sentido de oferecer condições e oportunidades para uma narrativa pública sobre o estupro e demais violências cometidas em dependências militares e policiais” (TELES, 2015, p. 1020). Acrescenta ser

[...] urgente reconhecer que os **danos e violações de direitos humanos cometidos contra as mulheres pela ditadura militar devem ser dimensionados sob a ótica de gênero**, para que se alcance com profundidade a **verdade dos fatos**, registrando-se que as militantes políticas, ou mesmo as que não eram, **se recusaram a reproduzir o papel social de submissão e de dependência dos homens**, contribuindo de maneira fundamental para a construção de uma democracia de fato, e isso num período histórico em que tudo que faltava era a democracia. A democracia atual, para ser consolidada, precisa fazer justiça às mulheres de ontem e de hoje (TELES, 2015, p. 1020, grifo nosso).

Infelizmente, a situação piorou muito nos últimos anos, o que pode ser ilustrado ao lembrarmos que o atual Presidente da República homenageou um torturador durante a sessão parlamentar de votação do “*impeachment*” da Presidenta Dilma Rousseff, em 17 de abril de 2016.

Diante dessas constatações, Rita Segato (2012) propõe a adoção de conceitos novos para um projeto descolonial: “restituir aos povos seu foro interno e a trama de sua história, expropriada pelo processo colonial e pela ordem colonial/modernidade, promovendo ao mesmo tempo a circulação do discurso igualitário da modernidade”. Objetiva garantir que o próprio povo seja protagonista de sua história, em diálogo com o mundo circundante (SEGATO, 2012, p. 113-115).

Em síntese, desvela-se que a divisão sexual do trabalho consiste em construção histórica, intimamente associada ao modo de produção capitalista, que aprofundou a estrutura patriarcal existente, reforçando a subjugação da mulher e construindo uma vulnerabilidade quase absoluta a diversas formas de violência. A análise científica estruturada sob o viés de gênero permite apreender a realidade em suas múltiplas determinações, compreender as causas e consequências dos papéis de gênero e formular e executar propostas para a transformação efetiva da realidade, objetivos que este trabalho se propôs a cumprir.

1.2 A IGUALDADE DE GÊNERO COMO EIXO CENTRAL PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

A preocupação com educação de qualidade e com igualdade de gênero faz parte do projeto mais amplo de desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza promovido pelas organizações internacionais.

Com efeito, os ordenamentos jurídicos nacional e internacional são claros ao garantirem a isonomia de gênero em todas as esferas. Nesse sentido, a grande referência normativa internacional é a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, promulgada no Brasil apenas em 2002, pelo Decreto 4.377 (BRASIL, 2002).

Os debates de gênero em âmbito internacional têm como importante marco, além da Convenção mencionada, a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, adotada em Pequim, em 1995. O documento consagrou três importantes aspectos da luta pela igualdade de gênero: “o conceito de gênero, a noção

de empoderamento e o enfoque da transversalidade”,⁴ (BRASIL, 2006, p. 149) consolidando a denominada “perspectiva de gênero” (FALQUET, 2003; CRENSHAW, 2002).

Nesse sentido, no ano 2000, a Organização das Nações Unidas estabeleceu os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (ODM), com metas a serem alcançadas até o ano de 2015. Dentre eles, situavam-se a promoção de “educação com o ensino básico universal”, isto é “universalização do ensino primário” (ODM 2), bem como da “igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres” (ODM 3). Algumas das metas/indicadores do ODM 2 são: “garantir que meninos e meninas tenham a oportunidade de terminar o ensino primário”, com indicadores de “taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos no ensino fundamental”, “taxa de adequação entre a idade e a série” e “taxa de alfabetização de jovens de 15 a 24 anos”. Os índices apresentaram melhora considerável no País, com redução das desigualdades, notadamente entre classes e raças (IPEA, 2014, p. 50).

No ODM 3, constam como metas/indicadores “a paridade no acesso ao ensino”; a dimensão da “participação feminina no mercado de trabalho” e da “representação política das mulheres”. Enquanto para o primeiro indicador verificou-se considerável avanço, e até mesmo regiões onde o acesso ao nível superior é maior para mulheres, caso da América Latina, os demais permitem observar a manutenção da desigualdade, ainda que haja algumas conquistas. Não há questões relevantes a analisar no que concerne ao gênero para este nível de ensino (IPEA, 2014, p. 50).

Ao longo do período, apesar de inúmeras iniciativas das organizações e dos governos ao redor do mundo, constatou-se que ainda haveria muito a se fazer findo o prazo estabelecido. A desigualdade de gênero persistia nos mais diversos campos, principalmente quanto ao acesso ao trabalho e à renda e a espaços de tomada de decisão, públicos e privados. Deste modo, em setembro de 2015, foi publicada a Declaração intitulada “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015), composta de 17 objetivos e 169 metas a delimitar aqueles. Além disso, a Agenda é acompanhada de indicadores, em sua

⁴ Em inglês, *gender mainstreaming*.

maioria quantitativos, globais, que podem ser complementados por medidores nacionais e regionais. Logo, sua composição é mais completa e complexa que a dos ODM, buscando assegurar um melhor planejamento e acompanhamento de resultados.

Em sua pauta, percebe-se a preocupação com a “erradicação da pobreza” e “a integração efetiva das dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável” (BRASIL-MRE, 2014). Assim, lê-se no Preâmbulo da referida Declaração que os ODS almejam “concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas”. Pontua que os objetivos “são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental” (ONU, 2015, p. 1).

Fica evidente a importância da igualdade de gênero para a Agenda 2030. Sob essa luz, analisamos o ODS nº 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Nesse âmbito, a meta 4.5 consiste em “eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”.

O quinto objetivo, por sua vez, tem como centralidade “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”. Aqui, destacamos as seguintes metas: “5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte”, “5.a Empreender reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos”, “5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 23-25).

Uma vez atingidas as metas, a Declaração prevê “um mundo em que cada mulher e menina desfruta da plena igualdade de gênero e no qual todos os entraves jurídicos, sociais e econômicos para seu empoderamento foram removidos” (ONU, 2015, p. 4). A igualdade de gênero é essencial não apenas por sua importância para as mulheres, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade, mas também para as

demais metas da Agenda 2030 (UNDP, 2016). Deste modo, “alcançar o potencial humano e do desenvolvimento sustentável não é possível se para metade da humanidade continuam a ser negados seus plenos direitos humanos e oportunidades” (ONU, 2015, p. 7-8). Em outras palavras, os direitos humanos são interdependentes e indivisíveis. Da mesma forma, as vulnerabilidades estão intimamente conectadas, formando uma estrutura complexa, de modo que as ações que almejam transformar a realidade, em prol de real emancipação, devem levar em conta a interconexão entre os indicadores.

Neste ponto, é importante tecer considerações sobre a opção pelos termos “emancipação” e “libertação”, neste trabalho, em vez de “empoderamento”. Esse vocábulo aparece no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 5 (“Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”), e em diversos documentos da ONU Mulheres. Consideramos que as expressões “emancipação” e “libertação” revelam, com maior precisão, pela utilização convencionada pelos estudiosos do tema, o caráter necessariamente coletivo e social da ação em prol da transformação social, da redução/eliminação de vulnerabilidades, da superação das condições estruturais de dominação. Nesses termos, Paulo Freire alertava acerca da cooptação que o liberalismo faz da palavra “*empowerment*” (1986), acrescentando ser imprescindível considerar que o “progresso individual”, ou mesmo de muitas pessoas, não transforma a sociedade. Para Jules Falquet (apud LABRECQUE, 2008), “a maneira com a qual o termo ‘empowerment’ é usado é tão geral que a palavra perde seu sentido”; além de se limitar ao “aspecto individual do processo”⁵.

Nessa ordem de ideias, o caráter ideológico da expressão “desenvolvimento sustentável” salta aos olhos à luz de estudos que tratam da intencionalidade dos discursos, dos interesses escondidos por trás da roupagem da linguagem. Dessa forma, este conceito é também questionável, por remeter a um paradigma eurocêntrico, amparado nas premissas epistemológicas e culturais da “modernidade ocidental” (SANTOS, 2019, p. 300-302). Nesse sentido, percebe-se que traz consigo a hierarquização entre o interesse econômico e outros interesses sociais, como a proteção do meio ambiente, colocando aquele em primeiro lugar, e estes como

⁵ Apesar de inúmeros esforços, não conseguimos acessar, diretamente, o livro no qual está inserida esta citação.

apêndices. Além disso, carrega uma noção unívoca de progresso, totalizante, suprimindo outras realidades além da hegemônica, em benefício da manutenção da ordem capitalista (BUSSINGUER; CORDEIRO; SALLES, 2017).

Nesse cenário, destacamos que o conceito de “libertação”, da forma como elaborado pela corrente da Teologia, foi influenciado pelos estudos da Teoria da Dependência, a qual desvelava que o subdesenvolvimento vivenciado na América Latina não era um estágio em direção ao desenvolvimento, mas uma decorrência do desenvolvimento experimentado nos países centrais, antigas metrópoles (FARIA; BUSSINGUER; 2016, p. 76). Desse modo, o conceito de “libertação” é construído em oposição ao desenvolvimentismo, e também à dependência e à opressão, dialeticamente, a partir da análise das determinações concretas da realidade, apontando a essência para além da aparência e um caminho de superação.

Dito isso, as ações em prol da efetivação das metas dos ODS não podem se limitar à perspectiva liberal. Não haverá emancipação real pelo empoderamento de poucas mulheres que alcancem postos altos de trabalho, posições políticas elevadas e ampliação de renda pessoal. É necessária uma modificação ampla das instituições, inseridas na lógica da dominação “capitalista-patriarcal”. É imprescindível considerar não um “desenvolvimento alternativo”, mas “alternativas ao desenvolvimento”, capazes de questionar o modo de vida dominante, que produz “escandalosas desigualdades sociais”, padrões de consumo destruidores da natureza, extremo individualismo e desolamento (SANTOS, 2019, p. 301-302).

Nessa conjuntura, a concepção decolonial denuncia o universalismo de um projeto hegemônico de direitos humanos, adotado, de forma predominante, seja por Estados, seja por organismos internacionais, que parte de definições eurocêntricas. Nesse sentido, Marx e Engels (2007, p. 47-49) já ensinavam que a ideologia nada mais representa que “as ideias da classe dominante”, que “são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante.” Dessa forma, as classes dominantes apresentam suas ideias como se fossem universais, associadas ao interesse comum, escondendo o fato de que, na verdade, nada mais representam que seu interesse particular, o que é evidenciado pelo momento histórico de “inauguração” dos direitos

humanos, quando das Revoluções Liberais, em que, uma vez assumido o poder pela burguesia, os direitos passaram a ser considerados, como regra, apenas aqueles positivados, e sem que fosse necessário refletir, na prática, a liberdade, a igualdade e a fraternidade previstas abstratamente.

No âmbito do gênero, categoria central para a compreensão das estruturas sociais em geral, a busca por igualdade naquele formato abstrato e individualista contribui para acentuar a fragilização das mulheres, uma vez que são “desenhadas com o seu foco em indivíduos”. Nesse passo, não reconhecem a necessária dimensão coletiva e estruturante dos papéis de gênero, bem como trabalham um conceito de “transversalidade” que reproduz a compreensão moderna de “gênero” como uma parcialidade, a qual deveria ser “levada” a políticas gerais, como se o espaço privado, destinado às mulheres, fosse menor e desconectado, naturalmente, do público (SEGATO, 2012, p. 116, 123-124).

Inserida em um sistema de manutenção material e epistêmica de estruturas de dominação, do qual trataremos no capítulo 2, essa postura acentua os danos causados pelo colonialismo no tecido comunitário de povos tradicionais, e, acrescentamos, em todos os grupos vulnerabilizados excluídos do modelo considerado padrão da universalidade (SEGATO, 2012). Possível concluir, então, que “as lutas por direitos e políticas públicas inclusivas e inclinadas à equidade são próprias do mundo moderno”, oriundas de lutas construídas diante de necessidades surgidas nesse cenário. Porém, ao projeto descolonial cumpre não a simples oposição aos direitos fundamentais e políticas públicas, mas “compreender a que paradigma pertencem e, especialmente, entender que viver de forma descolonial é tentar procurar brechas em um território totalizado pelo esquema binário, que consiste possivelmente no instrumento mais eficiente do poder” (SEGATO, 2012, p. 126). Assim, o papel do Estado, nessa proposta, é garantir a autonomia dos povos tradicionais, a “devolução da jurisdição e a garantia da deliberação”, a “devolução da história”, a “capacidade de cada povo de implementar seu próprio projeto histórico” (SEGATO, 2012, p. 112).

Em conexão à preocupação com a cooptação neoliberal pelo uso do termo “gênero”, Mirla Cisne analisa o fenômeno da “onguização” do movimento feminista (2015). A

problemática está diretamente relacionada à crítica, já analisado, quanto ao triunfo do termo “gênero” sobre as “relações sociais de sexo”, associado à carga ideológica pretensamente mais “neutra”, mais adaptável aos financiamentos internacionais. Assim, verifica-se “institucionalização” do movimento feminista, e consequente perda de autonomia, que passa a prevalecer sobre o eixo de “movimentos sociais” e de construção de políticas públicas estatais que antes se verificava. Deste modo, percebe-se que o termo “gênero” conquistou espaço sobretudo na Conferência de Pequim, pautando as discussões em um caminho menos “revolucionário”. Cuida-se de movimento complexo e contraditório, em que, por um lado, se verifica avanços de direitos, mas, por outro, pautas menos críticas e radicais. Entretanto, seguem existindo espaços de resistência, e a autora aponta até mesmo seu crescimento ao longo dos últimos anos, os quais retomam críticas mais profundas ao neoliberalismo, ao individualismo, por transformações sociais mais “radicais” (CISNE, 2015).

Da mesma forma, denuncia Jules Falquet (2003), ao descrever a crescente perda de autonomia conceitual e organizativa dos movimentos feministas, e a cooptação pelo “sistema-ONU”. Esses, ao longo dos anos 1990, passaram a se organizar, cada vez mais, em formato de ONGs, altamente dependentes de financiamentos e de pautas internacionais, sob estrutura burocratizada. Explica como, nesse passo, a ONU limitou e controlou sua atuação, destacando o momento da realização da Conferência de Pequim de 1995. Ao mesmo tempo em que os movimentos se despolitizavam e se distanciavam das lutas cotidianas, do protesto, dos sonhos, e da utopia, e, assim, do ideal de transformação social, a vida das mulheres piorava flagrantemente, sob os efeitos da globalização neoliberal.

Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 54) acrescenta que “a ONGuização internacional da suposta solidariedade para com as lutas constitui a versão mais simples desse processo de neutralização por meio de classificação ou rotulagem”⁶. O autor se refere “a uma forma de organização da sociedade civil, nacional e internacional, baseada em organizações não-governamentais ligadas a intervenções temáticas específicas (mulheres, meio ambientes, cooperação internacional, direitos humanos e outras)” (SANTOS, 2019, p. 54). A crítica assenta na limitação da postura,

⁶ A temática está inserida na análise das “Epistemologias do Sul”, que será levada a efeito no Capítulo 2.

distante de um engajamento crítico, de uma compreensão das causas da opressão e de uma luta por emancipação efetiva de todas as pessoas, que realmente transformaria as estruturas sociais. Por conseguinte, adverte para a ação, por parte de muitas entidades, de invisibilizar as estruturas de dominação que sustentam as injustiças expostas: “o seu objetivo é apresentar como libertação ou emancipação aquilo que, na verdade, acaba por ser uma maior dependência dos oprimidos face às agendas hegemônicas das organizações” (SANTOS, 2019, p. 105).

No contexto do Neoliberalismo, que envolve um conjunto de pautas econômicas e ideológicas, “o sonho de emancipação das mulheres está subordinado à máquina de acúmulo capitalista”, ao menos para o discurso oficial e as mais diversas práticas provenientes das instituições dominantes, e reproduzidas, por vezes acriticamente, por muitas organizações sociais (FRASER, 2016, p. 48). Assim, as críticas feministas no bojo da segunda onda, notadamente em sua segunda fase, acabaram por levar à ausência de defesas diante de discursos anti-estatais (anti-direitos sociais, anti-políticas públicas) que se desenhavam. Nas palavras da autora, nos países que ainda sofrem os efeitos da colonialidade, “a crítica ao androcentrismo do Estado desenvolvimentista se transformou em entusiasmo pelas ONGs, que emergiram em todos os lugares para preencher os vazios deixados pelos Estados cada vez mais encolhidos” (FRASER, 2016, p. 49). Apesar de haver organizações bem-intencionadas e estruturadas, capazes de fornecer “ajuda material” em substituição aos serviços públicos deficientes, a consequência foi a despolitização dos grupos locais, contribuindo para favorecer os “financiadores do Primeiro-Mundo”⁷:

A explosão do microcrédito ilustra o dilema. Contrapondo os valores feministas de empoderamento e participação desde baixo à burocracia indutora de passividade do estatismo hierárquico, os arquitetos destes projetos fizeram uma síntese inovadora de autoajuda individual e formação de redes comunitárias, a supervisão por parte das ONGs e os mecanismos de mercado: tudo isso com o objetivo de combater a pobreza das mulheres e a sujeição de gênero. [...] Neste caso também, a crítica feminista do paternalismo burocrático foi recuperada pelo neoliberalismo. **A perspectiva que visava originalmente transformar o poder estatal em um veículo de empoderamento dos cidadãos e da justiça social é agora usada para legitimar a mercantilização e a redução de despesas do Estado** (FRASER, 2016, p. 49-50, grifo nosso).

⁷ A autora, representando a tradição das feministas americanas, utiliza “empoderamento” como sinônimo do que entendemos por “emancipação”. Nesse contexto, ver, adiante, a teoria desenvolvida por Patricia Hill Collins.

De fato, os ODM, adotados em 2000, usavam a expressão “sexo”, substituída pela palavra “gênero” nos ODS. Como já debatido, sua utilização, por si só, não significa recuo na luta por direitos, ou recuo em demandas mais “polêmicas”, mas simboliza um movimento complexo que caminhou exatamente nesse sentido, de modo que a análise deve ser crítica, a fim de que se verifique se a alteração não importará restrição nos debates por efetiva igualdade e transformação social. Afinal, os ODS não podem representar um campo limitado de atuação, que jamais atingirá o resultado efetivo de questionamento crítico, transformação estrutural e emancipação efetiva de todas e todos. A ONU representa também um espaço de tensionamentos, de modo que, assim como ocorre no nível nacional, os movimentos sociais que lutam por emancipação devem atuar para fazer valer suas demandas e questionamentos, a fim de que os ODS, e todas as demais pautas, assumam vertente efetivamente transformadora.

De outra sorte, a mera utilização da palavra “empoderamento” também não significa desconsideração do caráter estrutural das desigualdades e da necessária organização coletiva e interdependente das lutas por sua superação. Como adverte Patricia Hill Collins (2019, p. 454), deve-se desenvolver uma “noção complexa de empoderamento”, que possa explicar todas as formas de opressão e de lutas por resistência.

A autora explicita duas abordagens das relações de poder. A primeira é a compreensão dialética das relações estruturais de opressão, que analisa as transformações sociais como consequência das ações humanas, de modo que lutas de resistência ocorrem em nível coletivo, travadas por grupos dominados. Está atrelada ao “domínio estrutural do poder”, que consubstancia as “formas estruturais de injustiça”, sobre as quais se deve operar uma transformação nas instituições que reproduzem a exclusão (COLLINS, 2019, p. 436; p. 438-439).

A segunda compreensão é mais microscópica, individual, pois considera o poder como “entidade intangível que circula em uma matriz particular de dominação”. Assim, aborda as formas individuais de resistência contra a dominação, levando em conta as particularidades das formas de vida, reconhecendo as lutas travadas por indivíduos, nos diversos momentos de suas vidas. Para ela, “ambas as abordagens continuam

teoricamente úteis, porque cada uma oferece perspectivas parciais e diferentes sobre o empoderamento” (COLLINS, 2019, p. 435-436).

A dimensão individual está mais relacionada ao “domínio disciplinar do poder”, diante do qual “a estratégia geral é resistir de *dentro* das burocracias” (COLLINS, 2019, p. 444-445), bem como ao “domínio interpessoal do poder”. Este representa o retrato mais próximo dos sistemas de poder, o “nível micro da organização social”, uma vez que “ênfatiza o cotidiano”, de modo que “as estratégias de resistência próprias desse domínio podem variar de uma pessoa para outra”. Assim, revela, mais de perto, como os sistemas de opressão se interconectam; como há contradições internas; como, muitas vezes, oprimidos, por determinados fatores, sustentam, em pontos diversos, a subordinação de outras pessoas (COLLINS, 2019, p. 451-453).

Nesse palco, acrescenta o “domínio hegemônico do poder”, que “visa justificar práticas exercidas nos domínios estrutural e disciplinar” (COLLINS, 2019, p. 447-448). É capaz “de dar forma à consciência por meio da manipulação de ideias, imagens, símbolos e ideologias” (COLLINS, 2019, p. 449). Daí exsurge a importância de um “conhecimento contra-hegemônico que promova a transformação da consciência” (COLLINS, 2019, p. 449-450). Evidencia-se a relevância da educação libertadora como prática emancipatória, que pode ser aliada à compreensão jurídica transformadora, pois “desenvolver a consciência crítica para compreender o sentido das ideologias hegemônicas [já é] empoderador” (COLLINS, 2019, p. 451).

Como será explicado no capítulo 3, sua abrangente compreensão de poder permite uma maior aproximação da realidade pesquisada. De fato, ainda que as premissas deste trabalho tenham partido de uma análise estrutural, a partir do referencial materialista-histórico-dialético, a inserção na realidade dos estudantes não pôde ocorrer sem conferir espaço à sua leitura de mundo (FREIRE, 2019b), na qual assumem espaço central as narrativas de histórias individuais de violência contra a mulher, e reconhecer nelas fontes importantes de resistência nas lutas contra a opressão.

Nesse ponto, em um olhar a partir das relações de gênero, e em diálogo com as categorias desenvolvidas por Patricia Hill Collins, devemos aprofundar as categorias

de pensamento de Enrique Dussel, para ampliar o sentido de libertação, a fim de que alcance efetivamente as mulheres. Estas, historicamente, por um movimento do capitalismo-modernidade, foram restritas ao âmbito doméstico, que restou despolitizado. Assim, diante da realidade estrutural, é importante considerar a potencialidade política também do espaço privado, para além do proposto pelo autor (SOARES DE MELO, 2019, p. 16-17). Não apenas o público será político, mas também o pessoal. Ainda que o movimento de emancipação signifique autonomia para alcançar o público, para sua própria realização é importante, desde já, reconhecer a força do privado, o qual a esfera política pode e deve alcançar. Dessa forma, o “empoderamento” no espaço individual, e que pode se relacionar ao coletivo, tem uma dimensão muito importante para a emancipação total.

O “poder” é constituído por uma série de relações sociais complexas, que se manifestam em variados formatos. O trabalho de “empoderamento” real, que será denominado, neste trabalho, de “emancipação”, significa trabalhar nas diversas camadas, aliando perspectivas estruturais e individuais, sob pena de não possibilitar transformação efetiva.

Em síntese, apesar de não haver uniformidade na forma de utilização, prefere-se o substantivo “emancipação” para representar esse movimento completo de modificação e resistência. Cuida-se de termo utilizado com maior frequência pelos movimentos sociais e epistemologias contra-hegemônicas do que “empoderamento”, ao passo que esta última é utilizada, muitas vezes, em sentido restrito, de viés mais individualista e menos contestador.

Essa compreensão ampliada de emancipação/empoderamento evidencia a necessidade de análise predominantemente qualitativa em uma pesquisa-ação como a ora desenvolvida, bem como em políticas públicas que trabalhem a educação em direitos humanos perante grupos populares. Todavia, percebe-se que grande parte dos indicadores, aliados às metas e aos ODS, limitam-se ao aspecto quantitativo. Exemplificativamente, os indicadores do ODS nº 4 e nº 5 relativos às metas descritas acima são:

4.5.1 - Índices de paridade (mulher/homem, rural/urbano, 1º/5º quintis de renda e outros como população com deficiência, populações indígenas e

populações afetadas por conflitos, à medida que os dados estejam disponíveis) para todos os indicadores nesta lista que possam ser desagregados

5.1.1 - Existência ou não de arcabouço legal em vigor para promover, reforçar e monitorar a igualdade e a não-discriminação com base no sexo;

5.a.1 - (a) Proporção da população agrícola total com propriedade ou direitos assegurados sobre terras agrícolas, por sexo; e (b) proporção de mulheres entre proprietários e detentores de direitos sobre terras agrícolas, por tipo de posse

5.a.2 - Proporção de países onde as estruturas legais (incluindo o direito consuetudinário) garantem às mulheres direitos iguais à propriedade e / ou controle da terra

5.c.1 - Proporção de países com sistemas para monitorar e fazer alocações públicas para a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres (ONU; ODS BRASIL, c.2021)

Apesar da evidente importância dos índices numéricos, sua análise deve ser conjunta, além de ancorada em considerações qualitativas, a fim de que as conclusões possam ser mais precisas sobre a adequação dos serviços, a efetivação dos enunciados normativos e a real autonomia experimentada pelos grupos historicamente vulnerabilizados, como as mulheres. Desse modo, poderão revelar se houve real transformação social, removendo-se as estruturas opressoras, sob pena de mascararem a realidade. Por exemplo, ainda que a proporção de mulheres com ensino de nível superior tenha ampliado muito, sua renda média ainda é inferior aos homens, e o tempo gasto com cuidados e trabalho doméstico é superior (IBGE, 2020).

A desigualdade de gênero tem como suporte estrutura histórico-cultural, que se sustenta sobre a divisão sexual do trabalho. Para a concretização dos ODS é essencial o olhar crítico sobre a realidade, que compreenda a totalidade das causas geradoras de injustiça, que devem ser trabalhadas em conjunto para que seja possível transformá-las. Nesse cenário, é essencial estruturar corretamente as políticas públicas para igualdade de gênero. As políticas públicas podem ser definidas como “decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade”; bem como “estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade”, ou seja, “são a concretização da ação governamental” (AMABILE, 2012, p. 390-391).

Para tanto, é importante haver efetiva representação (FRASER, 2007) dos interesses das mulheres oprimidas em relações desiguais de gênero nas diversas esferas

governamentais e não-governamentais. A abordagem deve ser ampla, compreendendo as várias dimensões dos entraves à igualdade de gênero, a fim de permitir a efetiva superação da desigualdade estrutural. Para que atinjam os objetivos propostos, as ações devem ser transversais, compreendidas como a postura de levar em consideração o “gênero” nas diversas áreas, ainda que não tenham esse enfoque como principal, já que os eixos de vulnerabilidades se interconectam e só podem ser vencidos se trabalhados em conjunto. Porém, devem respeitar a voz e o protagonismo das pessoas destinatárias, acentuando sua autonomia e liberdade, a fim de não reproduzir parâmetros falsamente universais.

Apesar de ser mais comum, especialmente nos meios não acadêmicos, a utilização do termo “políticas públicas”, o conceito de “política social” é capaz de revelar com mais exatidão o conjunto de ações que entendemos necessárias no contexto da efetivação do direito à educação em direitos humanos, com destaque para a promoção da igualdade de gênero, tendo em vista o referencial teórico que o sustenta. Consiste no conjunto de “ações permanentes ou temporárias relacionadas ao desenvolvimento, à reprodução e à transformação dos sistemas de proteção social”, levadas a efeito pela participação efetiva da sociedade civil no desenvolvimento, condução e avaliação dos projetos. Trata-se de “todas as políticas que os governos desenvolvem voltadas para o bem-estar e a proteção social”, ou seja, para a promoção da igualdade e “concretização do status de cidadania”, ou, de forma mais ampla, “relações, processos, atividades e instrumentos que visam a desenvolver as responsabilidades públicas (estatais ou não) na promoção da seguridade social e do bem-estar” (FLEURY; OUVÉNEY, 2008, p. 6, 15-17).

Assim, o caminho que vai da igualdade formal, conquistada a partir das Revoluções Burguesas, mas cujos efeitos “práticos” ficaram restritos àqueles que possuíam poder econômico, para a igualdade material, mais complexa, passou por lutas contínuas em prol da ampliação dos espaços de cidadania. Sua efetividade depende da construção de “uma comunidade política nacional, na qual os indivíduos são incluídos, compartilhando um sistema de crenças com relação aos poderes públicos, à própria sociedade e ao conjunto de direitos e deveres que se atribuem aos cidadãos”. Cuida-se da transposição de uma “composição abstrata de igualdade” em direção “ao compartilhamento de padrões de inclusão”, o “que requereu a mobilização em torno

da institucionalização de direitos universais inseridos na ação do Estado” (FLEURY; OUVENEY, 2008, p. 2-6). As políticas sociais são parte importante do caminho de concretização da cidadania, pois estruturam a efetivação de direitos sociais para todas as pessoas.

A cidadania pressupõe que haja “igualdade básica dos indivíduos na esfera política, apesar de todas as diferenças sociais”. Porém, essa igualdade não deve ser aplicada de forma homogênea, demandando aplicação diferenciada a grupos historicamente discriminados, de forma que “as diferenças – como as de gênero, idade, etnia, raça e necessidades físicas especiais – sejam tratadas como singularidades a serem consideradas pelas políticas públicas universais” (FLEURY; OUVENEY, 2008, p. 14).

Nesse cenário, a transversalidade, para fazer sentido em um projeto emancipatório, deve ser pensada de forma crítica. Afinal, não pode servir para “instrumentalizar” as mulheres, para reforçar estruturas de dominação sem real transformação social (LABRECQUE, 2010). Seu viés deve ser anti-neoliberal e anti-individualista, pela inclusão, pela justiça social, pela desnaturalização de papéis pré-determinados, pela emancipação coletiva de todas e todos.

Mostram-se de especial importância as políticas sociais, com enfoque na educação libertadora, que englobem olhar sobre as diversas vulnerabilidades e a construção dos direitos fundamentais como um todo. Nesse passo, destaca-se o papel da extensão universitária, estruturada pelos métodos de pesquisa e aliada a uma nova forma de pensar o ensino, a qual será analisada no capítulo 2.

Assim, os ODS constituem marcos importantes na luta por direitos humanos de todas e todos, e fomentam debates produtivos no âmbito da superação de desigualdades, aqui destacando-se a de gênero. Porém, para que seja construída uma sociedade realmente nova, sua implementação deve ser acompanhada de olhar crítico e sensível, sob pena de, ingenuamente, reproduzirem-se desigualdades. Esta pesquisa-ação busca contribuir com dados e propostas de atuação para construção de políticas sociais consistentes a efetivar, de forma realmente emancipatória, as metas e indicadores de Desenvolvimento Sustentável.

1.3 OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: OBSTÁCULOS A SEREM SUPERADOS

A pesquisa-ação que aqui se propõe insere-se na perspectiva de construção da justiça de gênero, a qual representa um “problema tridimensional”, que reúne as dimensões da distribuição, do reconhecimento e da representação, isto é, as perspectivas socioeconômica, cultural e política (FRASER, 2006, p. 233-239; 2007, p. 305; 2009).

Historicamente, como visto acima, a dimensão da justiça como distribuição desponta primeiramente, de forma atrelada às lutas dos trabalhadores por melhores condições materiais de vida. O movimento histórico das lutas feministas não apresenta marcos absolutos, mas há momentos de prevalência de determinadas pautas que permitem a divisão explicativa. A divisão em “ondas”, apesar de didática, tem uma perspectiva “eurocêntrica” [o que inclui a norte-americana], e deixa de lado muitas nuances. Por exemplo, desde as primeiras construções de direitos humanos, no período da “primeira onda”, já havia lutas específicas feministas dentro da classe trabalhadora, como expansão de direitos civis e políticos para mulheres (voto, capacidade civil plena, etc.). De qualquer modo, reproduz-se breve explicação sobre as ondas, conforme a divisão conceitual organizada por Eliane Gonçalves e Joana Plaza Pinto (2011, p. 30):

A **primeira onda**, que vai do final do século XIX ao fim da Segunda Guerra Mundial, quando o movimento experimenta um refluxo após as conquistas do direito ao **voto** em diversos países, inclusive o Brasil, entre outras conquistas no campo legal. A **segunda onda** se inicia no final dos anos 1960, no rol dos movimentos de *contracultura*, quando, de fato, se produz uma tentativa de **teorizar a opressão da mulher** (Pinto, 2003; Rupp, 2002; Gonçalves, 2007). A partir dos anos 1980, emergem as **teorias críticas à segunda onda** e a categoria unificadora “mulher” perde terreno para a categoria **gênero**, demarcando fronteiras de classe, raça, sexualidade e localidade (Piscitelli, 2002; Simpson, 2005). Esta última fase constituiria uma imprecisa “**terceira onda**”, que oscila desde a emergência das teorias de gênero, para algumas, ao chamado “pós-feminismo”, para outras (grifo nosso).

Nancy Fraser (2016, p. 39-40), por sua vez, divide a segunda onda, dos movimentos pós-Segunda Guerra, em duas fases. Nesse contexto, explica a concepção de injustiça foi ampliada para além da “má distribuição entre classes”: “politizando ‘o pessoal’, elas expandiram o significado de justiça, reinterpretando como injustiças

desigualdades sociais que tinham sido negligenciadas, toleradas ou racionalizadas desde tempos imemoráveis (FRASER, 2016, p. 39-40).

Na primeira fase, ainda prevaleciam as demandas por “aproximar o gênero do imaginário socialista” (FRASER, 2007, p. 296). Em suma, cuidava-se de superar a “injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico-política da sociedade”, de que são exemplos a “exploração”, a “marginalização” e a “privação”, a partir de um “compromisso com o igualitarismo” (FRASER, 2006, p. 232).

Às lutas por direitos sociais, e ampliação dos direitos civis e políticos, a partir do prisma da igualdade, se “sucederam” as demandas por respeito às diferenças, as denominadas “pautas identitárias”. Cuida-se da injustiça cultural ou simbólica, que “se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação”. Como exemplos, citam-se a “dominação cultural”, o “ocultamento” e o “desrespeito” (FRASER, 2006, p. 232). Nesse caminho, os movimentos feministas descolaram-se das lutas por ampliação do Estado de Bem-Estar Social, deixando de “desdobrar o ethos igualitário da classe para o gênero”, mas “perderam o seu chão” (FRASER, 2007, p. 294-297). Desse modo, para a autora, na primeira fase da segunda onda prevaleciam as demandas por igualdade, enquanto na segunda fase ocuparam maior espaço as lutas por reconhecimento, de modo a se mesclar com o que outras autoras entendem por “terceira onda”.

Ainda que os movimentos identitários tenham tido por objetivo central chamar a atenção sobre as diferenças internas, dando-lhes espaço, a fim de cessarem as discriminações e as visões reducionistas, acabaram por produzir, muitas vezes, o resultado de substituição simples de uma pauta por outra. Trata-se do processo de “acomodação das lutas por reconhecimento ao neoliberalismo hegemônico” (FRASER, 2007, p. 297). Com efeito, a Revolução Tecnológica e a ideologia neoliberal, a qual se insere em todos os campos sociais, podem acabar por diluir importantes reivindicações relacionadas à justiça distributiva e consequente transformação sócio-político-econômica, ou seja, por direitos sociais, igualdade de oportunidades, condições dignas de vida para todos e todas.

Sobre as políticas de “remédios” para as injustiças, Nancy Fraser (2006, p. 237) explica que podem ser de “afirmação” ou de “transformação”. Os primeiros são aqueles destinados a “corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra”, enquanto os segundos são “voltados para corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente”.

No campo da injustiça cultural, os remédios afirmativos são associados ao “multiculturalismo *mainstream*”, ou seja, que “propõe compensar o desrespeito por meio da revalorização das identidades grupais injustamente desvalorizadas, enquanto deixa intactos os conteúdos dessas identidades”. Os transformativos, por sua vez, são associados à “desconstrução”, compensando “o desrespeito por meio da transformação da estrutura cultural-valorativa subjacente”. Buscam redefinir o conceito de “normalidade”, ou “padrão”, e “diferença”, desestabilizando as identidades, desconstituindo as dicotomias e permitindo uma multiplicidade de possibilidades de reagrupamentos (FRASER, 2006, p. 237).

Na seara da injustiça econômica, os remédios afirmativos “estão associados historicamente ao Estado de bem-estar liberal”, ao processo de dar algumas compensações aos vulneráveis, mas sem propor “reestruturar o sistema de produção”. Já os transformativos “são associados historicamente ao socialismo”, propondo a modificação estrutural das relações de produção, que possibilitarão modificar “as condições de existência de todos” (FRASER, 2006, p. 237-238).

Na verdade, devemos buscar formas de compreender e efetivar as lutas por redistribuição e reconhecimento que sejam compatíveis entre si, pois só assim elas atingirão todo o seu potencial transformador. Com efeito, uma igualdade social efetiva *depende* da consideração e do respeito às diferenças, da mesma forma que a visibilização e valorização destas imprescinde de garantias de patamares igualitários de bens essenciais ao desenvolvimento de uma vida digna, como educação, saúde, moradia, alimentação, lazer, trabalho, etc. Mais uma vez, defendemos que as desigualdades de classe, historicamente associadas à injustiça econômica, e de gênero, raça, sexualidade, etc, algumas vezes relacionadas predominantemente à

injustiça cultural, se interpenetram, de modo que a superação só pode ocorrer por políticas conjuntas, que levem em consideração a totalidade.

Relacionando esses conceitos com a análise feita quanto aos ODS, percebemos que há uma tendência global de realizar ações que, ao buscarem remediar as injustiças, e mesmo quando não se restringem à cultural, limitam-se ao aspecto da “afirmação”. A efetiva transformação implica, de outra forma, questionar as estruturas de dominação, e agir para sua eliminação.

A dimensão da representação política, por sua vez, está ligada à luta por “enquadramento”, em um metanível, em perspectiva “pós-Westfaliana” (FRASER, 2009). Trata-se da interligação das demandas por redistribuição e reconhecimento para além do espaço nacional, a fim de atuar sobre “fontes transnacionais de injustiça”. Reúne, assim, questões de “pertencimento social” e de legitimidade procedimental, ou seja, “igual capacidade de expressão nas deliberações públicas e representação justa no processo público de tomada de decisão” (FRASER, 2007, p. 305; 2009, p.17-20).

O remédio afirmativo ao mau enquadramento contesta as fronteiras existentes, mas “aceita a gramática Westfaliana”, isto é, que “o princípio da territorialidade estatal é a base apropriada para constituir o ‘quem’ da justiça” (FRASER, 2009, p. 27-28). A abordagem transformativa, por sua vez, “procura alterar a gramática enraizada do estabelecimento de enquadramento em um mundo globalizado” (FRASER, 2009, p. 29). Os atores sociais invisibilizados nas estruturas internas, ou que percebem que essas são insuficientes para a remoção de estruturas que as suplantam, buscam se fazer reconhecer como sujeitos de direito supraestatais, reivindicando transformações em nível global.

Para ilustrar a importância da articulação internacional dos movimentos de resistência, a autora cita o exemplo do Fórum Social Mundial (FSM), em que os agentes postulantes criam uma “esfera pública transnacional na qual podem participar como pares, em relação aos demais, no processo de formulação e resolução de disputas acerca do enquadramento”, construindo a possibilidade de “novas instituições da justiça democrática pós-Westfaliana” (FRASER, 2009, p. 33).

A partir de outros conceitos, mas em raciocínio inserido no mesmo paradigma crítico, Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 296) analisa a importância do FSM como uma afirmação da globalização contra-hegemônica, dos “movimentos sociais em luta contra o neoliberalismo, o colonialismo e o patriarcado”, ressaltando a relevância da tradução intercultural para a articulação entre “diferentes lutas e entre diferentes movimentos sociais decorrentes de novas possibilidades de interconhecimento e intercomunicação”.

Esse raciocínio permite acrescentar, na dimensão da representação, e em atenção ao olhar decolonial, as demandas daqueles que, mesmo no paradigma westfaliano, não eram considerados cidadãos. Deve alcançar não só aqueles grupos que não estavam adequadamente representados no sistema anterior, em determinados momentos ou de forma permanente, mas aqueles que não eram sequer considerados dentro dos debates, que estão “para além da linha abissal”. Reforça-se o compromisso de desconstituir as estruturas de dominação, estruturadas sob as diversas formas de colonialismo, e o nacionalismo ufanista e excludente dele correlato, em atenção a uma efetiva “globalização contra-hegemônica”, para utilizar a expressão de Boaventura de Sousa Santos (2019).

Angela Davis (2018, p. 130-131) acrescenta que “o maior desafio que temos diante de nós ao tentarmos criar solidariedade internacional e conexões que atravessam fronteiras nacionais é a compreensão [...] de ‘interseccionalidade’”. Explica que se trata, sobretudo, da “interseccionalidade das lutas”, não somente, nem principalmente, a das identidades. São necessárias “ações criativas e inovadoras”, precisamos “fazer algo totalmente extraordinário”, “ter disposição para nos erguer e dizer ‘não’ unindo nossas almas, articulando nossas mentes coletivas e nossos corpos, que são muitos” (DAVIS, 2018, p. 130-131).

Nesse campo, percebemos a importância de tensionar os mecanismos das Nações Unidas, de abrangência supraestatal, aptas a alcançar estruturas para as quais os mecanismos nacionais não são suficientes. Estes instrumentos não são naturalmente “contra-hegemônicos”, devendo ser disputado espaço pelos grupos que almejam real transformação social, a fim de construir o equilíbrio entre “demandas por

redistribuição, reconhecimento e representação de forma a contestar o amplo espectro de injustiças de gênero em um mundo que se globaliza” (FRASER, 2007, p. 306). Nesse sentido, Roberto Lyra Filho (2003, p. 71-72), ao tratar do esquema dialético de direito, que abordaremos no capítulo 2, já alertava para a importância de se considerar a arena internacional como espaço de construção do direito pelos “oprimidos e espoliados”.

Deste modo, as lutas por justiça devem reunir as três dimensões, para que possam garantir resultados efetivos, em prol da emancipação real de todos e todas, englobando o respeito às diferenças, a justiça social e a representatividade política, em todas as esferas.

Nessa ordem de ideias, a educação libertadora assume enorme importância. Ao fomentar debates que desenvolvam consciência crítica, autonomia e liberdade de pensamento e ação, compreensão da realidade como histórica e do ser humano como agente de mudanças, valorizando-se todos e cada um dos estudantes, constitui-se em importante forma de implementar transformações sociais efetivas, que concretizem os remédios da redistribuição e do reconhecimento. Constrói-se o caminho para se romper o círculo vicioso, da perpetuação da injustiça, ao pautar demandas relacionadas às suas três dimensões: por maior representatividade, igualdade na distribuição e reconhecimento das diferenças.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 30) cunhou imperativos interculturais, inseridos no que denomina de hermenêutica diatópica, procedimento que faz parte da ecologia de saberes e da tradução intercultural: “das diferentes versões de uma dada cultura, deve ser escolhida aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade [...], a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro”; e “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Em outras palavras, a igualdade deve ser analisada sob ponto de vista multifacetário, construída à luz de diversas formas de ver o mundo, de modo que não basta, simplesmente, buscar-se a isonomia “formal”. Na verdade, devem ser afastadas as desigualdades com a utilização de políticas sensíveis e abrangentes, que sejam

capazes de visualizar as origens das diferenças existentes no campo da efetivação de direitos, para que possam ser combatidas mediante os instrumentos adequados, que afastem as desigualdades, por um lado, e garantam o reconhecimento das diferenças, por outro, de forma conectada.

Como construção social, o direito é histórico. Deste modo, os direitos fundamentais não foram conquistados sem esforços políticos coletivos realizados historicamente. Apesar de ainda representarem pequena parte do corpo político estatal, as mulheres atuam na defesa de suas reivindicações de formas alternativas, a partir das ruas ou em caminhos institucionais (BIROLI, 2018, p. 217-218). Diversos exemplos demonstram a construção histórica dos direitos das mulheres, como o direito ao voto, à capacidade civil plena, aos direitos sexuais e reprodutivos, igualdade no casamento, além do próprio processo constituinte de 1988 (BIROLI, 2018, p. 218-219). Trata-se de consideração importante, intimamente conectada à construção teórica de “O Direito Achado na Rua”, por meio da qual verifica-se que o reconhecimento dos direitos fundamentais decorre de reivindicações populares diante das instituições estatais, em construção permanente.

A superação da desigualdade de gênero promove emancipação não só de mulheres, mas também dos próprios homens. É certo que as mulheres, e, notadamente, as negras, se encontram em posição inferior na estrutura social, recebendo saldo muito mais negativo, já que vulnerabilizadas em razão do gênero, que se une a outros elementos, como a raça e a condição econômica. Porém, esta estrutura também desumaniza os homens, que são constrangidos a reforçar, continuamente, estereótipos que também são opressores a eles. Como explica Heleieth Saffioti (1987, p. 21-27), a democracia plena só é alcançada com a libertação de todos, e esta liberta e humaniza opressores e oprimidos, superando-se a contradição ínsita na relação de dominação. Paulo Freire (2019a, p. 47-48, p. 59) também sustenta o raciocínio aqui exposto, lecionando que “os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão.”

A emancipação deve incorporar todas as mulheres, e, sob outra perspectiva, todas as pessoas, sob pena de não ser efetiva, em análise interseccional das vulnerabilidades. Compreendemos que o sistema patriarcal está intimamente associado ao capitalismo, e a outros sistemas de dominação, como o racismo, já que um reforça o outro, de modo que a superação daquele passa por iniciativas pós-capitalistas, tratando de aspectos coletivos e estruturais, que investiguem as causas materiais da dominação.

Consideramos, dessa forma, a partir do método materialista-histórico-dialético, acrescido de considerações de viés humanista, o qual pode se concretizar por intermédio de diferentes técnicas, todas as construções que possam ser analisadas como “Epistemologias do Sul”, entendidas como movimentos de produção do conhecimento e de práticas contra-hegemônicas (SANTOS, 2019, p. 41-63).

Nesse sentido, esta pesquisa, de viés marcadamente prático, reconhece a existência de diversos feminismos emancipatórios, e, inclusive, de vários feminismos marxistas. A utilização do termo “gênero”, como dito, neste trabalho, está vinculada à perspectiva crítica, considerando-se a correlação entre patriarcado e capitalismo, estruturado sobre a divisão sexual do trabalho.

O foco será dado na centralidade da postura emancipatória, e na identidade entre as vertentes feministas que assumam esse viés, seguindo, ainda, a compreensão de “Epistemologias do Sul”. Como explica Maria Amélia de Almeida Teles (2020, p. 109), há diversas correntes feministas, e mesmo diversos eixos marxistas, as que adotam a centralidade da “questão de classe” e as que entendem ser imprescindível enfrentar, além dessa, as contradições de raça e sexo. Contudo, essas correntes se aproximam “por terem as mulheres na centralidade de suas ações”, ou seja, por identificarem e questionarem a desigualdade entre os sexos (TELES, 2020, p. 109). Acrescentamos que, dentre estas, as não-liberais se aproximam ainda mais, por considerarem a necessidade de superar as estruturas sociais de opressão.

Constata-se, portanto, como a misoginia, refletida também no campo da retirada de direitos arduamente conquistados, acentua a subordinação das mulheres, e contribui para a manutenção da estrutura de dominação econômica. Percebe-se, dessa forma,

como processos de emancipação das mulheres são contidos para que seu potencial revolucionário seja silenciado.

Nesse sentido, dados do PNUD, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, demonstram que permanece grande no Brasil a desigualdade econômica e, no bojo desta, a de gênero (UNDP, 2020). Para mensurá-la, foi elaborado o Índice de Desigualdade de Gênero, que avalia desigualdades em três dimensões sensíveis à questão de gênero: saúde reprodutiva, empoderamento e mercado de trabalho. Agrega como componentes as taxas de mortalidade materna, de gravidez na adolescência, de participação nos Paramentos nacionais e no mercado de trabalho, bem como de nível de ensino, considerados os anos finais do ensino fundamental.

A variação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Índice de Desigualdade de Gênero (IDG) nos últimos anos revela o aumento da desigualdade no Brasil: a partir dos dados de 2018, o Brasil ocupava a 79ª posição no IDH e a 89ª no IDG, com valor de 0,386 (UNDP, 2019). Em dados de 2019, o Brasil passa a ocupar a 84ª posição no IDH e, no IDG, está na 95ª posição, com valor de 0,408. Verifica-se disparidade entre a renda estimada per capita das mulheres em relação aos homens (10,535 contra 18,120, em paridade de poder de compra, em dólares⁸), apesar de terem maior expectativa de anos de vida e de estudo (79.6 contra 72.2 e 15.8 ante 15.1, respectivamente) (UNDP, 2020).

A desigualdade de gênero no mercado de trabalho permanece elevada: é constatada pelo maior nível de desocupação, menor renda e maior sujeição à informalidade por parte das mulheres (IBGE, 2019, p. 28-31). Assim, apenas 54,2% para mulheres estão no mercado de trabalho, diante de 74,1% para homens, em dados de 2019 (UNDP, 2020). Em dados de 2019 da PNAD Contínua, o nível de ocupação dos homens foi de 65,5%, o enquanto o das mulheres ficou em 46,1% (IBGE, 2020, p. 29).

Nesse cenário, a PNAD Contínua aponta que “a taxa de realização de afazeres domésticos no domicílio ou em domicílio de parente era 92,1% para as mulheres e

⁸ Utiliza-se a sigla em inglês, PPP, de “purchasing power parity”, para refletir o mesmo poder de compra em cada país.

78,6% para os homens e a de cuidados de moradores ou de parentes não moradores, 36,8% e 25,9%”. Quando se verifica o conjunto de pessoas sem “ocupação”, constata-se que as mulheres dedicavam, em média, 24 horas por semana a esse conjunto de atividades e os homens 12,1 horas (IBGE, 2020, p. 29).

Nesse sentido, demonstram as tabelas “Tempo total de trabalho” e “População sem renda própria por sexo”, lastreadas em dados compilados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, que reúnem números de diversos países da América Latina nos últimos anos (CEPAL)⁹. Da mesma forma, os dados reunidos pela ONU para aferição do indicador 5.4.1 dos ODS, quanto à “Proporção de tempo gasto em trabalho doméstico não remunerado e cuidados, por sexo, idade e localização”, a demonstrar que o tempo gasto por mulheres representa mais de 2 vezes o gasto por homens em cuidados e afazeres domésticos (ONU, 2021).

Quanto à distribuição de renda, “o rendimento médio das mulheres ocupadas foi de 77,2% em relação aos homens ocupados” (IBGE, 2020, p. 67). Os dados confirmam também a segmentação de atividades. Nos setores industrial, de construção e agropecuário, por exemplo, há preponderância masculina; enquanto no de serviços domésticos, predomina a participação feminina (IBGE, 2020, p. 31). A interseccionalidade entre raça e gênero também é evidente: os maiores índices de pobreza se observam no grupo de mulheres negras, na medida em que, enquanto compõem 28,7% da população, representam 39,8% dos extremamente pobres e 38,1% dos pobres. Por sua vez, nas famílias compostas por mulheres negras sem cônjuge e com filhos menores de 14 anos: “24% dos moradores [...] tinham rendimento domiciliar per capita inferior a US\$ 1,90 e 62,4% inferior a US\$ 5,50” (IBGE, 2020, p. 67).

Quanto a indicadores de pobreza, o índice de Gini da renda domiciliar *per capita*, que possui valores entre 0 e 1, em ordem crescente de desigualdade, apresentou

⁹ Na primeira tabela apresentada na pesquisa, em dados de 2017, no Brasil, as mulheres com mais de 15 anos dedicavam, em média, 21,5 horas semanais ao trabalho não remunerado, e 16,8 ao remunerado; os homens, por sua vez, 10,8 horas semanais ao primeiro, e 28,6 ao segundo. Na segunda, a partir de dados de 2019, quanto ao Brasil, 23,7% das mulheres acima de 15 anos não possuem renda própria nem estudam exclusivamente, sendo essa proporção de 14,6% para os homens.

tendência de queda entre 2012 e 2015, atingindo o menor valor neste último ano, 0,524. Todavia, desse momento em diante o índice foi crescendo, alcançando 0,545 em 2018 (IBGE, 2019, p. 52), e 0,543 em 2019 (IBGE, 2020, p. 52).

O aumento da desigualdade socioeconômica no Brasil também é revelado pelo aumento da concentração de renda entre 2012 e 2019: os 10% com menores rendimentos, que detêm uma parcela de 0,8% do rendimento domiciliar *per capita* total, “perderam 17,5% de participação”, e os 10% seguintes perderam 4,7%, o que “está em contraste com o aumento observado nos demais décimos”. Do outro lado da linha, os 10% com maiores rendimentos concentram 42,9% do total de rendimentos recebidos pelas pessoas em 2019 (IBGE, 2020, p. 50-53).

O diagnóstico dos níveis de classificação jurídica dos vínculos também demonstra perda de direitos, e acentuação das desigualdades de classe, raça e gênero. Assim, verificou-se queda nos últimos anos do percentual de trabalhadores com carteira assinada: de 50,3% em 2012, para 47,3% em 2019 (IBGE, 2020, p. 20).

Os menores rendimentos habituais médios são destinados a grupos historicamente vulnerabilizados, tais como mulheres, pessoas negras, trabalhadores jovens e com menor nível de instrução. Podem decorrer de subocupação por insuficiência de horas ou de menores rendimentos-hora. Com efeito, as mulheres representavam, em 2019, 43,7% da população ocupada, mas 53,5% da população subocupada por insuficiência de horas; as pessoas de cor ou raça preta ou parda eram 54,2% dos ocupados, mas 66,4% dos subocupados; os trabalhadores de 14 a 29 anos constituíam 25,6% dos ocupados, mas 33,4% dos subocupados; e os trabalhadores sem instrução ou com fundamental incompleto eram 25,0% do primeiro grupo, mas 35,1% do segundo (IBGE, 2020, p. 40-41).

A pandemia de COVID-19 acentuou o cenário de aprofundamento das desigualdades e regressão de direitos já existente. Destacamos, aqui, os relatórios das Nações Unidas (“United Nations - Policy Brief 2020”, “Mulheres e meninas devem estar no centro da recuperação da COVID-19”), da ONU Mulheres (“COVID-19: Mulheres à frente e no centro” e “Gênero e COVID-19 na América Latina e no Caribe: Dimensões de gênero na resposta”) e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos

(“Pandemia y Derechos Humanos em las Americas- Resolución 01/2020”) divulgados em março e em abril de 2020 apresentavam as razões.

Em todos, já se constatavam maiores impactos para as mulheres. No âmbito econômico, por se situarem, em maior proporção, em atividades mal remuneradas, afetadas em primeiro lugar e com maior dificuldade de recuperação, especialmente as informais, em grande medida domésticas. Além disso, submetem-se a maior risco de contágio, por ocuparem, em maior proporção, atividades relacionadas ao “cuidado”. Enfrentam maior sobrecarga de trabalho, considerando-se a extensão da demanda nas atividades mencionadas e, ainda, a suspensão das atividades presenciais em creches e escolas, aliadas ao isolamento domiciliar das famílias.

Nesse contexto, acrescenta-se o desmantelamento de políticas públicas de saúde reprodutiva, que também as impactam mais gravemente. Por fim, constata-se, nesse período de isolamento domiciliar [e dificuldades financeiras], aumento dos índices de violência doméstica e familiar contra as mulheres. Os documentos destacam que os motivos, aliados à sub-representação feminina em posições de liderança política e econômicas, causariam impacto assimétrico de crises sobre as mulheres, e deveriam ensejar políticas públicas eficazes, interconectadas e com enfoque interseccional. Contudo, não foi o que observamos no Estado Brasileiro.

De fato, as pessoas mais afetadas “em termos de perda de ocupação” foram as mulheres, as jovens, as pretas e as com menor nível de escolaridade (IPEA, 2020, p. 61). Nesse ponto, os dados demonstram que a crise econômica associada à pandemia do novo coronavírus aprofundou desigualdades observadas no mercado de trabalho, de modo que aqueles que já estavam em situação desvantajosa apresentam piores indicadores, ressaltando-se que “a deterioração foi ainda maior entre as mulheres” (IPEA, 2020, p. 58).

Com efeito, “as mulheres apresentaram quedas gerais de renda do trabalho superiores às dos homens no início da pandemia, sendo 20,54% contra 19,56%, e perdas de ocupação também superiores, em 11,1% contra 8,8%” (FGV, 2020, p.9). Assim, “a renda trabalhista da metade mais pobre caiu 27,9% contra 17,5% dos 10% brasileiros mais ricos”. A queda da renda média teve como principal impulsionador a

redução da jornada média de trabalho de 14,34%, enquanto a taxa de ocupação caiu 9,9%. Essa situação “foi maior entre as mulheres, assim como entre os trabalhadores e empregados formais mais pobres” (FGV, 2020, p. 13).

Verifica-se, ainda, avanço da violência contra as mulheres nos últimos anos. Conforme dados disponíveis no Atlas da Violência 2019, entre 2007 e 2017 houve aumento de 20,7% na taxa nacional de homicídios de mulheres, que passou de 3,9 para 4,7 mulheres assassinadas por grupo de 100 mil mulheres. Destaca-se o caso do Espírito Santo. Até 2012, o estado aparecia como campeão na taxa de homicídios femininos no país. Em 2019, com referência a dados de 2017, identificou-se redução da violência letal contra as mulheres no estado, que passou para a sétima posição no ranking de violência, em ordem decrescente, com uma taxa de 7,5 mulheres vítimas por 100 mil mulheres (IPEA, 2019, p. 35-36). O número caiu ainda mais em 2018, chegando a 4,9 por 100 mil mulheres (IPEA, 2020, p. 35).

Considerando dados de 2018, houve 4.519 assassinatos de mulheres, o que significa 4,3 homicídios por cada 100 mil habitantes. A tendência nacional, em 2018, era de redução, mas o panorama ainda é de aumento das taxas, que totalizou 4,2% entre 2008 e 2018. A maior redução no decênio é a do Espírito Santo, de 52,2%. Contudo, embora o número de homicídios de mulheres, no Brasil, tenha sido reduzido de 8,4% entre 2017 e 2018, observa-se que a situação na última década “melhorou apenas para as mulheres não negras, acentuando-se ainda mais a desigualdade racial”. Assim, entre 2017 e 2018, houve uma queda de 12,3% nos homicídios de mulheres não negras, mas entre as mulheres negras essa redução foi de apenas 7,2%. Considerando-se o período entre 2008 e 2018, a diferença fica ainda mais nítida: “enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4%” (IPEA, 2020, p. 34-37).

Preocupa-se com o provável aumento, inclusive no nosso Estado, das taxas em 2020 e 2021, em razão dos resultados decorrentes da gestão da pandemia de COVID-19 pelo Governo Federal, bem como pela condução de suas políticas públicas e pautas ideológicas contra a superação da desigualdade de gênero. Nesse aspecto, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública aponta que, entre 2019 e 2020, houve crescimento do número de medidas protetivas deferidas, de 4,4%, bem como dos chamados de

violência doméstica às Polícias Militares no 190, que indicam crescimento de 16,3%. Porém, houve redução dos registros, em delegacia de polícia, de lesão corporal em decorrência de violência doméstica, em 7,4%. Do mesmo modo, “a taxa de homicídios de mulheres caiu 2,1%, passando de 3,7 mulheres mortas por grupo de 100 mil mulheres em 2019 para 3,6 mortes por 100 mil em 2020”. A de feminicídios, por sua vez, “manteve estável em 1,2 mortes por grupo de 100 mil pessoas”. A taxa nacional de lesões corporais dolosas registradas, em situação de violência doméstica, também caiu, passando de 229,7 em 2019 para 212,7 em 2020, uma redução de 7,4% (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021, p. 93-101).

Contudo, as quedas podem ser apenas dos registros, o que os indicadores de chamadas ao 190 corroboram, tendo em vista que a pandemia representou isolamento/distanciamento social e, com isso, restrições de locomoção e de funcionamento dos serviços públicos, especialmente nos primeiros meses. O Espírito Santo, entretanto, já aparece com taxas elevadas em 2020: taxa de homicídios de mulheres em 6,2 por 100 mil, bem acima da média nacional, e de feminicídios, de 1,3 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021, p. 93-101).

Nesse sentido, há regressão evidente em diversas metas dos ODS 4 e 5, mesmo considerando-se que apontam dados, em sua maioria, quantitativos, e não qualitativos. Em uma perspectiva de análise qualitativa, acentua-se a distância do projeto político institucionalizado dominante aos preceitos que almejam um mundo mais justo para todas as pessoas.

Na contramão das promessas constitucionais e internacionais, no Brasil constata-se regressão na oferta de educação pública e gratuita, em todos os níveis de ensino, no incentivo à pesquisa, na valorização do corpo docente, dentre outros pontos, mormente desde a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que consagrou o “Teto de Gastos” (GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030, 2020, p. 24-28). Evidencia-se o desrespeito às normas originárias da constituição, bem como aos preceitos estabelecidos em Convenções Internacionais ratificadas pelo Estado Brasileiro.

Quanto à efetivação da igualdade de gênero no Brasil (ODS nº 5), verifica-se retrocesso quanto às metas 5.1, 5.2, 5.6, 5.a e 5.c e estagnação quanto às demais metas desse objetivo. O Governo Federal dilapida as políticas públicas existentes, retirando recursos, deixando de cumprir normas legais e promovendo ações contrárias, de forma a ampliar a vulnerabilidade de meninas. Nesse universo, são exemplos o “combate à ideologia de gênero” e o incentivo à “abstinência sexual”, sem esforços quanto à conscientização de direitos sexuais e reprodutivos (GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030, 2020, p. 29-33).

O Novo Regime Fiscal imposto pela EC nº 95/2016 representa um projeto destinado a retirar direitos sociais, com grave impacto para as políticas públicas de educação. Nesse sentido, estabelece “limite global individualizado para o Poder Executivo, equivalente à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida pelo IPCA”. Assim, “obriga que o aumento de recursos de uma área implique a necessária redução de outras, o que evidencia as prioridades orçamentárias em cada exercício financeiro”. (BRASIL, 2021, p. 8).

Nesse sentido, considerando-se as funções que despendem maiores gastos de natureza primária, que são a defesa nacional, a assistência social, a previdência social, a saúde e a educação, e considerando-se que “as despesas direcionadas ao combate da pandemia Covid-19, autorizadas em 2020 por crédito extraordinário, não integram os gastos setor”, percebe-se que “somente a função educação, de forma contínua ao longo da vigência do Teto de Gastos, teve suas despesas comprimidas, o que indica que as políticas educacionais não estiveram dentre as prioridades do Governo federal” (BRASIL, 2021, p. 9). Portanto, considerando-se as despesas pagas em 2016, a função educação teria acumulado, “nos demais quatro anos de vigência do Novo Regime Fiscal, perdas de R\$ 54,4 bilhões, remanejados para outras áreas”. Dessa forma, despencou de uma participação relativa, em relação ao gasto primário total, de 6,5%, em 2016, para 5,2%, em 2020 (BRASIL, 2021, p. 8). Como conclusão, a Nota Técnica nº 19/2021 da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2021, p. 8) aponta “que as políticas educacionais não estiveram entre as prioridades do Governo federal ao longo desses cinco exercícios financeiros, o que coloca em risco a observância do princípio constitucional da proibição do retrocesso das políticas sociais”.

A análise conjunta da situação da educação no País e das manifestações ideológicas a reproduzir relações desiguais de gênero aponta entrecruzamentos das iniciativas que visam à retirada de direitos. Diversas leis e projetos, por todo o País, buscam restringir a liberdade de expressão e, especificamente, de cátedra, com objetivo de inibir ações de conscientização e de compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou inconstitucional uma lei do Estado de Alagoas que instituiu no Estado o programa “Escola Livre”, iniciativa inserida na corrente da “Escola sem Partido”, nas ADIs 5537, 5580 e 6038.

O julgamento se deu por inconstitucionalidade formal, por vício de competência e de iniciativa, uma vez que é competência privativa da União “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV), e a “liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios e diretrizes do sistema (CF, art. 206, II e III)”; além de inconstitucionalidade material, já que a Lei viola o “direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição”, concluindo-se que há “incompatibilidade entre o suposto dever de neutralidade, previsto na lei, e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias” (BRASIL-STF, 2020a).

À luz de fundamentos semelhantes, o STF julgou incompatíveis com a Constituição normas municipais que proíbem o ensino sobre questões de gênero e sexualidade na rede pública, nas ADPFs 461, 465, 600. Nas decisões, adotaram-se os argumentos de respeito ao pluralismo, à liberdade de expressão, ao papel transformador da educação, repudiando-se atitudes discriminatórias, que buscam impor padrões majoritários sobre minoriais (BRASIL-STF, 2020b).

Com efeito, é direito assegurado pela Constituição e por tratados internacionais, destacando-se o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Decreto nº 591/1992) e o Protocolo Adicional de São Salvador à Convenção Americana de Direitos Humanos (Decreto nº 3321/1999) uma “educação emancipadora, que habilite a pessoa para os mais diversos âmbitos da vida, como ser humano, como cidadão, como profissional” (BRASIL-STF, 2020a, p. 12), que fortaleça o respeito pelos direitos humanos. Os princípios constitucionais do direito à educação

estão consagrados no art. 206 da Constituição , destacando-se o “II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Como marco da política de desmonte, o Presidente Jair Bolsonaro extinguiu a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável (CNODS)¹⁰, que havia sido criada pelo Decreto 8892/2016, assim como revogou diversos outros atos normativos que instituíam órgãos colegiados destinados a assegurar a participação da sociedade civil na formulação e acompanhamento de políticas públicas (GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030, 2020, p. 6).

Em suma, o Governo Federal não apresenta políticas públicas que busquem garantir uma educação emancipatória e superar as desigualdades estruturais. Do ponto de vista das relações de gênero, verificamos que a proteção da maternidade é vista sob viés restritivo, sem real preocupação com o amparo social às mães, muitas vezes responsáveis únicas ou principais pelas crianças e adolescentes. A violência não é encarada como estrutural, aliada a componentes culturais, e refletidas nos campos da divisão do trabalho, da objetificação e comercialização do corpo feminino, dentre outros, de modo que não é combatida de forma efetiva. As políticas públicas inseridas na denominada “Economia do Cuidado” são deixadas de lado, conferindo-se papel prioritário à “família” em detrimento dos direitos assegurados pelo Estado.

Ao relegar as responsabilidades ao âmbito individual e familiar, sem regimes públicos de proteção, os resultados são o agravamento das desigualdades, reforçando-se os papéis da divisão sexual do trabalho. Sobre o avanço de pautas morais conservadoras, em conjunto com pautas econômicas ultraliberais, processo identificado com nitidez no Brasil, explica Flavia Biroli (2018, p. 216):

Grupos religiosos conservadores, que têm sido capazes de impor barreiras ou retardar a construção de direitos em vários países, entre os quais o Brasil, investem abertamente contra a agenda feminista, atuando nos espaços institucionais em defesa da criminalização de mulheres e das organizações feministas, para a restrição do debate sobre gênero e para o desmonte das

¹⁰ “De natureza consultiva e paritária, a Comissão articulava os entes federativos e a sociedade civil para a implementação e fomento dos ODS no país”, representando “mecanismo de governança” para acompanhamento dos ODS no Brasil (GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030, 2020, p. 6).

políticas públicas que, por ele pautadas, foram construídas em décadas recentes.

A superação da desigualdade só será alcançada se o gênero for considerado por políticas públicas dos mais diversos setores, com destaque para a importância da sua inserção na educação. A partir desse eixo, devem levar em conta a divisão sexual do trabalho historicamente construída, a maior vulnerabilidade de mulheres de classes baixas, com menor instrução, negras, com deficiência, dentre outros fatores; a necessidade de haver proteção social trabalhista e previdenciária à maternidade; a importância de haver socialização de políticas de cuidado, dentre outros parâmetros incontornáveis para que possam ter êxito em avançar na superação da desigualdade estrutural.

Neste momento de crise, Nancy Fraser (2016) visualiza um período de possível transformação social, em que os diversos projetos de sociedade entram em disputa. O feminismo destaca-se com importância para “garantir que o regime sucessor institucionalize um compromisso em relação à justiça de gênero” (FRASER, 2016, p. 52). O foco da crítica feminista deve ser os diversos “processos de subordinação mediados pelo mercado”, que constituem a “própria essência do capitalismo neoliberal”, para que possamos nos “distinguir do neoliberalismo e evitar a resignificação feita por ele” (FRASER, 2016, p. 53). Devemos recuperar a “promessa emancipatória da segunda onda do feminismo”, e adotar uma “análise plenamente tridimensional de injustiça” (FRASER, 2016, p. 54). A crítica central ao capitalismo determina a resignificação de todas as demais pautas, a fim de que seja construída uma sociedade mais justa para todas as pessoas, conectando lutas progressistas em âmbito global, fortalecendo uma democracia participativa e uma política que domestique os mercados e guie a sociedade “no interesse da justiça” (FRASER, 2016, p. 54-55).

A pesquisa desenvolvida insere-se nesse caminho, uma vez que buscou produzir, pela aliança entre educação e direito, em perspectiva crítica e global sobre as vulnerabilidades sociais, aberturas práticas para a efetiva emancipação. Procurou, assim, construir caminhos para concretizar a justiça de gênero em suas três dimensões, ampliando a semântica dos direitos humanos.

2 DIREITO E EDUCAÇÃO COMO PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA PARA AS LUTAS POR LIBERTAÇÃO

2.1 A CONSTRUÇÃO DO DIREITO A PARTIR DAS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO

Esta pesquisa-ação está atrelada a projeto desenvolvido no âmbito da extensão universitária, como já explicado. A construção da pesquisa e do projeto ocorreu de modo conjunto, como forma de desenvolver iniciativas que concretizem direitos em viés emancipatório. Nesse contexto, inspiramo-nos nas estratégias desenvolvidas pela corrente político-teórica denominada de “Direito Achado na Rua”, na Filosofia/Ética e Pedagogia da Libertação e na elaboração teórica acerca da união das lutas por inclusão a partir da categoria de “Epistemologias do Sul”. Questiona-se aqui a pretensa neutralidade do direito, que, na verdade, é desvinculada de problemas reais da maioria das pessoas.

Ao estruturar a postura de “O Direito Achado na Rua”, a partir da utilização do método dialético, Lyra Filho (2003, p. 88) percebe que as normas positivadas pretendem concretizar o Direito, mas não são o Direito. Ao longo da história, identifica que os mais variados tipos de positivismo, que se assentam sobre a ideia de ordem, não constroem o sistema estabelecido, e confundem legalidade com legitimidade, sem que questionem qual seria a fonte desta autoridade, sua razão jurídica (LYRA FILHO, 2003, p. 29-38). Pretendem impor dogmas absolutos idealizados, mas representam ideologias construídas historicamente, que beneficiam as classes dominantes. Têm origem, muitas vezes, em concepções de direito natural que inspiraram revoluções, assentadas em ordens positivadas assim que o poder é tomado e estabelecido.

O Direito natural, por sua vez, estabelece a Justiça como fundamento de qualquer ordem, isto é, critério de sua validade, ou invalidade. Apesar do fundamento diverso do positivismo, tampouco o direito natural é, necessariamente, contestador da ordem existente. Na verdade, tradicionalmente não é, limitando-se a uma ideia de busca da “natureza das coisas”. Em regra, é abstrato, desvinculado de lutas concretas dos estratos dominados, apesar de servir para utilização destes, como direito de resistência, a partir de uma ordem supralegal. Com efeito, a própria estrutura

epistemológica do “dualismo”, que opõe “ordem” e “Justiça” abstrata, afasta as considerações sobre lutas sociais concretas ao longo da história (LYRA FILHO, 2003, p. 39-47).

Cuida-se, portanto, de teoria dialética do direito, que evita a queda em um dos polos da antítese entre jusnaturalismo, direito justo, superior e anterior ao ordenamento jurídico, e, de outro lado, positivismo, direito como ordem posta (LYRA FILHO, 2003, p. 26-27). Busca compreender o direito como resultado de reivindicações sociais, construído coletivamente, à luz da historicidade. Na verdade, “as duas correntes de alguma forma se complementam, ao fornecerem elementos para os discursos pretensamente verdadeiros sobre a prática jurídica” (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 22).

O método dialético marxista estrutura-se sobre as ideias de negação, totalidade e contradição, engendrando uma concepção materialista e histórica dos fenômenos, ou seja, a partir das relações sociais concretas, consideradas sempre em movimento. Assim, permite compreender o objeto com novas luzes, “a partir de outras determinações e mediações” (FONSECA, 2017, p. 24).

Dessa forma, permite compreender a realidade para além das aparências, em busca das determinações que a constituem. Como importante consequência, desvenda a historicidade de todos os fenômenos, desnaturalizando compreensões estáticas e fatalistas.

A concepção dialética do direito une a positividade da norma com a legitimidade do direito natural, em atitude histórica, atenta à totalidade do real, concreta, vinculada à Sociologia Jurídica. A Justiça não está concentrada nas leis, nem nos princípios abstratos. O Direito provém de inúmeras fontes, que buscam pautar formas mais inclusivas de sociabilidade. É o resultado do processo histórico-dialético, que o constrói progressivamente (LYRA FILHO, 2003). O conhecimento científico do fenômeno jurídico determina que se compreendam as relações sociais de onde ele exsurge, considerando-se os conflitos inerentes a toda sociedade, caminhando-se para além das aparências.

Após explicar o referido modelo dialético de direito, Lyra Filho (2003, p. 78) concluiu que os critérios da síntese jurídica “não são cristalizações ideológicas de qualquer essência metafísica, mas o vetor histórico-social, [...] indicando o que se pode ver, a cada instante, como direção do progresso da humanidade na sua caminhada histórica”. Esta é a “chave de abóbada para a análise do Direito e a sede onde emergem os Direitos Humanos”, os quais são extraídos das lutas contínuas por libertação, expressos, progressivamente, e posteriormente, em Declarações (LYRA FILHO, 2003, p. 78-79).

Desse raciocínio, extrai-se sua compreensão de que nem todos os instrumentos jurídicos são legítimos, ou seja, “direito e justiça caminham entrelaçados- lei e direito que se divorciam com frequência” (LYRA FILHO, 2003, p. 85). Em seu humanismo otimista, o jurista compreendia que a essência do direito está relacionada à própria essência do ser humano, isto é, sua “capacidade de libertação”, sendo este processo componente essencial do processo histórico geral (LYRA FILHO, 2003, p. 81). Assim, o Direito é um “processo de libertação permanente”. Sua ontologia não é fixa: ele não é, mas “vem a ser”, é “processo, dentro do processo histórico” (LYRA FILHO, 2003, p. 82, 86). Trata-se de uma dialética que se afasta do materialismo “puro”, ortodoxo, admitindo influxos humanistas, associados à dimensão de libertação individual, de exercício da autonomia, de confiança na capacidade humana de construir os rumos da história em prol de caminhos emancipatórios, admitindo a colaboração de instrumentos “superestruturais”, que podem, sim, ser reconhecidos como aliados estratégicos.

Dentro desse processo, o Direito [verdadeiro] representa a “articulação dos princípios básicos da justiça social *atualizada*, segundo padrões de reorganização da liberdade que se desenvolvem nas lutas sociais do homem”, ou seja, a “positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais”, de modo que “formula os princípios supremos da Justiça Sociais que nelas se desvenda” (LYRA FILHO, 2003, p. 81, 88). A liberdade é vista como caminho em busca do ideal de Justiça Social.

Desse modo, “a construção do Direito pela sociedade só pode ser reconhecida como tal se configurar legítima organização social da liberdade” (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 25). O pensamento do “Direito Achado na Rua” volta o olhar à origem das

manifestações jurídicas, à concretização da legalidade vazia, tendo como centralidade a construção histórica dos direitos humanos.

Busca um “modelo atualizado de investigação” que permita “determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos ainda que contra *legem*”; “definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito” e “enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas” (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 145). A liberdade, conceito denso, extensamente estudado na história do pensamento ocidental, “não é apenas núcleo de fundamentação do Direito”; “é, também, como assenta Elias Diaz, o valor central e fundamental para uma teoria da legitimidade”, parte da “dimensão constitutiva do conceito de Direito em Roberto Lyra Filho” (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 127).

O direito, para Lyra Filho (2003, p. 86), pode servir de instrumento para a emancipação. Na verdade, a legalidade só será legítima se estiver ao lado da Justiça, cujo sentido deve ser objeto de reflexão pela teoria do Direito. Para o autor, o conceito de direito está atrelado à ideia de “Justiça Social”, a qual representa a

[...] atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação duma sociedade em que cessem a exploração e opressão do homem pelo homem; e o Direito não é mais, nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade. Mas até a injustiça como também o Antidireito (isto é, a constituição de normas ilegítimas e sua imposição em sociedades mal organizadas) fazem parte do processo, pois nem a sociedade justa, nem a Justiça corretamente vista, nem o direito mesmo, o legítimo, nascem dum berço metafísico ou são presente generoso dos deuses: eles brotam nas oposições, no conflito, no caminho penoso do progresso, com avanços e recuos, momentos solares e terríveis eclipses (LYRA FILHO, 2003, p. 86, grifo nosso).

A “rua” aparece como “metáfora do espaço público, do lugar do acontecimento, do protesto, da formação de novas sociabilidades e do estabelecimento de reconhecimentos recíprocos na ação autônoma da cidadania (autônomos: que se dão a si mesmos o direito)”. Insere-se como “experiência de humanização que se realiza na história, como emancipação consciente inscrita na práxis libertária” (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 18). Desse modo, este pensamento busca restituir a

confiança do ser humano como agente de transformação social, assim como defende Paulo Freire, como se verá a seguir.

No mesmo compasso, o conhecimento jurídico não pode sedimentar-se nas bases do século XIX e, em grande medida, do século XX, como pretensamente universal, neutro, proveniente exclusivamente dos meios estatais, que deveriam moldá-lo ou confirmá-lo, distante do senso comum e superior a este, centrado em um objeto único e “puro”, dotado de uma verdade quase absoluta. Em última análise, não pode mais manter-se preso, e levar “às últimas consequências”, as características do conhecimento científico em geral, já há muito questionado (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 21). Na verdade, distancia-se da cientificidade, como conhecimento crítico e amparado nos fenômenos reais, ao limitar-se a reproduzir uma “visão de mundo conservadora”, restringindo-se a “comentários pessoais acerca da legislação estatal e opiniões não fundamentadas sobre o Direito”, sob pretensa neutralidade (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 23).

A ciência do direito, e os profissionais da área, ainda se mantêm, majoritariamente, em um paradigma “normativista”. Acreditam na autonomia do direito, que não necessitaria de outros ramos do conhecimento para resolver os litígios; e na autossuficiência individual, desprezando o trabalho em equipe. Desta, decorre a crença na autonomia dos aplicadores, “o que leva a uma certa desresponsabilização perante os maus resultados do desempenho do sistema judicial”, um total distanciamento da realidade, despreparo para corresponder aos desafios provenientes de um mundo absolutamente desigual. Essa cultura é, ainda, autoritária, levando a crer que aqueles iniciados são superiores aos demais cidadãos (SANTOS, 2014).

Como foi apontado por Engels, nos termos explicados por Bruno Fonseca (2017, p. 21) o direito, “malgrado sua condição de produto humano, possui a pretensão de colocar-se acima da história, como uma espécie de verdade eterna e soberana”. Seus resultados são ideológicos, utilizando-se o sentido de ideologia definido por Marx e Engels em “A ideologia alemã”, por conceberem uma “falsa percepção da realidade em virtude da inobservância de seus condicionalismos históricos, sociais e políticos” (FONSECA, 2017, p. 55-56). Nesse cenário, “geralmente, é manejado para ser

antidialético e suas teorias, comumente autorreferenciais, são descomprometidas da reconstrução da realidade histórico-social”. Assim, em uma “representação falsa de si”, construiu-se a partir de ideologias (FONSECA, 2017, p. 57). A sua compreensão por intermédio da dialética poderá nos aproximar da “essência do fenômeno jurídico” (FONSECA, 2017, p. 21).

Nas palavras de Alexandre Bernardino Costa e Pedro Pompeo Pistelli Ferreira (2019), que refletem a partir de Pedro Demo, o principal critério definidor da cientificidade é a “discutibilidade”. A partir da análise dialética da realidade, busca-se um conhecimento científico “autocrítico”, entendido como prática “sempre incompleta”, que se revela como “praxis intersubjetiva” (COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2322). Dessa forma, por ser impossível “apreender contemplativamente o objeto”, bem como separá-lo, de modo absoluto, do sujeito, “esse permanente movimento de procura não se pode realizar em outra seara que não a da práxis: a conjugação entre teoria e prática, ação e reflexão sobre o mundo” (COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2323).

Ressaltamos que a ausência de dogmas científicos não significa relativismo. Dessa forma, Marx e Engels, que desenvolveram as bases do método que guia esse trabalho, acreditavam na “possibilidade de reconstruir, pela teoria, uma verdade, sem caráter absoluto, apenas provisória”. Trata-se de defender “o caráter relativo do conhecimento”, e não a teoria relativista do conhecimento (FONSECA, 2017, p. 24). Em uma compreensão dialética da realidade, o que existe é “relatividade histórica”, parâmetros aceitáveis em determinado momento pela comunidade científica, conforme os critérios de intersubjetividade, “comparação crítica”, “divulgação” e “reconhecimento generalizado” (DEMO, 1995, p. 21- 22). Como explica Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 66), o relativismo cultural ou político também é inaceitável, tanto quanto o universalismo.

Como explica Lyra Filho (1983, p. 64-65), é importante que, para caminhar-se no sentido de transformar a sociedade, assumam-se epistemologia e prática que supere a compreensão do Direito como a estrutura normativa vinculada, absoluta e irremediavelmente, aos mecanismos superestruturais de dominação. Do contrário, acaba-se por legitimá-la, reduzindo os horizontes de possibilidades, já que a

legalidade nem sempre coincide com a legitimidade, com a justiça, que compõem o “verdadeiro direito” (LYRA FILHO, 2003, p. 10).

O cientista do direito deve, assim, encontrar espaço para abrigar pretensões por justiça efetiva, compreendida como transformação social para maiores níveis de inclusão. Historicamente, as lutas sociais movimentam o fenômeno jurídico rumo a padrões mais inclusivos de proteção, especialmente quando se analisa a história dos direitos humanos. Afinal, deve-se proporcionar as condições para que os sujeitos, notadamente aqueles historicamente oprimidos, possam [continuar a] elaborar suas pretensões jurídicas de forma autônoma e coletiva, a fim de que possam interferir nos espaços de tomada de decisão, disputando-os estrategicamente, de modo a ter suas demandas levadas em consideração.

Neste trabalho, compreende-se o direito em viés materialista-histórico-dialético, de modo que o foco é dado sobre a construção social do fenômeno jurídico em sua totalidade, seja dos textos abstratos, seja das normas concretas. Ao mesmo tempo, o fenômeno jurídico é também analisado à luz de perspectivas humanistas, que acentuam o papel da alteridade e da libertação para que os seres humanos possam ser sujeitos da história, conduzindo-a a caminhos emancipatórios. Cuida-se de perspectivas estruturais, aliadas a considerações sociológicas, de modo que não será abordado o processo decisório, e, por consequência, não se adentrará na importante diferenciação entre texto/enunciado normativo como objeto de interpretação, em conjunto com os casos concretos, e norma como produto da interpretação/aplicação do direito. Da mesma forma, não serão abordadas as teorias da decisão. Todo esse complexo é, de certa forma, moldado a partir das lutas sociais, e esse é o enfoque desta pesquisa.

Assim, a ciência do direito deve receber os influxos críticos da Filosofia da Libertação, que propõe novas formas de saber e agir, éticas, que levem em consideração a humanidade do Outro. Como analisaremos adiante de forma mais detida, esta releitura histórica permite compreender que a modernidade foi possibilitada pela conquista europeia sobre a América, a partir de 1492, a qual foi inicialmente territorial, política e econômica. O “descobrimento”, e a conseqüente colonização, sustentou o projeto europeu de universalização forçada de seu modo de ser e de pensar. A

modernidade relaciona-se a uma centralidade política, econômica e ideológica-cultural europeia (DUSSEL, 2000, p. 51). Representa a desconsideração da humanidade de todos aqueles que estão para além da linha abissal desenhada pelas instituições políticas e econômicas, com destruição de vidas e formas de saber, reputadas como inferiores, diante das quais se impõe um projeto único de desenvolvimento (DUSSEL, 2000; SANTOS, 2019).

Em estreita associação com a Filosofia e a Ética da Libertação, insere-se o conceito de “Epistemologias do Sul”. A partir do diagnóstico do real, propõe a construção de alternativas, conhecimentos e práticas que possam fortalecer as lutas de resistência (SANTOS, 2019, p. 23) e, então, erigir espaços de democracia de alta intensidade (SANTOS, 2007, p. 52-53). Correspondem às práticas de “construção e validação de conhecimentos entre grupos sociais oprimidos e seus aliados com o objetivo de fortalecer as lutas sociais contra a dominação”, de modo que são valorizados “os diferentes conhecimentos e, em abstrato, não há hierarquia entre eles”, compreendendo as noções de “tradução intercultural”, “artesanias das práticas”, “sociologia das ausências”, “sociologia das emergências” e “ecologia de saberes” (SANTOS, 2019, p. 369). Abre espaço a diversas formas de resistência, em atenção aos contextos sociais específicos, às necessidades concretas, ainda que seja necessária a articulação global, para aprendizado recíproco.

Nesse contexto, estrutura o denominado “conhecimento científico pós-abissal”, o qual “é sempre coconhecimento que surge de processos de *conhecer-com* em vez de *conhecer-sobre*, e “exerce o seu compromisso de fortalecer as lutas sociais contra a dominação de muitos modos diferentes” (SANTOS, 2019, p. 216). Ou seja, o propósito de transformação social efetiva, em prol da inclusão, abarca múltiplas possibilidades de atuação. É construído em trabalho coletivo, que corresponde à “cocriação de conhecimento”, em prol do “bem considerado comum (o fortalecimento da resistência e das lutas contra a dominação)” (SANTOS, 2019, p. 227). Acrescenta o autor que essa investigação deve ser “sempre autorizada pelo grupo em causa, até (ou, talvez, sobretudo) quando o grupo tem as suas reservas a propósito da pessoa ‘esquisita’ que quer *conhecer-com-o-grupo*, por oposição ao tradicional *conhecer-sobre-o-grupo*” (SANTOS, 2019, p. 227).

A ecologia de saberes parte do reconhecimento de que toda forma de ser e pensar é incompleta, de modo que o conhecimento deve receber os influxos das diversas culturas. Como consequência, a tradução intercultural, que coloca em prática a hermenêutica diatópica, representa o “procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, tal como são reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências” (SANTOS, 2018a, p. 268). Deste modo, significa não considerar os *topoi* de determinada cultura como universais, o que historicamente foi feito pela modernidade ocidental (SANTOS, 2018a, p. 271-272). Nas zonas de contato, devemos buscar, em cada cultura, “as versões mais inclusivas, as que contêm um círculo mais amplo de reciprocidade”, aptas a gerar um diálogo que contribua para a superação de todas as formas de opressão (SANTOS, 2018a, p. 283). Destarte, “o trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência” (SANTOS, 2018a, p. 291), de modo que não basta construir conhecimento compartilhado, este deve resultar em alianças para práticas transformadoras.

Nesse caminho, o autor aponta o exemplo do método gandhiano, que considerava diversas dinâmicas, à luz das necessidades de seu povo naquele momento histórico, para “enriquecer as ideias fundamentais da não-violência, da não-cooperação, da humanidade, da igualdade das religiões e da razão” (SANTOS, 2019, p. 346-347). Da mesma forma, procura-se uma concepção não universalizante de direitos humanos, mas construções que agreguem elementos de diversas culturas, para potencializar a emancipação social e a libertação de todas as pessoas (SANTOS, 1997).

Desse modo, ao desenvolver seus conceitos sociológicos, em busca de produzir referenciais teóricos que fundamentem as lutas por inclusão social, abre espaço para a possibilidade de trabalhar o “direito como emancipação” (2007). Para o sociólogo, ainda que não associe o direito “verdadeiro” à legitimidade, de modo que não seria jurídico o que não for legítimo, como Lyra Filho, é possível se valer do instrumental jurídico, que, a princípio, constitui pilar de sustentação da estrutura de dominação, de forma contra-hegemônica, a fim de construir “inclusão social [...] para além das formas de pensamento, de conhecimento e econômicas hegemônicas do capitalismo global neoliberal” (SANTOS, 2007, p. 48-49).

A postura denominada de “sociologia das emergências” possibilita analisar as diversas formas que assume a legalidade cosmopolita, aliada a movimentos emancipatórios, capaz de questionar a utilização tradicional do direito como mecanismo fortalecedor e legitimador dos projetos hegemônicos (SANTOS, 2007, p. 57-58).

Sob esse olhar, o direito não se resume ao direito estatal, “nem os direitos se resumem aos direitos individuais” (SANTOS, 2007, p. 58). Cumpre, diante do desvelamento da realidade, questionar sua tradicional utilização como mecanismo fortalecedor e legitimador dos projetos hegemônicos. Assim, a utilização do direito, tradicional instrumento hegemônico, pode se dar de maneira contra-hegemônica, seja para objetivos contra-hegemônicos, seja por formas contra-hegemônicas e alternativas de construir esse instrumental. Dessa forma, poderá ser mecanismo de emersão e concretização de demandas sociais, desde que inserido em lutas políticas mais amplas, como uma parte, não principal, delas (SANTOS, 2007, p. 58-61). Destarte, “uma política de direitos forte é uma política de carácter dual, assente na gestão dual de ferramentas jurídicas e políticas sob a égide dessas últimas”, e esta legalidade cosmopolita envolve práticas previstas na legalidade hegemônica e para além dela, sejam ilegais, sejam não reguladas pelo direito estatal (SANTOS, 2007, p. 60).

Por conseguinte, para o autor, o direito advém de inúmeras fontes, hegemônicas e não-hegemônicas, traduzidas na concepção de “pluralismo jurídico”, mas, mesmo dentre as não-hegemônicas, só serão contra-hegemônicas as formas de manifestação do fenômeno jurídico que efetivamente contribuam para a “redução da desigualdade nas relações de poder”. A pluralidade jurídica cosmopolita será aquela que efetivamente reduza a “exclusão social” ou eleve a “qualidade da inclusão” (SANTOS, 2007, p. 62). Devemos, assim, vigiar a todo momento para não se legitimar o contrato social existente, excludente por natureza (SANTOS, 2007, p. 62-63).

O dilema está em lutar por uma transformação social profunda ao mesmo tempo em que se utilizam, ainda que não com exclusividade, certos mecanismos tradicionalmente associados à manutenção do *status quo*. Para isso, é essencial politizar o direito por intermédio das lutas emancipatórias, atuando para a produção

de normas jurídicas que façam sentido para a efetiva transformação social (SANTOS, 2007, p. 63-64); é imprescindível uma compreensão crítica dos direitos humanos, a fim de que seu potencial transformador seja efetivado.

Reconhece que podem ser estratégias importantes as alianças das lutas cosmopolitas aos instrumentos “demoliberais”. Nesse âmbito, as lutas pelos direitos humanos podem se dar em termos de legalidade hegemônica, utilizando-se as ferramentas do contrato social, especialmente em determinados contextos de intensa repressão política, em que se buscam, ao menos, e para começar, direitos básicos de sobrevivência. Sob essa constatação, desenham-se diversos formatos de emancipação, a depender do contexto em que se situa cada sociedade, a serem avaliados e utilizados estrategicamente (SANTOS, 2007, p. 64-66). Há muitas formas de luta, e o mais importante é a promoção da inteligibilidade mútua, da solidariedade, da união de esforços para “tornar o mundo um lugar cada vez menos cômodo ao capital” (SANTOS, 2007, p. 54) e, acrescentamos, ao patriarcado e a todas formas de dominação. Os direitos humanos representam mecanismos em que se percebe com maior ênfase a possibilidade de utilização do fenômeno jurídico com objetivos emancipatórios, desestabilizadores do sistema dominante, pela implementação da igualdade entre todas as pessoas.

Em uma teoria mais clássica, estabelecem-se os princípios fundamentais do sistema de direitos humanos de forma a representar uma luta contínua e progressiva por justiça. Os princípios axiológicos supremos são: liberdade, igualdade e fraternidade (ou solidariedade), com aprofundamentos dos níveis de inclusão ao longo da história. Correspondem, de certa forma, às três gerações/dimensões de direitos humanos. Os princípios estruturais, por sua vez, são: irrevocabilidade e complementariedade solidária, relacionados ao movimento histórico de ampliação dos níveis de proteção (COMPARATO, 2013, 76-81).

Em uma perspectiva crítica, porém, verifica-se que a luta por direitos humanos, dentro do sistema capitalista, ou seja, com utilização da forma estatal e jurídica, representa um movimento essencialmente contraditório, que acaba contribuindo para a limitação do horizonte de emancipação (MASCARO, 2017). Temos que compreender a afirmação histórica dos direitos humanos como um processo de tensionamentos

constantes, para que nossa luta não reforce os sistemas de dominação, a fim de que avancemos para além dos limites impostos pelo sistema capitalista.

Alysson Mascaro (2017) empreende crítica marxista da forma jurídica, a partir do jurista russo Evguiéni Pachukanis. Para essa forma de pensar, o fenômeno jurídico é resultado da forma mercantil, logo, destinado, intrinsecamente, à garantia do sistema capitalista. A mesma conclusão se aplica aos direitos humanos. São, também, manifestações da subjetividade jurídica, considerados os direitos “que promovem determinado padrão político e social de dignidade; essencialmente, porém, garantem as estruturas político-jurídicas necessárias à dinâmica de reprodução do próprio modo de produção capitalista”. Ainda que provenientes de lutas importantes, e com conteúdos, muitas vezes, contrários à vontade dos grupos dominantes, a forma é essencial e irremediavelmente, capitalista (MASCARO, 2017, p. 123).

Dessa forma, explica que os direitos estruturais (propriedade privada, igualdade formal, liberdade), por serem decorrentes diretamente da lógica capitalista, não são contestados. Já os direitos incidentais (políticos, sociais, coletivos, ambientais) são constantemente colocados em xeque pela política institucional, principalmente em momentos de crise. Aduz que, por também se restringirem à forma jurídica, esses conteúdos acabam por colaborar com a sustentação do sistema capitalista, ainda que incidentalmente (MASCARO, 2017, p. 125-136).

Esta crítica marxista compreende que não é possível lutar por efetiva emancipação social por intermédio da forma jurídica, nem mesmo dos direitos humanos. Ainda que reconheça a importância dos movimentos para ganhos imediatos, conclui que as perdas são maiores, por contribuir, involuntariamente, para a manutenção do sistema capitalista. Em síntese, as lutas por transformação social não deveriam ter em seu horizonte o fenômeno jurídico, salvo em situações muito contingenciais, e sempre transitórias, uma vez que

[...] a determinação dos conteúdos dos direitos humanos reflete contradições necessárias da sociabilidade capitalista. As explorações e opressões, os antagonismos e os conflitos ocorridos desde os primórdios da sociabilidade capitalista não são chagas que possam vir a ser curadas pelos direitos humanos. **As lutas sociais, políticas, de classes, grupos e indivíduos são estrangidas pela forma política estatal e pela forma da subjetividade jurídica, não para que suas mazelas se resolvam, mas, sim, como**

condição de sua existência e permanência (MASCARO, 2017, p. 132, grifo nosso).

Nesta pesquisa, compreendemos, em uma modalidade dialética de pensar o próprio fenômeno jurídico, porém, que a afirmação e a evolução dos direitos humanos ocorrem para além da ordem positivada, das “leis e costumes da classe dominante”. Almeja-se uma “abordagem do fenômeno jurídico em totalidade e movimento”, para além da identificação com a superestrutura compreendida de forma determinista (LYRA FILHO, 1983, p. 102-103). Nesse sentido, reflete José Geraldo de Sousa Junior (2008, p. 118), a partir de Lyra Filho e de Marilena Chauí, que essa forma de apreensão dialética do direito “permite melhor perceber as contradições entre as leis e a justiça e abrir a consciência tanto quanto a prática para a superação dessas contradições, o que significa abrir o Direito para a História e, nessa ação, para a política transformadora”.

Destarte, compreendemos o direito, essencialmente os direitos humanos, como produto de demandas sociais, de relações sociais concretas. Este raciocínio pode levar a acreditar que a forma jurídica apenas reproduzirá o sistema de dominação capitalista. Contudo, ainda que se trate de temática complexa, que não possui uma resposta simples, acreditamos que é possível olhar para o direito de forma diferente, assim como propõem Lyra Filho e Boaventura de Sousa Santos, de modo a encontrar nele aliado à luta por justiça social, tensionando as contradições já verificadas, ao menos no horizonte próximo, e ainda que se continue a questionar os espaços formais de sua construção. Devemos associar a compreensão do “direito” institucional, ou legalidade, como “superestrutura”, à constatação de que o verdadeiro direito surge das lutas por liberdade (LYRA FILHO, 2003). Em outro raciocínio, mas chegando-se a conclusão semelhante, pode-se partir da compreensão de que, ainda que se chame de “direito” aquele proveniente das estruturas dominantes, sua manifestação só será legítima se associada às lutas por emancipação (SANTOS, 2019).

A construção dos direitos deriva das lutas contínuas, traduzidas em disputas de discursos e de textos, até mesmo dos positivados. As conquistas sociais, inclusive no âmbito dos direitos, não podem ser compreendidas como simples reacomodações do sistema capitalista, mas deve ser acentuado o esforço de resistência. Deste modo, os resultados podem refletir, e historicamente o fizeram, pautas emancipatórias. Seu

papel no bojo das lutas por transformação é relevante, e é esse o olhar aqui proposto. A forma jurídica é mesmo constritora, mas, nesse trabalho, adotamos o ponto de vista que visa perceber a importância dos direitos no contexto das lutas, e, assim, estruturar um pensamento jurídico que corresponda a esses objetivos. Essa compreensão está em estreita sintonia com o “Direito Achado na Rua”, que consiste em “uma plataforma para construir um direito emancipatório” (SOUSA JUNIOR, 2019). O direito pode advir de múltiplas fontes, e a rua representa, como visto, a metáfora de sua construção histórica por lutas dos movimentos sociais, populares, de forma contra-hegemônica, tensionando os mecanismos institucionais, a fim de produzir inclusão social.

Nesse passo, a própria categoria “sujeito de direito”, representativa da modernidade eurocêntrica, capitalista, recebe um influxo de novos significados. Como explica José Geraldo de Sousa Junior (2008, p. 148-150), as reflexões de Marilena Chauí acerca da criação de um sujeito novo construído pelos movimentos sociais nos anos finais da Ditadura Militar, de caráter coletivo, e sobre a relação entre democracia e criação de direitos por sujeitos autônomos, trazidas ao debate jurídico, permitem “as condições de intersubjetividade não substancial, mas relacional, do fazer-se sujeito no processo mesmo no qual este se revela e se realiza”.

Em paralelo com o raciocínio desenvolvido acerca da Filosofia da Libertação, é importante que, ao trabalharmos com o direito, e aqui incluímos construções normativas em projetos de leis, atos normativos já promulgados, bem como jurisprudência, travemos uma “batalha [...] no próprio campo abstrato dos discursos, visando assim impedir ou minimizar a influência negativa dos discursos opressivos sobre os corpos” (PANSARELLI, 2015, p. 194). Ao buscar desenvolver uma prática jurídica cotidiana a partir da Filosofia da Libertação, é importante disputarmos narrativas continuamente, em prol de compreensões que ampliem as zonas de liberdade das pessoas.

Relacionando os direitos humanos à compreensão da colonialidade em que estamos inseridos, Rita Segato (2012), ao desenhar e fundamentar estratégias para um projeto decolonial, particularmente em defesa de sociedades tradicionais, e tendo como central a questão do “gênero”, como abordamos no capítulo 1, expõe que não se deve rejeitar os direitos e políticas públicas inseridos no paradigma da modernidade.

Porém, é essencial compreender a historicidade do processo “cultural”, e que a modernidade/colonialidade, ao desestruturar o tecido social comunitário e introduzir novas formas de ser e de pensar, reformulou e acentuou estruturas de dominação existentes, inclusive, e sobretudo, no que se refere aos papéis de gênero, que possuem centralidade para a compreensão das relações sociais como um todo.

Assim, construindo um vocabulário próprio, que reflita as novas proposições, propõe “substituir a expressão ‘uma cultura’ pela expressão ‘*um povo*’, sujeito vivo de uma história, em meio a articulações e intercâmbios que, mais do que uma interculturalidade, desenham uma *inter-historicidade*” (SEGATO, 2012, p. 112). Em sua pretensão universalizante, sobretudo desde a distância de onde enxergam os povos tradicionais, para quem a contradição, inerente aos processos de construção histórica dos direitos humanos, entre o que se declara formalmente e a realidade, é ainda maior, os direitos humanos aparecem como o “antídoto jurídico que a modernidade produz para sanar os males que ela mesma introduziu e continua propagando” (SEGATO, 2012, p. 126).

Em raciocínio semelhante, que tece críticas e aponta limites aos direitos humanos, sobretudo se pensados a partir da chave da modernidade ocidental, Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 42-43) preleciona que foram tradicionalmente considerados “universais”, lastreados na ideia de “igualdade formal perante a lei”. Assim como o Estado liberal, o Estado de Direito e a democracia, são “mecanismos criados pela modernidade ocidental” para gerir a tensão entre regulação social e emancipação social diante das exclusões não-abissais. A emancipação do lado colonial da linha abissal, ou, se se quiser usar outra terminologia, a “luta pela libertação”, visa não a uma “forma melhor e mais inclusiva de regulação colonial”: não há esse tipo de possibilidade de negociação. Na verdade, visa a sua “eliminação” (SANTOS, 2019, p. 44). Historicamente, os direitos humanos não tiveram grande serventia para reduzir as exclusões abissais, para modificar seus termos.

Desse modo, as lutas das epistemologias do Sul dão “prioridade epistemológica” às “exclusões abissais e às lutas contra elas”, diante do “epistemicídio causado pelas ciências modernas eurocêntricas”, ensejando uma luta em termos diferentes daquela

travada do lado metropolitano da linha, já que almejam a eliminação da apropriação e da violência coloniais (SANTOS, 2019, p. 44).

A agenda política dos grupos que lutam no contexto contra-hegemônico deve guiar-se pelo princípio “de que as exclusões abissais e não-abissais funcionam em articulação e que a luta pela libertação só será bem-sucedida se as várias lutas contra os vários tipos de exclusões forem devidamente articuladas” (SANTOS, 2019, p. 44). Como explica o autor, a diferença crucial entre ambas as exclusões reside no fato de que a abissal assenta “na ideia de que a vítima, ou o alvo, sofre de uma *capitis diminutio* ontológica por não ser totalmente humana” (SANTOS, 2019, p. 46). Do lado de lá da linha abissal, o que se vê é a “dinâmica de apropriação e violência”, de modo que sobrevivem mecanismos semelhantes ao do colonialismo histórico, exigindo “interrupção radical da lógica da apropriação/violência” (SANTOS, 2019, p. 43, 49).

Nesse sentido, as lutas contra as exclusões não-abissais exigem “transformação dos termos da lógica regulação/emancipação”, atuando “contra exclusões sociais geradas pela forma atual de regulação social com o objetivo de substituí-la por uma forma de regulação social nova e menos excludente” (SANTOS, 2019, p. 43). Já as lutas que objetivem eliminar também as exclusões abissais devem desarticular por completo as formas de dominação instauradas pela modernidade, dirigindo-se também à reestruturação completa da “aparelhagem jurídica e política que a acompanha” (SANTOS, 2019, p. 46). Desde esse ponto de vista, “a libertação tem como premissa a construção de alianças entre grupos abissalmente excluídos e grupos não-abissalmente excluídos, articulando assim lutas contra exclusões abissais e lutas contra exclusões não-abissais”. Contudo, ainda sob o prisma do fatalismo, “os grupos sociais excluídos abissalmente têm sido frequentemente forçados a usar em suas lutas dispositivos apenas adequados a lutar contra exclusões não-abissais” (SANTOS, 2019, p. 48).

Diante da invisibilidade histórica da linha abissal, que fez com que muitas lutas do lado não-abissal acabassem por agravar a exclusão do lado colonial, “muitos grupos sociais que são vítimas de exclusão abissal” têm a “tentação de recorrer, nas suas lutas, aos meios e mecanismos próprios das lutas contra a exclusão não-abissal”. Nesse sentido, como explica o autor, “o atual modelo de ‘ajuda ao desenvolvimento’

exemplifica bem a forma como uma exclusão abissal pode ser disfarçada e agravada ao ser tratada como se fosse não-abissal” (SANTOS, 2019, p. 47-48). Retomamos, aqui, a crítica, já analisada no capítulo 1, ao fenômeno da “ONGuização das lutas”, já que “a tendência dessas organizações é a de ocultar as causas desses problemas e favorecer os tipos de luta que não afetam os regimes de dominação” (SANTOS, 2019, p. 105).

As práticas das Epistemologias do Sul devem caminhar em sentido contrário, e apenas dessa maneira é que as políticas de concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável poderão ser verdadeiramente emancipatórias: promovendo compreensão crítica sobre as estruturas de dominação, em perspectiva verdadeiramente transformadora, de exame da totalidade do real, e trabalhando com os grupos envolvidos.

Evidenciados os limites civilizatórios da própria ideia de “direitos humanos universais”, historicamente utilizados apenas para as exclusões do lado metropolitano da linha, ou seja, “não-abissais”, acreditamos que o significado pode e deve avançar para abranger a luta pela libertação do outro lado da linha abissal, por meio da tradução intercultural, ainda que não seja a única possibilidade, e nem mesmo a central. Os direitos humanos podem assumir papel significativo para organizar o cosmopolitismo insurgente, ou seja, a globalização contra-hegemônica. Para tanto, não podem ser tomados como universais, a impor um “localismo globalizado”, mas sim como interculturais (SANTOS, 2018b, p. 111).

As lutas por emancipação devem alcançar as pessoas historicamente considerados “sub-humanas”, que vivem todas as consequências da dominação colonial, as quais compõem a “colonialidade”, em prol não de uma “nova forma de regulação menos excludente”, mas sim da completa eliminação da “regulação colonial” (SANTOS, 2019, p. 41-45). Nesse caminho, os direitos humanos devem ser analisados criticamente, a fim de que se reformulem seu alcance e significado, muito além daquele construído pela modernidade liberal.

Destacamos a imprescindibilidade da articulação das lutas sociais para pautar e tensionar a construção e a aplicação das normas jurídicas em prol de objetivos

emancipatórios, sobretudo por implementação de políticas públicas consistentes, avaliados “a partir da perspectiva de grandes grupos de populações consideradas sub-humanas ou a partir da perspectiva da natureza”, à luz das Epistemologias do Sul, a fim de superar os sistemas de dominação existentes (SANTOS, 2019, p. 412).

Nesse sentido, mesmo de dentro do projeto de “Modernidade” é possível visualizar centelhas que permitam reconhecer a presença do “outro”, que possa ser “desencadeadora do incômodo que se não se resolve no âmbito do *mesmo*”. Os direitos humanos, cujo projeto dominante procurou revestir de caráter apenas formal, de baixo conteúdo prático por transformações sociais, ou de transformação apenas até certo ponto (ascensão da burguesia ao poder político) acabam por constranger “o *mesmo* a ter que dizer algo frente à interpelação do *outro*”. A postura da Filosofia da Libertação, e da Pedagogia a ela correlacionada, permite fomentar essa “rebeldia” do oprimido, do “outro” que “se apresenta insistentemente como problema à eurocêntrica simplificação por racionalização”, e que, assim, instaura a “presença da alteridade”, inclusive, se for preciso, “à força” (PANSARELLI, 2015, p. 154-155). Da mesma forma, pensamos sobre um direito que vise à emancipação: é capaz de aprofundar os discursos existentes, expor suas contradições e ampliar os significados, sempre em conjunto com as lutas sociais.

Por consequência, as disputas jurídicas representam uma possibilidade, e, de certa forma, uma necessidade, ao menos conjuntural, para as lutas por emancipação. Mesmo quando se utilizam textos normativos “positivados” pelo Estado, ou a jurisprudência consolidada, devemos ter em mente que processos de criação dos textos normativos e de aplicação/construção das normas jurídicas que versam sobre direitos humanos são conflituais, e a transformação social não vem senão por meio de lutas. Constroem-se, nesse caminho de disputas de narrativas, normas que podem ampliar os níveis de inclusão, em consonância com os próprios objetivos do Estado Democrático de Direito inspiradores da Constituição Cidadã.

Unem-se, assim, as lutas populares aos mecanismos institucionais, estrategicamente, os quais, sozinhos, jamais alcançariam os objetivos aqui propostos. O direito, sobretudo as políticas públicas para efetivação de direitos sociais e para expansão da

cidadania, aparece como aliado das lutas, mas não como mecanismo central, não como única ou principal aposta.

Assim, a extensão universitária representa a possibilidade concreta de o “saber científico desenvolver-se com sua abertura para a sabedoria posta em prática na dinâmica social”. Deste modo, em sua construção, voltada especialmente “para a cidadania e para os direitos humanos, a sociedade ganha por desenvolver processos de autonomia na sua luta emancipatória, e a universidade ganha ao aprender com a comunidade formas de realização da justiça social” (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 23).

No contexto de crise da universidade e do conhecimento científico, destacando-se o caso da ciência jurídica, é de suma importância a prática da extensão como forma de promover aproximação da academia com a sociedade, em diálogo construtivo, para transformação social, asseguuração da justiça e da inclusão efetivas (SANTOS, 1999, p. 166-185).

A extensão, guiada por esses propósitos, permite concretizar a proposta de “combinar a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, a denúncia e a alternativa, a crítica e a possibilidade” (SANTOS, 2019, p. 352), ou seja, “produzir um diagnóstico radical” das relações de dominação, ao mesmo tempo em que “visa a converter a paisagem de supressão que surge a partir desse diagnóstico num casto campo de experiência social rica e inovadora”, de forma realista e otimista (SANTOS, 2019, p. 54).

À luz do exposto, o projeto de extensão e a pesquisa-ação seguiu compreensões jurídicas de viés crítico, buscando conectá-las à realidade dos estudantes, e estimulá-los a formular suas pretensões, compreendendo que o direito pode ser utilizado como mecanismo aliado na luta por emancipação.

2.2 A LIBERTAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO: ENCONTRO DE SUBJETIVIDADES AUTÔNOMAS

A pedagogia libertadora, desenvolvida pelos estudos de Paulo Freire (2019a, 2019b, 2019c), consubstancia teoria intimamente aliada à prática. Fomenta a tomada de consciência crítica, de compreensão da realidade que cerca os estudantes, bem como a ação transformadora subsequente. Compreende a educação “como experiência especificamente humana”, e que, por isso mesmo, “é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2019b, p. 96). Cuida-se da praxis, da ação e reflexão sobre o mundo para “superar a contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2019a, p. 52). Trata-se do “quefazer”, da emersão do mundo, o que distingue os seres humanos dos demais animais. A educação “é teoria e prática” sobre as estruturas para transformá-las (FREIRE, 2019a, p. 167-168). Para a efetiva transformação, além de desvelamento da realidade, todos precisam ir além, atuando para a “transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 2019c, p. 44-45). A educação problematizadora propõe busca do “ser mais”, da humanização de todas as pessoas, ou seja, a emancipação, em processo eminentemente coletivo, construído em espaço de comunhão (FREIRE, 2019a, p. 104-105).

Sua prática pedagógica está centrada no fortalecimento da autonomia e da consciência crítica dos estudantes diante da realidade. Mostra ser insustentável a ideia de neutralidade, apenas uma maneira “hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça” (FREIRE, 2019b, p. 109). A intervenção no mundo poderá ser para “reprodução da ideologia dominante” ou para seu “desmascaramento”, mas nunca “indiferente” a essas hipóteses (FREIRE, 2019b, p. 96). Desse modo, a tomada de posição deve se dar de forma consciente, determinando as ações a objetivos autonomamente construídos, com clareza acerca das consequências.

Seguindo esse pensamento, os alunos devem ser tratados como sujeitos, e não como objetos, afastando-se do que se denomina de “concepção bancária”, para a qual “a educação é o ato de depositar”, e por meio da qual o “saber” é mera “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Esse formato manifesta, na verdade, a “ideologia da opressão- a absolutização da ignorância”, como se essa encontrasse

sempre no outro (FREIRE, 2019a, p. 81). Trata-se de “educação como prática da dominação”, a qual mantém a “ingenuidade dos educandos” e pretende, “em seu marco ideológico”, “indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2019a, p. 82).

A *praxis* consiste na conscientização acompanhada da ação política, exigindo posicionamento. O ensino comprometido com a pedagogia engajada representa desafiar o *status quo*, e exige coragem (HOOKS, 2013, p. 26, 85-86). Esta postura, em seu esforço de transformar o mundo a partir de um senso ético, contrapondo-se à neutralidade científico-filosófica, acolhendo diversos saberes e modos de vida e exigindo compromisso prático, comunga princípios teóricos com a Filosofia da Libertação, corrente de pensamento desenvolvida por filósofos latino-americanos preocupados em construir ideias adaptadas à solução de problemas da periferia do capitalismo global. Parte da análise das peculiaridades da região, que compreende a existência de “capitalismo *dependente*” e de “*tipos de opressão* que estão a exigir não apenas uma filosofia da ‘liberdade’, mas uma filosofia da ‘libertação’”, que procura “manifestar eficazmente ‘a *razão do Outro*’”, submetido às diversas modalidades de dominação, as quais incluem a “mulher vilipendiada como objeto sexual, a criança subjugada pedagogicamente” (DUSSEL, 1995, p. 45).

Procurando desenvolver o conceito que sustenta a Pedagogia, a Teologia e a Filosofia correspondentes, desenvolvidas com início na década de 1950 na América Latina, Daniel Pansarelli (2015, p. 172) explica que a libertação significa a “negação da negação”, ou seja, “uma afirmação”. Trata-se da negação da opressão, da constrição de autonomia, dos impedimentos que obstam o “ser mais” (FREIRE, 2019a). Assim, “será ato de libertação o combate aos elementos que impõem limitação à idealmente ilimitada possibilidade de autodeterminação”, isto é, a afirmação da alteridade, do reconhecimento do outro como Outro, e não sua redução ao mesmo, o que se dá “na prática”, na concretude da vida (PANSARELLI, 2015, p. 173-174). São vítimas, ou oprimidas, todas as pessoas restritas em suas possibilidades de serem autodeterminadas (PANSARELLI, 2015, p. 175).

Nesse sentido, Enrique Dussel (2000, p. 93), em busca de romper com a lógica excludente da Modernidade, explica que “o projeto de uma *Ética da Libertação* entra

em jogo de maneira própria a partir do exercício da crítica ética [...], onde se afirma a dignidade negada da vida da vítima, do oprimido ou excluído”. Essa Ética “parte da *des-construção* de uma forma de pensar e a *construção* de um pensar diferente” (FARIA; BUSSINGUER; 2016, p. 78). Nesse caminho, a Filosofia da Libertação situa-se no interior da “vida prática concreta, dentro do comprometimento e solidariedade com o oprimido” (DUSSEL, 1995, p. 126).

Deste modo, o necessário respeito à alteridade, afirmado pela Filosofia da Libertação, determina a exclusão absoluta da possibilidade de “reconhecimento do capitalismo como sistema político-econômico autêntico em relação aos *ethos* latino-americanos”, uma vez que, nesse sistema, “a exploração dos seres humanos não é circunstância”, mas sim “condição de sua própria manutenção e sobrevivência” (PANSARELLI, 2015, p. 163).

A Ética da Libertação busca “ser a expressão da ‘Razão’ dos que se situam bem além da ‘Razão’ *eurocêntrica machista, pedagogicamente dominadora, culturalmente manipuladora, religiosamente fetichista*” (DUSSEL, 1995, p. 46-47), ressaltando-se que “a libertação feminina é um dos temas centrais da *Filosofia da Libertação*” (DUSSEL, 1995, p. 68). Estabelece diálogo com as demais teorias que buscam superar a situação de opressão e de dominação, e desenvolve análises a partir da realidade da América Latina, cujo “descobrimento” representou condição para o estabelecimento da hegemonia europeia, ou seja, da construção do projeto de Modernidade, no qual estabeleceu-se domínio econômico, político e, em um segundo momento, cultural, por parte da Europa, que reescreveu a história e instituiu seus valores, sua parcialidade, como universais.

Marx e Engels (2007, p. 29), ao desenvolverem seu método de apreensão da realidade, explicavam que “só é possível conquistar a libertação real [*wirkliche Befreiung*] no mundo real e pelo emprego de meios reais”, bem como que “a libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento”. Portanto, depende de condições materiais de vida dignas, e não é alcançada apenas por fluxos de consciência, ideias vazias.

A prática de “alteridade” é também central na obra freireana, sendo esta a “condição para a constituição do próprio eu”. Assim, “é o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade”, e a subjetividade, que é a essência do ser humano, só se faz na intersubjetividade. É essa humanidade, que deve ser despertada de sua alienação a partir do reconhecimento concreto do Outro, que possibilita a luta por justiça. Por consequência, a negação da dignidade do outro representa a negação da humanidade do eu: a libertação se dá em conjunto, desde o encontro com o Outro (TROMBETTA, 2010, p. 34-35).

A Filosofia da Libertação, portanto, fomenta o debate da decolonialidade, que representa o esforço epistemológico e prático de compreender criticamente o funcionamento dos sistemas de dominação econômicos, políticos, culturais e ideológicos levados a efeito pelo projeto de “modernidade”, e, dessa forma, atuar para sua transformação.

Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 164-165) explica que o conceito de “colonialidade”, proposto por Anibal Quijano, o qual se destinava a explicar a continuidade da dominação colonial após o colonialismo histórico, e se tornou um “marco fundamental do projeto decolonial”. Em seu modo de ver, porém, não há necessidade de um novo termo, de modo que, para todos os diversos formatos de “colonialismo”, históricos ou atuais, mas que se centram sobre o projeto de desumanização de grande parcela das pessoas, utiliza o mesmo significante. Ao processo de ruptura, por sua vez, utiliza a expressão “descolonização” (SANTOS, 2019, p. 164-165).

A pesquisa corresponde ao ideal de “libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens”. Para Paulo Freire (2019a, p. 93), não se trata apenas de “uma palavra a mais, oca, mitificante, mas de “práxis”, que implica a “ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. A educação libertadora, portanto, busca a “superação da contradição educador-educandos”, fundindo-se, por assim dizer, as posições (FREIRE, 2019a, p. 95). Consiste, assim, em um “ato cognoscente” que potencializa o “pensar autêntico”, em caráter dialógico (FREIRE, 2019a, p. 94-95).

A filosofia de Enrique Dussel se centra na alteridade, na consideração e valorização do “Outro”, superando a dialética que se encerrava na “totalidade do ser”. Em pensamentos que se conectam, Paulo Freire também centra sua pedagogia no encontro com o outro, o oprimido, que deve ser considerado como ser humano pleno, e não coisificado. Ambos compreendem que o processo de emancipação, de libertação, de superação das estruturas de dominação, faz com que haja libertação de todas as pessoas (PANSARELLI, 2019, p. 256).

Dessa forma, “ao tomar a alteridade como ponto de partida e adotar a analética como método filosófico, Dussel propõe uma chave interpretativa que pode ser utilizada na busca por compreensões alternativas de quaisquer aspectos da realidade” (PANSARELLI, 2019, p. 256). Nesse processo, podemos compreender o “outro”, aquele que, a princípio, se distancia de nós, como dotado de subjetividade própria, também em construção, não inferior, e cujos pensamentos devem ser levados em consideração para construção de um conhecimento conjunto. Trata-se da essência do projeto de educação libertadora de Paulo Freire, ideais nos quais nos inspiramos na construção da nossa pesquisa e prática de extensão.

Como já analisado, a educação jurídica mostra-se, historicamente, muito distante da realidade social, atrelado à forma “bancária” (FRANCISCHETTO, 2010, p.13-15). Ao longo dos últimos anos, tem-se debatido intensamente formas de superar a “crise” do ensino jurídico, para que se mostre mais relevante, mais significativo, estruturado na união entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, a Resolução 05/2018 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018b), órgão do Ministério da Educação, por meio de sua Câmara de Educação Superior, apresentou “inovações que demonstram a preocupação com uma formação pluralista e mais próxima da realidade social” (FRANCISCHETTO, 2019, p. 56). Exige a utilização de “metodologias ativas”, para incentivar habilidades cognitivas, relacionadas ao conhecimento, instrumentais, concernentes à técnica do fazer, e interpessoais, pertinentes ao convívio (FRANCISCHETTO, 2019, p. 59). Esta normativa substituiu a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. A Resolução consolida, no plano normativo, novo paradigma ao ensino jurídico. Nesse

sentido, explicita o necessário estímulo à extensão, efetivando o previsto no art. 206 da Constituição Federal.

No projeto de extensão, desde o início, buscamos construir uma atuação próxima aos alunos do Ensino Médio, com temas que fizessem sentido para elas e eles, em que pudessem participar ativamente, ser ouvidos, pensar livremente, construir respostas de forma crítica e independente a seus problemas, inserindo-se como sujeitos do mundo, com direitos e responsabilidades. Desde o início das elaborações teóricas, percebemos que o tema “igualdade de gênero” não poderia ser dissociado de reflexões sobre desigualdade econômica, racismo, dentre outros. A prática do projeto confirmou essa premissa: os participantes estavam extremamente interessados nas correspondências entre as diversas manifestações da desigualdade, que estão, em suas vidas concretas, intimamente conectadas. Como bell hooks (2013, p. 20) apresenta, a pedagogia que se buscou era “crítica, anticolonialista e feminista”, capaz de questionar “parcialidades”, em busca da totalidade, sempre a partir de um ponto de vista.

Buscamos afastar a cultura da dominação (HOOKS, 2013, p. 44), os vícios da mentira e da negação, fomentando o diálogo embasado e crítico. Cuida-se de desafio ainda maior neste período de fácil disseminação de “*fake news*”, com danos reforçados pela gestão feita sobre a pandemia, que revelou o potencial catastrófico da desinformação. Disso também depende nossa capacidade de enfrentar a realidade, de “intervir e mudar as circunstâncias de injustiça” (HOOKS, 2013, p. 45), superar o fatalismo.

Nesse ponto, as teorias humanistas sempre se preocuparam com as repercussões do avanço científico. As considerações éticas são imprescindíveis e a ciência deve estar a serviço das pessoas (FREIRE, 2019b, p. 128). Devemos destinar um olhar sensível aos fatos sociais, que desvele a enorme desigualdade social, a miséria, a fome, a destruição ambiental, em suma, todo o sofrimento humano, e, através dessa lente, construir e investigar os problemas científicos. Afinal, “as dimensões políticas, éticas e culturais dos problemas científicos, por mais evidentes que sejam, escapam à ciência” (SANTOS, 2019, p. 409), se não acompanhada daquelas reflexões.

Desse modo, todas as formas de conhecimento mobilizadas pelas lutas, sejam científicas ou não-científicas, possuem “efetivamente uma dimensão técnica, mas essa dimensão é apenas relevante na medida em que aprofunda de modo eficaz o compromisso ético-político subjacente aos conhecimentos envolvidos na luta” (SANTOS, 2019, p. 124). Trabalhamos com a compreensão de “ecologia de saberes”, orientadas pelos princípios da “horizontalidade” e da “reciprocidade”, em busca de “justiça cognitiva” (SANTOS, 2019, p. 124).

Sob essa luz, o conhecimento científico não pode ser construído de forma acrítica, desacoplado de reflexões éticas, em matriz reprodutora dos epistemicídios coloniais. O “negacionismo”, por sua vez, a outra face da mesma moeda, verificado em escala acentuada neste momento histórico, acentuado pela postura de autoridades do Governo Federal, representa a contestação de avanços científicos de extrema relevância para assegurar a efetividade de direitos fundamentais, como a vacinação, de modo a afetar, sobretudo, as pessoas já vulnerabilizadas. Não surpreende que esteja correlacionado a ideais neoconservadores e neoliberais, que buscam destruir as redes de proteção social, omitindo-se na realização de políticas públicas. Nesse caminho, entram pautas moralistas e econômicas, associadas a uma postura que busca encobrir as reais motivações dos agentes atuantes. Mais uma vez, percebemos que o conhecimento científico pode representar mecanismo importante no contexto das lutas emancipatórias; sua manipulação por interesses dominantes pode, por outro lado, reforçar estruturas de opressão.

A educação libertadora tem papel de proeminência nesse debate. Em suas práticas, acolhem-se todas as formas de conhecimento, e a ciência tem sua importante função; não se contrapõe a outras formas de saber, mas a elas se soma, para que o resultado faça sentido na busca por justiça, igualdade social e respeito às diferenças.

Nesse caminho, há espaço para a empolgação, o encontro, a presença, essenciais para a efetiva transformação. O esforço da educadora libertadora deve ser conduzido a “valorizar a presença de cada um”, a voz de cada pessoa, gerados “pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2013, p.18). Afinal, a “sala de aula” deve ser lugar de entusiasmo, nunca de tédio (HOOKS, 2013, p. 16); proporcionando espaço à inspiração e à criatividade para trazer novas soluções aos problemas observados.

Deve moldar estratégias, construindo espaço para reciprocidade, de modo que todos sejam “partes ativas” (HOOKS, 2013, p. 20, 58), para construir uma verdadeira “comunidade de aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 19). O desafio é construir uma sala de aula que inclua toda a diversidade dos estudantes, fomentando o debate e a participação de todos (HOOKS, 2013, p. 58-60), o qual é ainda maior no cenário virtual, como pode ser constatado. A “pedagogia radical” deve ser espaço de reconhecimento das diferenças (HOOKS, 2013, p. 20), trabalhando-se com todas as ideias em conjunto para a reflexão coletiva que se propõe. A teoria apresenta-se como “local de cura”, de representatividade (HOOKS, 2013, p. 83). Em diversas ocasiões, ao longo de nossos encontros, percebemos como a explanação de direitos humanos em vertente inclusiva representou espaço de segurança e acolhimento para os alunos.

Parafraseando a constatação feita por bell hooks (2013, p. 46, 53), que retoma as lições de Paulo Freire, a educação não é e nunca será politicamente neutra. A pedagogia crítica, transformadora, busca questionar a “neutralidade”, a aparente segurança de ambientes que não são nada inclusivos para aqueles que estão fora dos grupos “dominantes”. A atitude correspondente é fazer da sala de aula um ambiente “democrático” (HOOKS, 2013, p. 56).

A prática pedagógica libertadora estimula a tomada de consciência da realidade, a fim de que os educandos se sintam desafiados a transformá-la, de forma que a concepção fatalista de mundo é afastada, cedendo espaço ao “ímpeto de transformação e de busca”, de forma que as pessoas se percebem “sujeitos de próprio movimento”. Busca, portanto, romper a violência da dominação, para que seja potencializada a “humanização dos homens”, o “ser mais” (FREIRE, 2019a, p. 74).

O pensamento fatalista, diametralmente oposto à educação libertadora, produz insensibilidade diante de injustiças, “indiferença” para com os sofrimentos dos outros e “resignação para com o próprio” (SANTOS, 2019, p. 144). A “descrença” no futuro e da banalização do “sofrimento humano” só servem para manterem-se as estruturas de dominação. Assim, “o projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais” ocorridos no passado, de modo a

produzir “rebeldia” (SANTOS, 1996, p. 17), que se traduza em ação para a transformação efetiva, superando-se o fatalismo. É necessário sensibilizar o aprendiz para o sofrimento humano, de modo a proporcionar que a construção e aplicação dos conhecimentos sejam mais edificantes, emancipatórias e multiculturais (SANTOS, 1996, p. 33).

O fatalismo está intimamente relacionado ao pensamento neoliberal. Este sistema político-econômico-epistemológico, centrado no ultraindividualismo econômico, máxima liberdade ao capital e conseqüente afastamento do Estado da prestação de serviços públicos, pode ser definido como “a lógica econômica monocultural que alimenta a articulação entre o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (SANTOS, 2019, p. 183), restaurando, e ampliando, mecanismos de dominação da realidade colonial histórica. Sua implementação partiu dos países “centrais”, nomeadamente Inglaterra e Estados Unidos, sobretudo associado à crise do socialismo real, estendendo-se, de forma impositiva, muitas vezes, aos periféricos, incluindo o Brasil, ao longo dos anos 1980 e 1990, com impactos ainda mais graves nestes, que sequer haviam desenvolvido um Estado de Bem-Estar Social consistente, e saíam, em sua maioria, de ditaduras cruéis.

Assiste-se, mundialmente, a processo de desregulamentação de mercados, destruição dos níveis de proteção dos direitos fundamentais, privatização da prestação de serviços públicos e sociais e sua conseqüente fragilização, financeirização do capital, obsessão por “estabilidade monetária” e equilíbrio fiscal (NUNES, 2013, p. 275). Nos últimos anos, sobretudo após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, acompanhamos no nosso País o recrudescimento das pautas econômicas neoliberais, associadas, como desde a gênese ocorreu, a questões moralistas, que buscam invisibilizar reivindicações de direitos das minorais e subjugá-las às estruturas de dominação patriarcais.

Trata-se de um complexo formado por “ideologia”, “política econômica” e, destacadamente, uma nova racionalidade imposta ao ser humano, pautada na “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Assim, “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um

novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17), e que “revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190).

O neoliberalismo destrói o panorama de alternativas, propagando o “*fim das ideologias*” e a “*morte da política*”. Defende o discurso da “impossibilidade” de concretização de direitos sociais, econômicos e culturais, até que nada mais reste no campo dos serviços públicos, que são essenciais para a redução das desigualdades. Não obstante, contraditoriamente, este mesmo Estado esvaziado atua em favor do capital financeiro, sustentando-o em momentos de crise (NUNES, 2013, p. 236-241), ou seja, “não estamos lidando com uma simples retirada de cena do Estado, mas com um reengajamento político do Estado sobre novas bases, novos métodos e novos objetivos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190).

Assim, desenha um cenário de ausência de passado e de futuro, em que só importa o presente, não compreendido e não questionado. Alia-se, nessa construção ideológica, a movimentos conservadores e reacionários, fundamentalismos religiosos e autoritarismos políticos (CHAUÍ, 2020, p. 326-327). Com efeito, “se a racionalidade neoliberal eleva a empresa a modelo de subjetivação, é simplesmente porque *a forma-empresa é a “forma celular” de moralização do indivíduo trabalhador*, do mesmo modo que a família é a “forma celular” da moralização da criança”. A aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo, portanto, promove “a exaltação incessante do indivíduo calculador e responsável, na maior parte das vezes pela figura do pai de família trabalhador, econômico e previdente, que acompanha o desmantelamento dos sistemas de aposentadoria, educação pública e saúde” (DARDOT; LAVAL, p. 388).

Nesses tempos de globalização hegemônica neoliberal, de padronização de conhecimentos, destruição e desconsideração de formas de saber e de ser alternativas, verifica-se uma verdadeira “asfixia” causada pelo “poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária”, um estado de “burocratização da mente”. Nesse movimento, reduz-se a vivência do ser humano na história, que passa a ser visto como espaço de “*determinismo*” e não como “*possibilidade*”, caminhando para sua própria morte, bem como “da utopia e do

sonho”, reforçando os “mecanismos de asfixia da liberdade” (FREIRE, 2019b, p. 111-113).

A educação libertadora permite despertar o olhar para compreensão da conjuntura presente como histórica, produto de uma construção social, e, por isso mesmo, modificável. A esperança não é ingênua, o que resultaria em “desesperança, pessimismo e fatalismo”. Na verdade, “é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 2019c, p. 14-15). Nesse caminho, o educador deve ser sensível ao dirigir-se aos educandos; deve estar “a par da compreensão do mundo” destes (FREIRE, 2019c, p. 38), dialogando *com* e não *ao* povo (FREIRE, 2019c, p. 38-39). Como prática do encontro com o outro, em busca “da significação profunda do conteúdo sendo ensinado”, o aprender poderá se dar com alegria e afetividade, e os estudantes poderão agir de forma independente (FREIRE, 2019b, p. 70, 138-139; 2019c, p. 112-115). Assim, “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2019b, p. 140).

O projeto educativo emancipatório supera a constatação da “descrença” no futuro e a banalização do “sofrimento humano”, resgatando o passado pela utilização de imagens “radicais e desestabilizadoras”, para que seja possível transformar o presente, para além do conformismo (SANTOS, 1996). Este projeto compartilha dessa visão: atuar, de forma esperançosa, em prol da concretização de transformações sociais que assegurem inclusão e emancipação.

A partir da conjunção desses referenciais teóricos, construímos projeto de pesquisa e extensão na Faculdade de Direito de Vitória, “Igualdade de Gênero como Ideal de Justiça”. A pesquisa-ação propõe-se a estruturar o projeto de extensão, organizando cientificamente sua preparação, execução e análise de resultados.

Utilizamos o método de investigação de temas geradores proposto por Paulo Freire (2019a), a qual propõe a construção do “conteúdo programático da educação” de forma dialógica. O objeto da investigação consiste não nas pessoas participantes, mas, na verdade, no seu “pensamento-linguagem referido à realidade” (FREIRE, 2019a, p. 121-122). Deve-se evitar sempre o risco de regredir às formas “bancárias”,

isto é, “deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa [...] para os homens mesmos, como se fossem coisas, fazendo-os objetos de investigação” (FREIRE, 2019a, p. 138-139), cuidando-se para se garantir a participação dos envolvidos na delimitação dos objetivos da pesquisa, antes, durante e na análise final dos resultados e preparação do próximo ciclo de ação.

Acreditamos no potencial emancipatório da educação em direitos humanos que, como explica o Plano Nacional (BRASIL, 2018a- PNEDH), é “compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos”, de modo a articular as dimensões listadas a seguir:

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

Não podemos nos submeter à “pressão neoliberal” por uma escola regida por índices quantitativos, por uma ideia de eficácia lastreada em racionalidade instrumental, individualista e utilitarista, que se dedique a simplesmente formar “pequenos soldados da guerra econômica mundial” (LAVAL, 2004, p. 206-207, 319-322). Nesse sentido, a educação em direitos humanos, compreendidos a partir das reflexões críticas aqui propostas, tem importante papel para a construção de alternativas à “escola neoliberal”, em defesa da “liberdade de pensamento e de pesquisa”, do “rigor de saberes”, da igualdade como “princípio diretor”, da “educação como bem público e como bem comum”, não uma mercadoria, da prática artesanal do trabalho do profissional responsável por conduzir o processo de ensino-aprendizagem (LAVAL, 2004, p. 220-221, 321).

São esses os objetivos da pesquisa-ação-participativa conectada à inserção social dos direitos fundamentais: atuar de forma coconstrutiva, dialógica, sustentando a problematização do presente, a não aceitação pura e simples do que é imposto, nem mesmo dos dogmas jurídicos. Desse modo, permite-se que os sujeitos exerçam suas

potencialidades, sua autodeterminação, sua autonomia, desprendendo-se das amarras limitadoras determinadas pelas estruturas de opressão.

2.3 A PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA COMO ABORDAGEM PROCEDIMENTAL ADEQUADA A PESQUISAS ENVOLVENDO A SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO

A premissa adotada nesse trabalho consiste no reconhecimento da ausência de neutralidade em pesquisa científica, e na conseqüente possibilidade de estar direcionada a práticas que busquem transformar a realidade, em prol de emancipação social. No âmbito jurídico, essa forma de compreender a ciência é fundamental para afastá-la do dogmatismo e do monismo estatal.

Ao analisar a importância da categoria analítica de gênero, como resultado de contribuições teóricas feministas, aspectos que já adiantamos no capítulo 1, Lourdes Bandeira (2008) compreende que sua utilização está intimamente relacionada à crítica ao fazer científico como dotado de objetividade, universalidade, e racionalidade, compreendidas à luz da “ilusão” de neutralidade e do distanciamento absoluto em relação ao objeto de pesquisa. O “gênero”, assim, revela-se como “um instrumento de análise crítica aos pressupostos que informam os principais paradigmas da teoria social”, e da ciência como um todo, no sentido de desvelar como a suposta eleição de um sujeito pesquisador “universal”, na verdade, restringe-se a homens brancos heterossexuais e dotados de algum capital, o que condiciona um horizonte extremamente limitado de possibilidades de construção de problemas e métodos científicos (BANDEIRA, 2008, p. 223).

A autora leciona que a histórica exclusão feminina da ciência se fundava na “dominação masculina que naturalizava a inferioridade das mulheres”; na “divisão sexual do trabalho”; e na “condição monolítica, atemporal e excludente da ciência” (BANDEIRA, 2008, p. 213, grifo nosso). Esclarece que a crítica feminista representa um caminho para a desconstrução do paradigma de uma suposta neutralidade na ciência, permitindo-se a construção de novos problemas e métodos, mais conectados à realidade. Assim, “para a crítica visão feminista, a ciência é sempre impregnada de valores materiais e culturais”. Diante desse novo olhar, “qualquer forma de ciência que

seja considerada ou proposta como universal deve ser duramente criticada, uma vez que todas as categorias pretensamente universais acabam por fixar parâmetros permanentes, inclusive de poder” (BANDEIRA, 2008, p. 213).

Constatamos que a autora analisa o “gênero” a partir de um viés crítico, relacionando-o à compreensão das categorias de “divisão sexual do trabalho”, “papéis de gênero”, “relações de classes”, invisibilização das mulheres e de outros sujeitos historicamente excluídos. Acentua o papel da ciência para a situação corrente, e sua relevância, a partir do paradigma desenhado pela crítica feminista, para a superação da desigualdade. Desse modo, a pessoa pesquisadora jamais se posiciona com indiferença perante a ciência: suas experiências pessoais e compreensão de mundo sempre importarão para a definição do problema de pesquisa, dos objetivos, do método. O saber científico deve ser definido a partir de outras categorias, de outra forma de se compreender objetividade e racionalidade: a partir da transparência na construção do procedimento e na forma de utilização dos dados, da ética, do estudo, da argumentação consistente, da clareza e rigor dos referenciais adotados.

Dessa forma, Patricia Hill Collins (2019) também estabelece a importância de um olhar centrado na subjetividade da mulher negra para desvendar uma epistemologia feminista alternativa, capaz de fortalecer todas as outras epistemologias dos grupos oprimidos. Desse modo, explica que sua relevância “pode ser a capacidade de enriquecer nossa compreensão sobre o modo como grupos sociais subordinados criam conhecimentos capazes de fomentar tanto seu empoderamento quanto justiça social” (COLLINS, 2019, p. 430).

Didaticamente, apresenta os requisitos das abordagens metodológicas tradicionais: exigem distanciamento entre sujeito e objeto; “ausência de emoções”; a desconsideração da ética e dos valores, “considerados inadequados no processo de pesquisa, seja como motivo da investigação científica, seja como parte do próprio processo de pesquisa” (COLLINS, 2019, p. 408-409). Portanto, a epistemologia feminista negra afasta-se dessas abordagens positivistas, que “têm o objetivo de criar descrições científicas da realidade por meio da produção de generalizações objetivas” (COLLINS, 2019, p. 408).

Por outro lado, a epistemologia que se desvela funda-se em outra forma de compreender e explicar o mundo. Dá valor à “experiência vivida” como “critério de significado com imagens próprias como veículo simbólico” (COLLINS, 2019, p. 410-412); valoriza a “ética do cuidar”, associando as ideias aos indivíduos que as “criam e compartilham” (COLLINS, 2019, p. 419); é caracterizada pela “ética da responsabilidade pessoal” e pelo diálogo, de modo que as pessoas devem desenvolver reivindicações “por meio do diálogo”, bem como “se mostrar responsáveis em relação a suas reivindicações de conhecimento” (COLLINS, 2019, p. 424).

Desse modo, “as epistemologias alternativas colocam em xeque todos os conhecimentos legitimados, questionando se aquilo que se acreditava ser verdade seria capaz de resistir ao teste dos métodos alternativos de validação de verdade” (COLLINS, 2019, p. 432). Percebemos muitos pontos de conexão dessas formas de pensar com a Filosofia e a Pedagogia da Libertação: a preocupação com a construção coletiva do conhecimento, em diálogo, com a valorização das experiências de todas as pessoas, com a indissociação entre o que se ensina e a pessoa que ensina, todos pontos que procuramos inserir em nossas atividades.

Nesta pesquisa, compreendemos que as epistemologias tradicionais, inseridas no paradigma da “Modernidade” (DUSSEL, 2000), reproduzem um *ethos* europeu, masculino, branco, heterossexual, proprietário-capitalista, judaico-cristão. Não há espaço para reconhecimento do Outro como ser dotado de subjetividade própria. Por meio delas, sustentam-se, no campo ideológico, as estruturas de dominação existentes. Assim, o conhecimento científico tradicional parte do projeto moderno de “dominação e controle da natureza”, resultado do colonialismo e do capitalismo, e produz uma “forma quantificadora de pensar a realidade”, a qual “concatena uma visão de mundo que separa peremptoriamente o momento do conhecimento entre o sujeito (ativo, racional, em movimento) e o objeto (passivo, bruto, inerte)” (COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2319-2320).

Compartilhamos da compreensão de que a ciência não deve reproduzir essa estrutura de dominação, que desumaniza os objetos e produz “epistemicídio de conhecimentos alternativos”, como já explicado anteriormente (COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2319-2321). Desse modo, na teoria crítica comprometida com a transformação social, o

processo de permanente procura, para “apreensão” do objeto, é ainda mais evidente, uma vez que o conhecimento é fundado “no diálogo entre pessoas que comungam a partir da necessidade de transformar o mundo a fim de concretizar, em conjunto, o seu Ser Mais” (COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2324).

Nesse contexto, buscamos compreender a realidade e, além disso, participar dos fenômenos em desenvolvimento, compartilhando formas de pensar os direitos humanos, sobretudo a partir da igualdade de gênero. Pelo método materialista histórico-dialético, cujas bases foram desenvolvidas por Marx e Engels ao longo de suas vidas, procuramos superar o apontado problema da ciência jurídica, historicamente distante da realidade. Com inspiração na crítica formulada por Marx à filosofia e ao direito alemães, almejamos nos estabelecer dentro da realidade, próximos de estudantes adolescentes de uma escola pública. Nesse sentido, lembremos das advertências feitas por Marx (2010, p. 151) ao distanciamento do mundo engendrado pela filosofia alemã, muito especulativa e pouco prática, e seu comando de que devemos nos dedicar a realidade, bem como que ser radical, nesse aspecto, é “agarrar a coisa pela raiz”. Portanto, a dialética constitui “uma forma de compreender o real diferente do mero contemplar ou da abordagem metafísica” (FONSECA, 2017, p. 26).

Aloísio Krohling (2014, p. 70-72) explica a dimensão da totalidade na perspectiva dialética “marxiana”, unida à contradição interna. Esse método leva à compreensão da historicidade dos fenômenos, os quais decorrem de vários fatores e podem vir a ser modificados, sem se vincularem a um determinismo econômico, tampouco a um evolucionismo/progresso racional, teleológico, o que é explorado por seus intérpretes não-ortodoxos. Nesse sentido, Gramsci afirma que “não existe determinismo econômico no pensamento de Marx, mas um encadeamento dialético entre o social, o cultural, o político e o econômico” (KROHLING, 2014, p. 76).

A dialética “marxiana” mostra-se, assim, materialista e histórica, em íntima conexão com a praxis, que significa reflexão e ação para transformação: “é indispensável compreender a realidade histórica em suas contradições para tentar superá-las dialeticamente” (KROHLING, 2014, p. 71). Por esse método, “os fatos são conhecidos na realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, se são

entendidos como partes estruturais de um todo”, formado por fenômenos “econômicos, políticos, sociais e culturais, que se articulam e se interconectam num todo” (KROHLING, 2014, p. 72).

O método dialético permite uma análise dos direitos humanos de forma histórica e crítica, já que “assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar” (KONDER, 2008, p. 81). Não devem submeter a realidade a suas teorias, mas interpretar os fenômenos conforme eles se manifestam, em suas contradições internas, ainda que utilizando das chaves de leitura apostas pelas reflexões teóricas.

Para além destas categorias, nos inspiramos nos influxos humanistas de Enrique Dussel e Paulo Freire. Nesse sentido, exsurge o desdobramento da dialética desenhado por Dussel, a analética, que “não é um simples método, mas um momento privilegiado da dialética, que aponta em sentido à libertação”, ao “encontro entre a totalidade e o outro”, processo que “se revela como intrinsecamente ético”. (KROHLING, 2014, p. 89).

À luz dessas considerações, a pesquisa-ação constitui importante técnica para a aproximação entre teoria e prática, rompendo com o distanciamento “sujeito-objeto” representativo do paradigma científico dominante, transportado acriticamente das ciências naturais para as sociais. Permite considerar a subjetividade do participante, elemento imprescindível para a condução dos rumos da pesquisa. Afinal, busca-se fomentar a potencialidade das pessoas para serem sujeitos históricos, superando o fatalismo imposto pelas estruturas de dominação.

Consiste em “uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro”, com base empírica (THIOLLENT, 1998, p. 7). É “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, de forma que “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1998, p. 14).

Dessa forma, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1998). Desenha-se, portanto, nítido caráter propositivo, e não apenas descritivo. No âmbito terminológico, para Michel Thiollent (1998), “pesquisa-ação” não se confunde com “pesquisa-participante”. Esta seria o gênero, do qual aquela seria a espécie. Nesta, haveria uma ação planejada para alcançar determinados fins. Para o autor, toda pesquisa-ação é participante, já que “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 1998, p. 15). Mas acrescenta que a participação pode se limitar à busca de “aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado” (THIOLLENT, 1998, p. 15), sem que envolva ações concretas, práticas, para a transformação daquela situação.

Destarte, Michel Thiollent (1998, p. 14) traz uma definição não destinada explicitamente a superar vulnerabilidades, a atuar em prol dos excluídos, mas de cunho genérico, que poderia englobar outros objetivos, não se detendo a distinguir nitidamente um tipo do outro. Assim, “não há uma referência às pesquisas voltadas para grupos sociais que vivem situações de desigualdades, nem que a pesquisa-ação tenha, obrigatoriamente, uma orientação emancipatória” (SANTOS, 2018a, p. 32). Na verdade, essa aproximação com a ideia de “emancipação” é mais perceptível em outros autores, como Orlando Fals-Borda (2009).

Ao buscar separar os dois tipos, “pesquisa-ação” e “pesquisa-participante”, outros autores também pouco acrescentam, de modo que as expressões indicam, no mínimo, formas de pesquisa muito parecidas. Para Antonio Carlos Gil (2002, p. 55-56, 144), pode-se dizer que a pesquisa-ação pressupõe uma ação mais “planejada”, direcionada a “solucionar problemas práticos”, enquanto a pesquisa participante parece ser mais prática, mais “engajada” por objetivos contrários aos mecanismos de dominação.

Pedro Demo (1995, p. 240-242), a seu turno, expressamente aponta não haver diferença entre ambas as expressões. Para o autor, toda ação humana é política, e esse formato busca afastar a pretensa neutralidade da pesquisa tradicional, direcionando-se à transformação social, ao enfrentamento real de problemas

relevantes. Portanto, a metodologia própria da pesquisa participante é a dialética, “porque é a que assume o contexto histórico, privilegia a apreensão e o tratamento dos conflitos sociais, propugna a transição histórica e acredita no fator humano como capaz de interferir em condições objetivas dadas”. Em sua concepção, esta dialética deve mesclar a importância dos aspectos políticos da intervenção humana e das condições materiais na condução da história, temperando o objetivismo materialista (DEMO, 1999).

De fato, diversos nomes são utilizados para se referenciar à técnica de pesquisa em que os pesquisadores buscam interação com os participantes, posicionados como co-construtores da pesquisa, como sujeitos de pesquisa em conjunto com aqueles (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 53). Em seus textos, Carlos Rodrigues Brandão (1999) opta pela terminologia “pesquisa participante”, frisando que há muitas alternativas para sua realização. Relata o cenário em que essa se originou, associada a movimentos religiosos progressistas, ainda no período da Ditadura Militar, os quais estabeleciam um compromisso com o povo, uma opção pela libertação, e empreendiam ações junto às comunidades para compreender a “realidade local”; organizar “planos setoriais de trabalho” e “material para uso dos grupos de trabalho pastoral” e denunciar publicamente “processos de expropriação das condições de trabalho” (BRANDÃO, 1999, p. 228-230). Pontua que esse formato vai além da “pesquisa compartilhada”, pois é “proposta desde o interior de uma prática que associa politicamente agentes de mediação e agentes populares”, ou seja, os agentes populares estão em sua preparação e no momento subsequente, na organização dos resultados (BRANDÃO, 1999, p. 251).

São aspectos principais da pesquisa participante o ponto de partida na realidade concreta dos atores populares; a unidade entre teoria e prática; a passagem de uma relação sujeito-objeto para uma sujeito-sujeito, em que todas as pessoas são consideradas fontes de saberes; a busca por interferir na realidade para sua transformação, com objetivos emancipatórios, e sempre tendo em vista a totalidade, a compreensão estrutural dos problemas e das soluções, ainda que o objetivo imediato seja local (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 53-55). À luz dessa linha de pensamento, aproxima-se a pesquisa participante da educação: “na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular

realizados junto com e a serviço de comunidades [...]”, em uma atuação solidária, coparticipava, co-construtiva (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 55).

David Tripp (2005), por sua vez, insere a pesquisa-ação como um tipo de investigação-ação, “termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Define esta modalidade como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e acrescenta “que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc)” (TRIPP, 2005, p. 447), o que garante sua cientificidade.

Quanto à concepção e organização da pesquisa, em linhas gerais, conforme explica Thiollent (1998, p. 48-58), inicia-se pela fase exploratória, na qual os pesquisadores aproximam-se da realidade que buscam compreender, estruturando sua base teórica, coletando dados junto aos interessados e, juntamente destes, delimitando tema, problema e hipótese, bem como construindo a abordagem a ser realizada.

Nos passos seguintes, não necessariamente sucessivos, mas concomitantes, já que a exploração continuará ocorrendo, possibilitando modificações futuras, desenvolve-se a investigação, por meio de técnicas diversas, como debates, rodas de conversa, questionários, entrevistas, dentre outros, e estruturam-se as formas de resolução do problema apontado, associando-se investigação e aprendizagem contínua. Neste ínterim, é definida a amostragem do grupo participante, a qual pode se dar de forma estatística/aleatória, ou qualitativa/intencional, a depender dos objetivos da pesquisa. O autor ressalta a importância da aprendizagem mútua ao longo da pesquisa, especialmente naquelas inseridas na área educacional. Ao final, elabora-se um plano de ação, no qual são analisadas as informações obtidas, à luz do referencial teórico, buscando-se chaves de interpretação e estruturando-se propostas para solução do problema (THIOLLENT, 1998, p. 58-72).

Para Antonio Carlos Gil (2002, p. 149), que considera a pesquisa participante mais “informal” que a pesquisa-ação, a determinação das etapas é ainda mais difícil.

Porém, aponta um modelo, com os principais passos a serem seguidos. Inicia-se pela “montagem institucional e metodológica”, momento no qual são determinadas as bases teóricas, os objetivos, os problemas a serem trabalhados, as hipóteses, as técnicas de coletas de dados, a região a ser estudada e, assim, é elaborado o cronograma de atividades. Trata-se de uma fusão das fases iniciais da pesquisa-ação, que são a exploratória, a de formulação do problema, a de construção de hipóteses e a realização do “seminário” para determinação do universo de pesquisa (GIL, 2002, p. 143-145).

Em seguida, ocorrem os estudos sobre a população pesquisada, sobretudo a partir de vivência interna, escuta e empatia, por meio, principalmente, de técnicas qualitativas de coleta de dados. Cuida-se da seleção de amostra e coleta de dados, como denominadas nas etapas da pesquisa-ação. Destaca-se que o “critério de representatividade dos grupos investigados na pesquisa-ação é mais qualitativo que quantitativo”, de modo que “o mais recomendável nas pesquisas desse tipo é a utilização de amostras não probabilísticas, selecionadas pelo critério de intencionalidade” (GIL, 2002, p. 145). Posteriormente, é feita a “análise crítica dos problemas”, buscando-se as determinações para além dos lugares-comuns. Por fim, deve ser elaborado um relatório e um plano de ação, apontando conclusões parciais e novos problemas, de forma dialética (GIL, 2002, p. 149-151).

Em suma, o ciclo compreende as ações de identificar um problema, planejar uma solução, agir para implementá-la, descrever os efeitos das ações e, por fim, avaliar os resultados dessas ações, reiniciando-se o processo a partir do aprendizado obtido (TRIPP, 2005, p. 445-446). Assim, a “metodologia é sempre preeminente na pesquisa científica, mas na pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa deve sempre ser subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados” (TRIPP, 2005, p. 448). Deste modo, além de se promover ação investigativa a partir da vivência prática, no seio da comunidade pesquisada, em busca de compreender-se as determinações de certo problema, para que seja possível delinear propostas de soluções, a própria pesquisa também já inicia a realização de suas propostas, já testa e apresenta os resultados de sua investigação-ação.

Dessa forma, a pesquisa-ação consiste em técnica que permite estruturar um método científico. A inserção é correlata ao distanciamento compatível, para que os dados sejam analisados com a objetividade possível, ainda que não haja neutralidade. Melhor do que falar em “objetividade”, no contexto de uma visão crítica da ciência, compreendida a partir da premissa da ausência de neutralidade, da impossibilidade de distanciamento absoluto entre ciência e objeto, é estabelecer como característica do conhecimento científico a “objetivação”, considerando-se a “tentativa, sempre incompleta, de descobrir a realidade social assim como ela é, mais do que como gostaríamos que fosse” (DEMO, 1995, p. 21).

Nesse sentido, explica Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 74) que, “nas epistemologias do Norte, a questão da objetividade está relacionada com a questão da neutralidade”. Porém, sob esse ponto de vista, “a neutralidade não faz sentido porque o critério de que depende a confiança se encontra nas vicissitudes da luta contra a opressão, impossibilitando assim qualquer indiferença contextual”. Concordamos com o autor ao enunciar que “a neutralidade é um dispositivo ideológico numa sociedade dividida entre opressores e oprimidos”, de forma que “permanecer neutro equivale a estar do lado dos poderosos e opressores” (SANTOS, 2019, p. 75). Destarte, conclui que “para as epistemologias do Sul, a objetividade é sempre intersubjetividade, ou melhor, intersubjetividade autoconsciente. Por isso, os conhecimentos nascidos ou utilizados na luta são sempre cocriações” (SANTOS, 2019, p. 75).

A pesquisa-ação representa uma “tomada de consciência” sobre o problema: “temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo” (TRIPP, 2005, p. 449). Verifica-se uma combinação de dedução e indução, de modo que, em geral, realiza-se teorização indutiva “apenas quando não há uma explicação preexistente ou uma teoria que explique satisfatoriamente o que quer que tenhamos observado ou estejamos tentando observar”, mas é possível “combinar teorização indutiva empreendida seriamente como base para melhoria por meio de pesquisa-ação, embora isso seja raro” (TRIPP, 2005, p. 452). Há diferenças metodológicas importantes entre as várias pesquisas-ação, até mesmo na formulação do problema de pesquisa, mas têm como ponto comum a utilização de fonte teórica para um aspecto essencialmente prático, de modo que “quando é possível pré-

especificar o objetivo da pesquisa-ação, ele sempre será do tipo ‘como posso/podemos melhorar essa prática?’” (TRIPP, 2005, p. 459).

De certa forma, para este autor, a pesquisa-ação sempre será participativa, “na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (TRIPP, 2005, p. 448, 454). É experimental, mas vai além, pois interfere ativamente na realidade, apesar de não a controlar, por isso “pode ser chamada mais geralmente de intervencionista” (TRIPP, 2005, p. 448). Porém, há níveis diferentes de participação, que corresponderão às diferentes modalidades de pesquisa-ação.

A pesquisa aqui desenvolvida construiu espaço de diálogo crítico acerca da importância dos direitos humanos e da possibilidade, e necessidade, de transformação social, especialmente pela superação da desigualdade de gênero. Por esse motivo, é compreendida como política, e, dentro desta, como emancipatória, utilizando a classificação de David Tripp (2005, p. 458), uma vez que aprofunda a pesquisa-ação política, na qual se parte da premissa da existência de injustiças e da necessária ação para transformação social, e seu primeiro subtipo, a socialmente crítica, almejando transformar a realidade em uma perspectiva mais ampla, não só para as proximidades do grupo pesquisador, de modo que consiste em um esforço ainda maior de participação e colaboração. Não se olvida, contudo, de se adotar uma posição realista: sabemos da limitação do alcance das transformações encaminhadas (TRIPP, 1998, p. 41). Porém, além de importantes para as vidas dos estudantes participantes, assumem relevância social desde que compreendidas como parte de um processo amplo de lutas de resistência, inclusive como propostas que podem ser replicadas e ampliadas.

Defendemos, adicionalmente, a identificação entre pesquisa e educação, “em um permanente e dinâmico movimento” (FREIRE, 1981, p. 36), como característica da pesquisa-ação que aqui se propõe. Deste modo, tanto pesquisadores como grupos populares representam sujeitos cognoscentes, com igualdade de vozes, que atuam perante a realidade concreta, de forma integrada. O fazer pesquisa, em perspectiva libertadora, implicar educar e ser educado, compreender a realidade a partir da vivência das pessoas que dela participam. O movimento de voltar “à área para pôr em

prática os resultados da pesquisa” significa ainda mais: não somente educamos ou somos educados, mas pesquisamos outra vez, em um ciclo que aprofunda a prática libertadora, de modo que “pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento” (FREIRE, 1981, p. 36).

Orlando Fals-Borda (2009), também expoente da pesquisa empírica, a seu turno, adotou nomenclatura de “investigação-ação-participativa” (IAP), conferindo destaque à necessidade de se promover descolonização do conhecimento, reconhecendo-se a voz dos excluídos. Explica que sua proposta revela mudança de paradigma, ao inserir o pesquisador no processo social pesquisado, identificando-se com os grupos com os quais entrava em contato, de modo que as técnicas de pesquisa empírica são ressignificadas, aproximando o pesquisador do integrante da situação pesquisada. Assim, a investigação associa-se à prática, produzindo-se conhecimento que faça sentido para aqueles inseridos na realidade pesquisada. A validade do conhecimento é, desse modo, determinada pelos resultados concretos, sociais e políticos, e não simplesmente por operações abstratas, subjetivas (FALS-BORDA, 2009, p. 261-264, 277). Bringel e Maldonado (2016, p. 400) se referem à pesquisa proposta por Fals-Borda como “metodologia de pesquisa ação baseada na construção participativa do conhecimento”, em vertente sociológica “comprometida com os processos de transformação” na América Latina. Trata-se de reunião entre inserção crítica e ação sobre o mundo para transformá-lo, ou seja, práxis (FREIRE, 2019a, p. 52-53).

Outra terminologia comum para designar a técnica de pesquisa em que há maior grau de aproximação entre o pesquisador e os participantes da situação investigada é “observação participante”. Determinadas classificações preferem a utilização deste termo, de modo que se conclui que entendem como sinônimo daquilo que, em outros, denomina-se de “pesquisa-ação” (PINHEIRO; FRANCISCHETTO, 2019, p. 448-450).

À luz do exposto, optamos pela nomenclatura “pesquisa-ação-participativa” por reunir o termo utilizado por uma das referências principais sobre o tema, Michel Thiollent (1998), com considerações relacionadas a atuação em prol de vulnerabilizados, com relevo para as elaboradas no contexto da América Latina. Destacamos, assim, o grau de proximidade dos sujeitos inseridos na realidade pesquisada, de forma ainda mais participativa e colaborativa, ou seja, a orientação emancipatória, como explica David

Tripp (2005). Ressaltamos, portanto, a coconstrução do conhecimento, bem como a conexão à educação libertadora. Reforçamos, assim, sua inserção no contexto das “Epistemologias do Sul”, em que é central a orientação emancipatória.

De qualquer modo, o importante é o conteúdo, e a terminologia, tão variada, não pode representar distanciamento intransponível entre as formas de pesquisa. As múltiplas contribuições das diversas experiências devem ser reunidas, a partir das estratégias necessárias à luz dos objetivos esperados. As classificações devem ser objetivas e ser utilizadas apenas para facilitar a opção do pesquisador e os registros da pesquisa. Contudo, o mais importante é a descrição precisa do método concretamente utilizado. Privilegiam-se, portanto, os conteúdos sobre os rótulos, ainda que haja enfoques diferenciados produzidos em cada tipo de pesquisa concretamente realizada.

O método do investigador pós-abissal, com “imaginação epistemológica”, é sempre mutável e adaptável à realidade concreta. É importante valorizar cada experiência, cada forma de saber, as vozes de todos os envolvidos, “descolonizar as metodologias”. Ou seja, moldar sua prática de pesquisa para “processos capazes de produzir conhecimentos aceitáveis e confiáveis de modo não extrativista, ou seja, através da cooperação entre sujeitos de saber e não através de interações cognitivas unilaterais sujeito/objeto”, em metodologias “antiextrativistas ou pós-extrativistas” (SANTOS, 2019, p. 187-194).

A técnica de pesquisa escolhida alia-se às já analisadas “Epistemologias do Sul”, as quais possuem afinidade com os pensamentos de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Fals Borda, dentre outros, de modo que estes serão analisados sob as luzes daquela. Destacam-se a “centralidade da relação opressor/oprimido”, o “forte componente epistemológico dessa relação”, bem como “o objetivo de fortalecer as lutas contra a opressão através de articulações que constroem uma globalização contra-hegemônica” (SANTOS, 2019, p. 364). Essas semelhanças foram acentuadas nesta pesquisa, que buscou orientação marcadamente emancipatória.

O ciclo desta pesquisa-ação-participativa desenvolve-se, como se percebe, de forma conectada à implementação de políticas sociais, como parte de um projeto de transformação social. A pesquisa pode consistir, na verdade, em componente

importante da construção de uma política pública consistente. Compreender o direito como emancipação significa incluir a todas as pessoas em um projeto de cidadania.

Sobre a construção histórica do direito de cidadania, Sonia Fleury e Assis Mafort Ouverney (2008, p. 3) explicam que “implica um princípio de justiça que possui uma função normativa na organização do sistema político, sendo contemporânea ao desenvolvimento dos Estados modernos e do modo de produção capitalista”. Assim, “a expansão da cidadania é parte do processo de democratização do sistema político”, o que representa “um atributo central da democracia, uma vez que a igualdade é ampliada pela expansão do escopo da cidadania e cada vez mais pessoas têm acesso a essa condição”. Os autores advertem que, “paradoxalmente, o status político da cidadania foi estendido de forma conjunta com um sistema econômico fundamentado na diferenciação de classe baseada na propriedade”. Sob essa perspectiva, a cidadania contrapõe-se ao projeto capitalista, pois não se funda na diferenciação pela detenção dos meios de produção, mas “garante os mesmos direitos e deveres a todos”.

Seguindo o caminho representativo da política social de saúde traçado por Sonia Fleury e Assis Mafort Ouverney (2008), utilizado também como guia para esta inserção na realidade em busca de ampliação dos níveis de cidadania, começamos pela definição de objetivos e valores que guiarão o projeto. Ao mesmo tempo, analisamos as condições sociais concretas da população, a partir das lentes feministas, traçando-se o diagnóstico da realidade. De posse desses dados, desenhamos estratégias detalhadas de ação. Os resultados concretos serviram para redesenharmos as ações durante o projeto, e para produzir reflexões, ao final, que sustentem novas propostas, sobretudo para políticas públicas. Os autores explicam que a execução da política social, da mesma forma, conjuga papéis políticos e econômicos diversos, de modo que a análise deve sempre almejar a compreensão mais totalizante possível, das íntimas relações entre o desenvolvimento de determinada área e a correlata transformação de outras (FLEURY; OUVERNEY, 2008, p. 18-27).

Seu potencial para efetivação da cidadania depende da construção de canais para “orientar os processos decisórios”, além da “compatibilização de diferentes projetos

sociais”, de diferentes formas de saber e de ver o mundo. Sua execução, seguida da avaliação e de novo ciclo de planejamento, tem potencial de transformação de marcos normativos, valores e condutas sociais, de modo a incluir cada vez mais pessoas, e de forma mais ampla, na cidadania em construção (FLEURY; OUVÉNEY, 2008, p. 27-40).

Trata-se de pesquisa de natureza interdisciplinar, em direitos humanos, uma vez que não investiga o problema “a partir do viés meramente normativo e institucional”, mas sim “relacional”, em busca da totalização, das múltiplas conexões entre os fenômenos estudados com os demais aspectos da realidade (COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2325, 2336-2337). Na verdade, como explicado, sabemos que não há neutralidade em produção de conhecimento, e compreendemos que “as metodologias do direito, das ciências sociais e da linguística não são [não devem ser] fins em si mesmos, mas sim ferramentas adotadas convencionalmente para realizar a tarefa de totalizar seu objeto e perceber as contradições que lhe permeiam” (COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2336).

Assim como explica Nancy Fraser (2007, 2009), conforme abordado no capítulo 1, entendemos que a justiça é composta por lutas por redistribuição e por reconhecimento, além de representação, de forma interconectada, e tem como central a justiça de gênero. Segundo a autora, neste momento histórico, os movimentos feministas devem recuperar e ampliar as pautas da primeira fase da segunda onda, como visto, impedindo-se a cooptação pelos mecanismos neoliberais. Cabe a nós aprofundar a compreensão da interseccionalidade entre gênero, classe, raça, sexualidade e nacionalidade, e combater o patriarcado, compreendido como “forma historicamente específica, a sociedade capitalista organizada pelo Estado de forma androcêntrica, estruturada por três ordens interrelacionadas de subordinação: (má) distribuição, (falta de) reconhecimento e (falta de) representação (FRASER, 2016, p. 40).

Dessa forma, o ideal de igualdade deve conviver com o respeito às diferenças, sem que a afirmação destas impeça a ampliação progressiva da inclusão em um projeto efetivo de cidadania e autonomia para todas as pessoas e grupos sociais, em direção a condições dignas de vida, o que exige redistribuição econômica. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 30) sintetiza: “as pessoas e os grupos sociais

têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Logo, é importante compreender o direito à diferença, e avançar na reflexão, de modo a investigar os motivos da construção social e histórica dos diversos parâmetros de diferenciação. Já vimos que não basta reconhecer as diferenças, é preciso avançar para instaurar formas de garantir igualdade de direitos. Nesse processo, é necessário problematizá-las. Assim, “as identidades e as diferenças são produzidas ativamente e não estão colocadas de maneira irreversível e imutável”, são construídas historicamente, e por isso mesmo, podem ser resignificadas (FRANCISCHETTO, 2020, p. 17-18).

Portanto, ao se pensar em determinada alocação de recursos, bens e serviços, deve-se identificar os objetivos que se deseja alcançar com determinada ação, e, a partir dos valores que guiam a compreensão adotada, analisar se a diferença verificada é relevante para aquela ação. Se não for, o tratamento deve ser igualitário; ou, se há diferenciação histórica que dificulta o acesso em igualdade de condições, são possíveis ações afirmativas. Caso contrário, se forem relevantes, é possível estabelecer parâmetros de classificação, desde que sigam critérios racionais.

Como prática de extensão universitária, buscamos a atuação concreta, junto à sociedade, por parte de estudantes, professores e pesquisadores em geral, construindo conhecimento de forma conectada, em busca de objetivos libertários. Trata-se, portanto, de pesquisa “voltada ao fato social” e na qual os pesquisadores trabalham para “incidir na realidade, desde uma perspectiva emancipadora” (SOUZA JUNIOR, 2015, p. 174). Faz parte do projeto de construção de alternativas à escola neoliberal, para que promova uma educação completa, humanista, responsável diante dos problemas sociais.

Não obstante o uso corrente nesse sentido, Paulo Freire (2013, p. 15-27) critica a utilização do termo “extensão”, uma vez que, pela estrutura da palavra e de seu respectivo “campo linguístico”, está associada à ideia de “transmissão” do conhecimento daqueles que sabem para aqueles que ignoram. Portanto, estaria ligada à noção de “educação bancária”, “domesticadora”, diferenciando-se da

“conscientização”, que representa a educação libertadora, transformadora, que se dá, necessariamente, por intermédio da reflexão coletiva, da “problematização crítica” das “relações homem-mundo”. Em suas palavras, a educação como prática da liberdade é tarefa daqueles que são conscientes de que estão sempre em processo de aprendizado, e, por isso, se colocam “em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (FREIRE, 2013, p. 16). Nesse sentido, prefere o termo “comunicação”, que reforça a ideia de diálogo, de entendimento eficiente entre sujeitos autônomos (FREIRE, 2013, p. 65).

Não obstante esses esclarecimentos, o conceito de extensão permanece sendo utilizado para identificar ações transformadoras, na esteira do próprio enunciado contido no art. 207 da Constituição Federal, que prevê o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” para as universidades (BRASIL, 2020). Portanto, desde que compreendida em viés libertador, associa-se a um conjunto de práticas metodológicas participativas, que representam o “processo de construção social do conhecimento”, em dialogicidade, trazendo as vozes de grupos minoritários (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 21).

A extensão, em todo seu potencial transformador, deve ser compreendida e praticada como uma completa resistência ao modelo corporativista. Possui, assim, potencial para engajar a universidade na construção de projetos emancipatórios de sociedade (FONSECA; COSTA; NARDI, 2015, p. 147).

Em ciências humanas e sociais, é impossível pretender reproduzir os métodos das ciências naturais e exatas, em que a experimentação direta é possível, com maior “distanciamento” e “objetividade”, e menor grau de “interferência” no objeto de pesquisa. O paradigma da ciência moderna, conectado às naturais e exatas, precisa ser revisto quando se trata de ciências humanas e sociais (FRANCISCHETTO, 2019, p. 436).

Acrescentamos que pesquisas no campo das ciências exatas também têm referendado o argumento da impossibilidade de separação entre sujeito e objeto. Quando a distinção é aplicada, resulta em “uma objetificação do ser humano e numa

privação de sua humanidade enquanto pessoa ativa [...]”. Essa forma de atuar “está em patente contraposição aos direitos humanos como projeto histórico de libertação” (COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2320-2321). De qualquer forma, nas ciências sociais esse pretense distanciamento é ainda mais difícil. Ademais, nas ciências sociais há um limite ético mais evidente.

Como visto, a construção teórica da categoria “gênero” foi, e é, fundamental para problematizar as relações sociais como um todo, ao questionar naturalizações antes sequer percebidas. Com isso, a concepção de ciência, especialmente das ciências sociais, foi transformada (BANDEIRA, 2008). Defendemos que o gênero deve transformar também as ciências jurídicas, as quais devem ser capazes de corresponder aos anseios por justiça de gênero.

Na verdade, ao pretender reproduzir o paradigma moderno, a pesquisa jurídica, historicamente, acaba se afastando do maior escopo da ciência. Ao limitar-se a pesquisas bibliográficas, fica fragilizada e empobrecida, e pouco acrescenta ao nível de conhecimento científico existente. Com efeito, afasta-se do seu objeto de análise, uma vez que a norma jurídica é produzida pela realidade e busca atuar sobre ela. Afinal, “o isolamento do pesquisador, principalmente nas áreas em que se estudam as relações sociais, é insuficiente para promover um saber significativo” (PINHEIRO; FRANCISCHETTO, 2019, p. 437), de modo que é necessário ir além dos muros das universidades para buscar a maneira pela qual a realidade social se constitui, “sob pena de serem produzidas pesquisas com um olhar incompleto, visto que há maior chance de os detalhes serem descobertos pelo pesquisador que se propõe a ir a campo” (PINHEIRO; FRANCISCHETTO, 2019, p. 439). Dessa forma, a fase de aproximação assume enorme importância para o êxito da pesquisa, e são importantes, desde então, os cuidados com a “linguagem”, o “comportamento” as “vestimentas”, etc (PINHEIRO; FRANCISCHETTO, 2019, p. 440).

Assim, limitar-se ao estudo da “norma jurídica”, ou do texto normativo, significa produzir uma pesquisa acrítica, pouco significativa, distante das fontes materiais, e dos destinatários daquele “objeto”, sem problematizar as razões da produção daquela “norma”, bem como sua real possibilidade de atingir os objetivos proclamados, postura que se distancia da compreensão histórico-dialética do direito aqui desenvolvida.

Compreendemos, ao contrário, que nenhuma pesquisa é neutra, e os deveres éticos do pesquisador determinam que sejam levadas em consideração, dentro do possível, a partir do campo de atuação e dos objetivos da pesquisa, as desigualdades existentes, dentre as quais destacamos a identificação e a análise dos estereótipos de gênero.

Assim, esta é a essência da pesquisa-ação-participativa aqui proposta: possibilitar um guia geral de investigação ao pesquisador que pretende compreender a realidade em conjunto com as pessoas nela inserida, e produzir soluções para problemas por elas identificados em conjunto com esses destinatários. Busca, portanto, promover aproximação entre teoria e prática, permitindo a ampliação da compreensão, de forma dialógica, com fundamento em estudos teóricos sobre o tema que se quer abordar, fomentando a construção coletiva de soluções para os problemas apresentados.

Buscamos, assim, desenvolver espaço de incentivo à “capacidade de reivindicar direitos”. Procuramos fomentar a resistência democrática ao histórico de retirada de direitos, inspirando-nos no processo constituinte em nosso País, que “abriu perspectivas avançadas para a reorganização de formas sociais nunca inteiramente contidas nos esquemas espoliativos e opressores de suas elites”, materializando “experiência da luta pela construção da cidadania”. Cuidou-se de momento de elevada importância para as lutas por transformação social, apesar da persistência de problemas e da contenção de avanços, derivadas de “acordos” institucionais, como a própria insuficiência das medidas correlatas “Justiça de Transição”, especialmente o direito à memória em relação às atrocidades cometidas pelo Regime Militar. Desse modo, acreditamos que “a democracia designa o sentido de permanente ampliação dos espaços de emergência de novas liberdades e novos direitos, como obra inconclusa” (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 255-257). Dessa forma, atuamos para estimular a inserção ativa e consciente no contexto de luta pela cidadania.

3 O PRIMEIRO CICLO DO PROJETO DE EXTENSÃO “IGUALDADE DE GÊNERO COMO IDEAL DE JUSTIÇA”: A PRÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA UNIÃO ENTRE EDUCAÇÃO E PESQUISA-AÇÃO

3.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA E EXTENSÃO: PRIMEIROS PASSOS

A pesquisa-ação-participativa, como visto, estrutura-se em diversas etapas, que inicia pela fase exploratória, em que fizemos a definição do tema, problema prático cuja solução será buscada através da investigação, dos objetivos, da hipótese, do universo e da amostra de pesquisa. Nesse contexto, nas reuniões do nosso grupo de pesquisa e extensão, debatemos referenciais teóricos e investigamos projetos, desenvolvidos pelo mundo, realizados com o objetivo de promover educação em direitos, em geral, e superação da desigualdade de gênero, em especial. Reunimos diversas experiências, das quais extraímos ideias para o procedimento metodológico do trabalho.

Nesse cenário, estabelecemos como problema prático a superação do distanciamento da carga emancipatória dos direitos humanos, sobretudo à luz da igualdade de gênero, e a realidade dos alunos e alunas do Ensino Médio. Desse modo, almejamos compreender em que medida as atividades educativas desenvolvidas nos formatos de extensão e de pesquisa-ação poderiam contribuir para a elaboração do direito em vertente emancipatória e ampliadora de liberdades, atuando para o autorreconhecimento de agentes como sujeitos de direitos, com enfoque na efetivação da igualdade de gênero, em seus diversos aspectos e implicações jurídicas. Ao mesmo tempo em que as ações buscariam traçar linhas investigativas, almejávamos intervir para colocar em práticas as propostas que estruturaríamos. Ao final, portanto, traçaríamos planos de ações a serem colocadas em prática, a partir dos dados observados, em análise sobretudo qualitativa, mas incluiríamos a apresentação dos resultados das ações que nós mesmos já havíamos iniciado, conforme ciclo descrito por David Tripp, especialmente ao descrever as pesquisas de matriz emancipatória (2005).

Como explicado, o objetivo geral por nós estabelecido foi investigar as possibilidades de construção do Direito como instrumento de emancipação e ampliação de liberdades, a partir da pesquisa-ação, com a contribuição da educação libertadora, para a efetivação da igualdade de gênero. Desse modo, buscamos compreender como se dava a compreensão dos direitos humanos por parte dos adolescentes estudantes de escola pública da região metropolitana de Vitória, e, ao mesmo tempo, produzir reflexão crítica para que essa concepção pudesse se aproximar de caminhos emancipatórios/libertadores, principalmente tendo em vista a superação da desigualdade de gênero.

Como prática educativa popular aliada à construção de direitos pela própria sociedade, e tendo em vista a lente investigativa das relações de “gênero”, estudamos os projetos de “Promotoras Legais Populares”, que se desenvolvem em diversos estados como uma parceria entre academia, em alguns casos, órgãos do sistema estatal de justiça e sociedade civil¹¹. Sua origem remonta às atividades conduzidas pela ONG Themis, desde 1995, no Rio Grande do Sul.

No Distrito Federal, é desenvolvido como interação entre pesquisa e extensão na Universidade de Brasília, no contexto das iniciativas centradas na perspectiva do “Direito Achado na Rua”, reunindo academia, com estudantes e pesquisadores de diversas áreas, órgãos do sistema de justiça e sociedade civil. Cuida-se de iniciativa aliada aos objetivos da educação libertadora, que almeja construir “um espaço ativo de fala, a fim de que se libertem da antiga forma de educação na qual um/a ensina e o/a outro/a aprende, com o objetivo de capacitá-las para atuarem na defesa dos direitos femininos e na transformação da realidade social” (FONSECA; CUSTÓDIO, 2011, p. 27).

Portanto, trata-se de prática de educação jurídica popular feminista, podendo ser também reconhecida como movimento social, promovida a partir de diálogo construtivo de saberes, em que as mulheres problematizam situações de opressão no contexto da desigualdade de gênero e se “descubram sujeitos de direito que devem

¹¹ A rede de “Promotoras Legais Populares” é tratada em inúmeros livros, painéis e artigos, destacando-se a coletânea “Promotoras legais populares movimentando mulheres pelo Brasil: análises de experiências”, publicada em 2019, que reúne análises sobre projetos desenvolvidos pelo País.

servir a sua libertação” (FONSECA, 2012, p. 88, 144, 147). No projeto, desenvolvem sua autonomia e consciência crítica a partir de temas geradores trazidos por elas próprias, organizados com auxílio das facilitadoras, sempre em atitude “horizontal”, em que se busca inspirar confiança e garantir participação de todas (FONSECA, 2012, p. 82-83, 93).

No âmbito dos nossos debates introdutórios, compreendemos a importância de associar a construção social do direito à educação de adolescentes, em momento da vida em que possuem diversas inquietações e possibilidade de compreensão de diversos aspectos da totalidade real. Moldamos um projeto que se destinasse a meninas e meninos em ambiente escolar, em atenção à necessidade de todos se unirem na luta por emancipação e igualdade de gênero, já que a superação deste estado de coisas depende da modificação estrutural das relações como um todo. Consideramos estratégico, ainda, associar o projeto à organização da educação formal, propondo-se ser esta diferenciadora nos currículos existentes, que já englobam diferentes tipos de atividades críticas, “não-tradicionais”, de cunho mais “prático” e interdisciplinar.

Para a definição do universo dos participantes, entendemos que, por optarmos por trabalhar com estudantes adolescentes, seria importante incluirmos ambos os sexos, a fim de que, já em idade precoce, em momento em que o aprendizado é facilitado, pois não há tantos preconceitos consolidados, em regra, fossem todos sensibilizados para a importância da superação das desigualdades de gênero.

A escolha do nível de ensino, uma das séries do Ensino Médio, por sua vez, pautou-se na intenção de trabalhar temas mais sensíveis, que exigem maior maturidade e grau de compreensão da realidade, como violência em razão do gênero, de modo que se entendeu ser necessária a aposição de idade mínima.

Decidimos trabalhar em escolas públicas a partir das premissas teóricas e objetivos do projeto. Como esse representa o esforço de construção do direito a partir de demandas sociais, permitindo o desenvolvimento de pretensões jurídicas diversas por sujeitos conscientes e críticos, superando vulnerabilidades, entendemos imprescindível construí-lo com alunos e alunas de escolas públicas. Nesse sentido,

observam-se maiores registros de vítimas de violência doméstica e familiar em razão do gênero em áreas de menor renda média. Ademais, sabe-se que as vulnerabilidades socioeconômicas, raciais, dentre outras, acentuam desigualdades de gênero. Desde o início, tínhamos presente em nossas mentes a necessidade do olhar interseccional, para que a temática fizesse sentido para a vida dos participantes.

Seguindo adiante, prosseguimos na delimitação dos objetivos a serem alcançados a partir da ação interventiva, em direção aos resultados a serem examinados por esta pesquisa, sempre em caráter colaborativo.

Nesse sentido, foram realizadas reuniões com representantes da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, para delineamento do projeto. Na reunião inicial, em 11/02/2020, com Carolina Julia Pinto dos Santos (Superintendente de Educação de Cariacica e historiadora, mestra em Sociologia Política, professora de História) e Cynthia de Maia Pimentel Rodrigues (Supervisora de Atividades Pedagógicas da SEDU, com atuação na Regional de Cariacica), nos foi apresentado um panorama das 46 escolas vinculadas à Superintendência de Cariacica, situadas nos Municípios de Cariacica, Santa Leopoldina, Marechal Floriano e Viana. Desse universo, e a partir dos objetivos apresentados, bem como considerando a maior disponibilidade de recursos técnicos para o início do desenvolvimento do projeto, foram sugeridas quatro escolas estaduais de maior porte: Escola José Leão Nunes, Escola Ary Parreiras, Escola Saturnino Rangel Mauro e Escola Hunney Everest Piovesan.

No escopo de definir a escola em que o projeto de extensão teria início, foram realizadas reuniões posteriores, em 13/07 e 11/08/2020. Para a escolha, foram utilizados os seguintes critérios: interesse de órgãos administrativos e do corpo docente, que facilitassem a inserção das atividades do projeto na carga horária e na matriz curricular dos alunos, como atividade obrigatória ou complementar, conjugado com as maiores disponibilidade e possibilidade que dependem da flexibilidade existente em turnos “integrais”, total ou parcialmente; bem como existência de recursos técnicos na escola para desenvolvimento das atividades.

Considerando esses fatores, decidimos propor o projeto de extensão ao corpo docente da Escola Estadual Hunney Everest Piovesan, que agrega alunos de vários

bairros de Cariacica, bem como de outras cidades da região metropolitana de Vitória, e de diversos níveis socioeconômicos, representando um universo plural. Ademais, já proporciona, com frequência, debates sobre temas sensíveis aos direitos humanos, permitindo mais fácil inserção do projeto, em seu ciclo inicial, bem como estrutura espacial e tecnológica necessária ao desenvolvimento das atividades.

No dia 17/08/2020, em reunião virtual com profissionais da Escola, definimos mais detalhes acerca do formato do projeto. Participaram da reunião: no início, Carolina Santos, já mencionada, e, pela Escola, o diretor, à época, Prof. Glauber Silveira, bem como as pedagogas Prof.^a. Nilma Ramos e Prof.^a. Danniele Pereira. Apresentamos a proposta de realização de curso relacionado à temática com um grupo limitado de alunos, que seria nossa amostra, preferencialmente de caráter facultativo, e mediante a utilização de plataformas interativas. Decidimos que o público participante desta primeira fase do projeto seria composto por alunas e alunos da 2ª Série do Ensino Médio, restringindo-se aos que manifestassem interesse. Neste universo, há sete turmas no turno matutino, e sete no vespertino, com, aproximadamente, 44 alunos por turma. No início de setembro daquele ano, realizamos, virtualmente, uma conversa de apresentação do projeto com os alunos desta série, inserida na reunião de início do semestre letivo.

Previmos, inicialmente, número de participantes reduzido, em torno de 40 alunos, a fim de que se garantisse a participação efetiva de todos na construção das discussões. Foram debatidas as formas de inserção do projeto na matriz curricular e carga horária dos estudantes.

Para as finalidades do nosso projeto, em que trabalharíamos educação em direitos humanos com adolescentes, no contexto escolar, como explicado, acreditamos que seria importante a participação de todas as pessoas interessadas. Definimos, junto ao corpo docente, a voluntariedade das inscrições, dentre o grupo pré-selecionado. Ainda que o enfoque principal fosse a igualdade de gênero, o que ficou evidente no título do projeto, bem como na aula inaugural, compreendemos que o chamamento de todos passaria uma mensagem importante, em idade em que as pessoas estão mais abertas ao aprendizado, em prol da necessária empatia e responsabilização por

transformação daqueles que não se encontram em posição de vulnerabilidade, quando a determinado segmento.

Desse modo, na fase exploratória, ao longo das reuniões entre os pesquisadores e com os representantes da Secretaria de Educação e da Escola Hunney, definimos nossa “amostra” com esteio em critérios, sobretudo, qualitativos, ainda que sem determinação apriorística. A intencionalidade partiria dos próprios participantes, ainda que, de antemão, já soubéssemos que o próprio tema, e, acrescentamos, o formato digital, já conduziria a uma limitação quantitativa, que, porém, foi bem maior do que imaginávamos.

Como consequência, decidimos que a participação não deveria ser avaliada no formato tradicional, de modo que não houvesse atribuição de nota dentro da pontuação “obrigatória”, mas que poderia ser possível a atribuição de “pontos extras” àqueles que participassem (o que de fato ocorreu). O motivo foi evitar a participação de alunos que não tivessem interesse pela temática a ser desenvolvida, permitindo, por outro lado, o debate mais amplo e consistente para aqueles que estivessem interessados em participar.

Portanto, os traços do método dialético nos acompanham a todo momento na iniciativa de inserirmo-nos e compreendermos a realidade social pesquisada. Assim, buscamos “partir de um objeto real, em busca de suas determinações e mediações, cujo caminho pautar-se-á por abstrações racionais”. Ao mesmo tempo em que empreendíamos pesquisas e debates teóricos, bem como de dados empíricos já compilados, acerca das desigualdades sociais, sobretudo de gênero, e das práticas educativas relacionadas aos direitos humanos, realizamos “o caminho de retorno até chegar ao concreto novamente, agora com uma rica totalidade de determinações e implicações em outros processos” (FONSECA, 2017, p. 42), procurando, com nossos próprios sentidos, desbravar o campo e, deste encontro, produzir a síntese construtiva.

Desde o início, pensamos em realizar o projeto presencialmente. Na verdade, toda a construção da pesquisa-ação, desenvolvida a partir do formato de extensão em conexão com a prática educadora libertadora, é pensada a partir do encontro com o outro, da convivência, da interação próxima, sempre imaginada em termos

presenciais. Ao longo da elaboração do projeto, todavia, sobreveio a pandemia de COVID-19.

Diante do quadro verificado, a Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, declarou que a contaminação com o coronavírus (COVID-19) caracterizava-se como “pandemia”, denotando o risco potencial da doença infecciosa atingir a população mundial de forma simultânea, sem limitação a locais que já tivessem sido identificados como de transmissão interna. Nesse caminho, o Governo Federal, no dia 03 de fevereiro de 2020, mediante a Portaria nº 188, declarou a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da infecção humana pelo Covid-19. Posteriormente, foi promulgada a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro 2020, que estabeleceu, como formas de enfrentamento à pandemia, o isolamento social e a quarentena, seguindo, ainda que com resistência por parte do Poder Executivo, as recomendações da OMS. Da mesma forma, o Estado do Espírito Santo, em 13 de março de 2020, expediu o Decreto nº 4.953-R, declarando o estado de emergência de saúde pública, adotando medidas sanitárias e administrativas para a prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes da pandemia do Covid-19, dentre elas o isolamento e a quarentena.

A consequências da pandemia de COVID-19, mormente considerando-se a gestão realizada em nosso País, representaram e ainda representam sofrimento, em diferentes níveis, para as brasileiras e brasileiros. O ambiente virtual, pouco convidativo para projetos que se propõem à construção coletiva do conhecimento, ao encontro aberto, ensejou grande resistência ao nosso grupo para começarmos as ações práticas. As limitações de um projeto emancipatório a ser desenvolvido nesse formato pareciam indicar que, também, e ainda mais, nesses momentos, projetos dominadores acabam prevalecendo.

Neste ínterim, ao longo do ano de 2020, ainda acreditávamos que a pesquisa poderia ser realizada presencialmente, de modo que a fase de execução não foi iniciada naquele ano. Contudo, diante da persistência das consequências da pandemia, decidimos, em fevereiro de 2021, por iniciar a condução do projeto através da utilização de plataformas virtuais. Assim, retomamos os contatos com a escola, especialmente com o novo diretor, Tulio Permino Rogério, e a coordenadora

pedagógica Danniele Ramos. Ainda em fevereiro, após diversos contatos telefônicos e por mensagens, decidimos que o projeto se iniciaria em 03 de março de 2021, em meio virtual.

Nosso planejamento era composto por módulos temáticos, estruturados sobre o eixo da “igualdade de gênero”. Elaboramos um quadro explicativo, que consta ao final, no Apêndice B. No cronograma original, o módulo 1 teria como tema central “Educação em direitos humanos e Lutas por Direitos”. Seriam discutidos o papel da educação na construção de direitos, dos meios de comunicação, a composição da opinião pública, a liberdade de informação e expressão, as *fake news*, o acesso à justiça, o processo de construção das leis, dentre outros tópicos.

O módulo 2, por sua vez, trataria da temática “Gênero e Outras vulnerabilidades”. Seria abordada a compreensão da categoria “gênero”, como construção histórico-social, não associada, necessariamente, a características biológico-naturais, bem como discutidas as predefinições de “papéis de gênero”. A temática seria correlacionada a outras vulnerabilidades, como em razão de raça, classe social, deficiência, idade, sexualidade, entre outras.

O módulo 3, a seu turno, versaria sobre “Família e relacionamentos”. Neste, seria estudada a importância de se compreender os direitos sexuais e reprodutivos, além da desnaturalização da violência doméstica e familiar contra a mulher, com abordagem da Lei Maria da Penha.

O módulo 4, por fim, cuidaria de “Violência, Pornografia de vingança, Bullying/cyberbullying. O enfoque, aqui, seria tratar de temas sensíveis como Hipersexualização/Objetificação do corpo da mulher, assédio “online”, criação de ambiente de respeito às diversas individualidades e à privacidade e consequências de comportamentos agressivos sentidas pelas vítimas.

A todo momento, foram realizados debates entre os extensionistas para analisarmos os resultados parciais e irmos moldando nossas ações subsequentes, adequando nossos planos às necessidades que íamos visualizando.

Diante das demandas que os alunos apresentavam, realizamos modificações nos conteúdos planejados, a fim de que fossem contempladas suas escolhas. Essa é a proposta dos temas geradores: que o “conteúdo” faça sentido para a vida das pessoas, que construam conhecimento problematizado e significativo. Portanto, fizemos uma reestruturação ampla, saindo do “conforto” do planejamento completo, e engajando-nos em outros temas. Ao final, percebemos que deixamos de falar de temas que, para nós, eram relevantes, mas era importante sermos fiéis aos ideais de fomentar a participação e o protagonismo por parte dos estudantes. A reestruturação também foi necessária pela própria manutenção do formato exclusivamente virtual ao longo de todo o curso, diante da qual percebemos a necessidade de não prolongar os encontros para além do limite de dois meses.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS PARA AS AÇÕES EMANCIPATÓRIAS DIANTE DOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

O desafio de desenvolver um projeto iluminado pela teoria e prática do encontro com o outro, da construção coletiva do conhecimento, do pensamento crítico, em tempos de pandemia, foi imenso. Afinal, a presença física é insubstituível. Nossos referenciais teóricos, e nossa forma de pensar e agir para garantir o diálogo aberto e plural, a acolhida e a participação de todos, foi pensada para encontros presenciais.

Percebemos a urgência, diante de obstáculos como os que vivenciamos hoje, tanto para permitir a mera existência do encontro, como para expandir as possibilidades de acesso e compartilhamento, ainda que encerrada a pandemia, de os movimentos de resistência aos projetos hegemônicos se desenvolverem, também, em formatos virtuais. A inserção no mundo digital, de largo acesso e potencial de engajamento, é essencial para garantir articulações em larga escala e complementar experiências presenciais, desde que aliados a políticas de inclusão digital, sob pena de cedermos, cada vez mais, espaço a atitudes conservadoras e reprodutoras de desigualdades.

Tivemos que recriar, em ambiente virtual, o “espaço-tempo” da escola, que é o ambiente de inserção da pesquisa. Os gestos, olhares, palavras trocados nos pátios, nos corredores, nos intervalos de aulas, nos demais ambientes da escola, são de

essencial importância no processo de ensino-aprendizagem. Este deve envolver não só a criticidade, a “promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica”, mas também “o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (FREIRE, 2019b, p. 41-46). Se não tínhamos o espaço físico, deveríamos reconstruir, de alguma forma, essas múltiplas possibilidades de conexão no ambiente virtual¹².

Os desafios fizeram com que tivéssemos que pensar em alternativas, e refletir sobre os caminhos a serem tomados diante de obstáculos ou dificuldades ao encontro presencial, bem como caminhos para potencializar o uso das tecnologias pelos grupos que almejam construir alternativas de resistência. Com efeito, devemos lembrar que “as lutas contra a dominação apoiadas pelas epistemologias do Sul são aquelas que transformam qualquer margem de liberdade, por pequena que seja, numa oportunidade de libertação, aceitando os riscos inerentes a uma tal transformação”, o que representa o que o autor chama de “sociologia das emergências” (SANTOS, 2019, p. 106). Nesse sentido, procuramos extrair ao máximo as potencialidades do meio virtual, e reduzir as desvantagens.

Assim como refletimos sobre os avanços científicos, o espaço de ensino-aprendizagem deve proporcionar uma “curiosidade crítica” permanente em relação às tecnologias (FREIRE, 2019b, p. 33-34). Sua necessidade é evidente, e foi ressaltada ao longo desse período de pandemia. Mas deve ser sempre analisada criticamente, potencializando-se as vantagens e buscando reduzir as desvantagens, fomentando múltiplas habilidades e competências nos estudantes, para que seu uso seja direcionado à construção de mais inclusão e justiça social, não ao aprofundamento de desigualdades.

Nesse caminho, efetuamos uma autocrítica: como reinventar os projetos cosmopolitas para que funcionem no meio virtual? Como utilizar a Tecnologia para potencializar as lutas por emancipação, no ambiente da educação em direitos humanos?

¹² Essa reflexão também é válida para outros ambientes de ações sociais que se propõem ao diálogo construtivo, como espaços de movimentos sociais, associações, igrejas, comunidades em geral.

Após resistência por parte do grupo, verificamos que não podíamos mais esperar pela normalização da situação, com a superação da pandemia. Tendo em mente a necessidade imposta em nosso momento histórico de adaptação ao formato inteiramente digital, realizamos acréscimos e alterações ao longo dos meses de preparação no cronograma de atividades¹³.

Desse modo, iniciamos a parte prática do projeto de extensão com uma aula inaugural, de apresentação, para todos os alunos da 2ª série do Ensino Médio interessados, no dia 03/03/2021, em formato virtual. A FDV criou um post para essa aula, reproduzido a seguir:

Figura 1- Divulgação da aula Inaugural



No *Instagram* da Escola, também constava o convite bem como a informação seguinte: “O curso será considerado atividade extra e será aproveitado pelas disciplinas de ciências humanas”.

Na aula de apresentação do projeto, havia 48 usuários logados, sendo que em muitos havia grupos de alunos da escola, de, aproximadamente, três ou quatro em cada usuário.

Naquele momento, o regime adotado pela Escola era de possibilitar a participação presencial nas aulas aos alunos que desejassem, os quais entravam em sistema de

¹³ O planejamento, reproduzido no Apêndice B, foi coordenado e estruturado por esta pesquisadora, mas realizado a partir das contribuições dos membros do grupo, conforme nossas reuniões, em regra semanais, ao longo dos meses de 2019 a 2021. As alterações também foram organizadas por esta pesquisadora, registradas no Apêndice C.

“rodízio”. Assim, metade dos alunos presenciais frequentava aulas fisicamente em uma semana, e na outra ficava em formato remoto, e a outra metade comparecia presencialmente na semana subsequente, e assim sucessivamente. Havia, ainda, aqueles que estavam 100% virtuais, por opção. Pelo que percebemos, nessa aula inaugural, todos os alunos do turno vespertino que se encontravam presencialmente na Escola participaram, uma vez que os professores se organizaram para disponibilizar esse momento para o nosso projeto. Por outro lado, havia alunos em acesso virtual exterior na nossa aula: os interessados do turno matutino e os do vespertino que não estavam na escola, por um dos motivos anteriormente explicados. Nas duas semanas subsequentes, esse regime ainda estava em vigor, mas havia ainda menos alunos presencialmente na escola, em razão do agravamento das consequências da pandemia. Dessa forma, por determinação do Decreto Estadual nº 4838-R, de 17 de março de 2021, as aulas presenciais foram suspensas a partir de 18/03/2021. Nas semanas posteriores, e ao longo de todo o restante projeto, as aulas presenciais ficaram totalmente suspensas, de modo que a participação dos alunos foi apenas por meios próprios, em acesso externo à escola.

Nessa aula inaugural, compareceram a professora Elda Bussinguer, alunos e alunas do PPGD e da graduação da FDV, do Programa de Educação Tutorial (PET), totalizando nove doutorandos e mestrandos (Samantha Negris de Souza, Maristela Lugon Arantes, Carlos Fernando Poltronieri Prata, Ana Karolina Costa Mello, Cleilton, Lara Lorenzoni, Sirval Martins dos Santos Junior, Gabriel Nassif Marx, André Bortolon) e oito graduandos (Eduardo Silva, Mateus Salomão, Carolina Marcondes Fraga, Lívia Pedroni Bastos, João Victor Fernandes Picoli, Natália Vianna, Maria Antonia Santos Fonseca, Julia Ribeiro de Oliveira Neves). Estavam também o diretor da Escola, Tulio Permino Rogério, as supervisoras Daniele da Silva Pereira e Nilma Ramos e alguns professores da Escola.

O diretor Tulio abriu a reunião, depois a professora Elda apresentou em linhas gerais o projeto. Posteriormente, apresentamos os membros da nossa equipe. Em seguida, fizemos uma apresentação um pouco mais detalhada sobre o projeto e sobre nossa proposta de cronograma. Ressaltamos a importância da temática de direitos humanos, com análises de questões atuais, para as mais diversas disciplinas de seu currículo, inclusive para a redação do ENEM. Apresentamos um vídeo elaborado

pelos membros do nosso grupo de pesquisa e extensão sobre a temática do racismo, ressaltando a importância, desde já, de analisarmos as interações recíprocas entre os direitos humanos.

Falamos das demandas históricas por direitos, destacando as lutas por parte das mulheres. Simbolizamos essas lutas com o exemplo da Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã- 1791, que aponta o falso universalismo dos direitos “do homem”, as lutas contínuas desde o final do século XIX por igualdade de direitos, em diversos países, culminando na adoção do dia 8 de março como representativo das conquistas e símbolo das lutas por direitos das mulheres. Abordamos, em linhas gerais, os documentos internacionais que demarcaram a enunciação dos direitos humanos, como a Carta da ONU de 1945 e a Declaração de Direitos da ONU de 1948. Mais uma vez, destacamos a atuação das mulheres, que trabalharam pela inclusão da igualdade nos documentos, incluindo a brasileira Bertha Lutz. Por fim, tratamos da situação da luta por direitos das mulheres no Brasil, traçando um panorama sobre as conquistas de direitos trabalhistas, de voto, autonomia civil, dentre outros.

Durante o encontro, encaminhamos o formulário de inscrição para os alunos e alunas interessados preencherem (da 2ª série do Ensino Médio da Escola Hunney). Em razão do momento de pandemia e correspondente quarentena, o envio dos termos de consentimento se deu em formato digital, transcritos a dois formulários do Google: um que exerceria o papel de inscrição, além de termo de esclarecimento, bem como de consentimento, em caso de participante maior de idade; e outro de efetivo termo de consentimento, destinado aos responsáveis dos alunos e alunas menores de idade. O formulário de inscrição foi enviado no *chat* da aula inaugural e também encaminhado aos alunos pela equipe pedagógica da Escola.

Posteriormente, após recebermos as inscrições dos alunos interessados, enviamos formulário para os responsáveis indicados, no caso dos menores de idade, também elaborado na plataforma Google, por mensagens via *WhatsApp*, contendo os termos principais do TCLE. Ao mesmo tempo, elaboramos lista daqueles alunos participantes, compartilhada com a Escola, a fim de que se iniciassem as atividades específicas da pesquisa.

Porém, percebemos certa dificuldade compreensão dos termos pelos alunos e responsáveis, tanto pelo baixo número de inscritos, como pelo grande número de dúvidas e número considerável de ausência de respostas. O modelo usado era muito extenso, e acreditamos que o fato de não termos podido explicá-los pessoalmente prejudicou a transmissão das informações e o saneamento de todas as dúvidas.

Registramos que, para tentar construir um canal efetivo de diálogo, foram enviadas mensagens individuais a todos os responsáveis indicados pelos alunos que preencheram o formulário de inscrição, anexando o *link* do formulário de autorização. As dúvidas foram respondidas: por exemplo, se o projeto seria ou não gratuito. Posteriormente, foi enviado um termo assinado por esta pesquisadora a todos os responsáveis, bem como à estudante que era maior de idade. Realizamos acompanhamento próximo aos alunos e alunas inscritos ao longo de todo o projeto.

O total de alunos inscritos foi de dezesseis, sendo catorze meninas e dois meninos. Além desses, um aluno e uma aluna preencheram o formulário respondendo que não desejavam participar do projeto. Dos dezesseis inscritos, apenas uma era maior de idade. Dos quinze adolescentes, três responsáveis não preencheram o formulário de autorização: um sequer respondeu à mensagem enviada, e duas responderam, sendo que uma disse que a filha tinha “desistido”, e outra que não daria mais para a filha participar, pois iniciaria um trabalho como “menor aprendiz”. Portanto, treze estudantes tiveram as inscrições confirmadas, sendo doze meninas e um menino. Contudo, uma não assistiu a nenhuma das aulas. Deste modo, o total de participantes foi de doze. Todavia, ao longo dos encontros, três alunas desistiram. Prosseguiram até o final e realizaram a atividade proposta nove alunos, oito meninas e um menino, recebendo certificados.

Como descrito, não houve inscrição por parte de homens heterossexuais, o que, certamente, representa um grande afastamento do grupo em relação a essas pautas. Mais uma vez, a estrutura patriarcal demonstra que não só cria separação, mas grandes obstáculos culturais à sua superação.

Na mesma ordem de ideias, as pessoas indicadas como responsáveis foram, em sua quase integralidade, mães dos alunos e alunas. Apenas um aluno indicou o pai, porém

este foi um dos que não responderam o formulário de autorização. Essa constatação evidencia o fato de as mães estarem, como regra, encarregadas de gerir o “cuidado” com os filhos.

No formulário de inscrições, pedimos que expusessem comentários e sugestões sobre o projeto, bem como os motivos pelos quais se interessaram pelo projeto. As respostas constam em tabela no apêndice A, ao final. Ela inclui informações sobre sexo/gênero e cor/raça, conforme declarações dos alunos, e se concluíram ou não o curso. Acrescentamos que todos que declararam o endereço informaram residir em Cariacica ou Viana. Incluímos na tabela apenas aqueles que tiveram suas inscrições confirmadas, com o consentimento pela pessoa responsável, em caso de serem adolescentes (apenas uma inscrita era maior de idade). Para identificação das alunas e aluno da Escola Hunney, utilizaremos nomes de personagens históricas trazidas durante as aulas, em atenção ao compromisso estabelecido no TCLE. Ao final, constam também o cronograma planejado de módulos do curso e o efetivamente realizado, além do questionário realizado ao final.

Como já advertido, reproduziremos os textos dos diálogos e das atividades finais exatamente da forma como construídos pelos estudantes (grafia das palavras, concordância, uso de caixa alta, etc), salvo em casos de evidentes erros de digitação que dificultariam sobremaneira a compreensão.

Percebemos que os estudantes inscritos já manifestam interesse prévio nos temas relacionados aos direitos humanos, especialmente igualdade de gênero. No nosso grupo de extensionistas, conversamos sobre suas propostas, procurando contemplá-las, na maior medida possível. Aprofundamos esse debate sobre os temas geradores na aula subsequente.

Destacamos que, apesar de todos os esforços para realizar um projeto interativo virtualmente, em atenção aos objetivos de nossa pesquisa, esteve sempre entre nós a discussão sobre a necessidade e a vontade de realizarmos, ao menos, alguns encontros presenciais. Essa preocupação permaneceu conosco ao longo de todo o curso, fomentando longos debates, em que ponderávamos os prós e contras. Porém, como já dito, a partir da terceira semana de atividades, as aulas presenciais restaram

suspensas por decreto estadual, de modo que não pudemos realizar encontros presenciais durante esse cronograma.

No processo de construção e execução do projeto, como explicado, refletimos sobre os impactos da Revolução Tecnológica, sentidos em diversos setores da sociedade, seja nos sistemas políticos e econômicos, e na própria democracia, seja na autocompreensão do sujeito (LASSALE, 2019). Porém, a pandemia acentuou seus efeitos. A tecnologia traz a promessa de ordem e segurança, como se estivesse acima de teorias legitimadoras do poder. Nesse contexto, a “técnica” passa ser a grande estrutura, sobre a qual assentam política e economia (LASSALE, 2019, p. 32).

A Revolução Digital altera, profundamente, nossa sensibilidade e subjetividade (LASSALE, 2019, p. 38, 68), de modo que os seres humanos são submetidos à liberdade assistida dos algoritmos e acabam perdendo a capacidade de pensar, o poder decisório, a autonomia, a liberdade, e, assim, sua própria humanidade e identidade (LASSALE, 2019p. 40-41, 72). Assim, fragiliza a emancipação alcançada com o suporte do Estado de Direito (LASSALE, 2019, p. 75). A tecnologia deixa de ser instrumental, e passa a ser imanente à própria experiência de ser humano, colocando em xeque a construção histórica e a esfera de direitos associada ao humanismo (LASSALE, 2019, p. 50, 80) [ao menos aquele existente em perspectiva eurocêntrica], desconectando as pessoas da realidade (LASSALE, 2019, p. 63). Nesse cenário, os limites éticos se perdem (LASSALE, 2019, p. 57, 84).

Após tecer esse panorama descritivo assustador, o autor tece proposições otimistas. Defende a possibilidade de regulação que garanta o equilíbrio necessário, a *“libertad responsable frente a la técnica, así como una reivindicación del valor cultural y político que aporta el cuerpo a la experiencia milenaria de lo humano”*¹⁴ (LASSALE, 2019, p. 145).

Desse modo, esta “mudança paradigmática” nos afeta “tanto dentro quanto fora da escola” (DRAVET; CASTRO, 2019, p. 10). É certo que “os meios digitais permitem um acesso facilitado e imediato a informações de toda ordem. Nesse sentido, “podem

¹⁴ Em tradução livre, “a liberdade responsável frente à técnica, bem como uma reivindicação do valor cultural e político que o corpo confere à experiência milenar do humano”.

também constituir ferramentas úteis ao estudo e eficazes nos processos de ensino-aprendizagem”. Porém, só será possível cumprir esse papel se estiverem atrelados a atitudes que preencham as lacunas afetivas e emocionais produzidas pela tecnologia (DRAVET; CASTRO, 2019, p. 11). Assim, enuncia-se importante advertência quanto à necessidade de preencher o uso da tecnologia de considerações éticas, que sustentem a prática da alteridade:

Há uma dimensão ética a ser preservada, ou talvez resgatada, no conhecimento do corpo e de suas relações com a interioridade/exterioridade. Ética do cuidar de si e do outro, mas também do mundo, pois é preciso educar as novas gerações, esses ditos nativos digitais, em relação ao reconhecimento do próprio corpo, que não é somente uma imagem na superfície lisa de uma tela, mas também feito de matéria física, mental e espiritual. Não é somente uma presença/ausência na instantaneidade de uma fotografia postada e logo apagada da rede social, mas também uma presença inteiramente presente, uma companhia cotidiana que é capaz não apenas de ser vista, mas também de sentir em seu estar-no-mundo aqui e agora (DRAVET; CASTRO, 2019, p. 12, grifo nosso).

Acreditamos que a escola deve ser espaço de construção de saberes críticos, reflexivos, que aliam ciência, cultura, saberes múltiplos, por uma formação integral, que considere o indivíduo como parte de uma sociedade, com direitos e deveres perante a coletividade. Dessa forma, compartilhamos a crítica a um modelo de escola neoliberal, centrado no individualismo, na competitividade, na busca por “empreendedorismo” que consubstancie simples adaptação ao mercado, que valorize apenas aspectos quantitativos, atrelados a índices que pouco dizem sobre uma verdadeira formação cidadã (LAVAL, 2004). Nesse sentido, a inovação, por si só, também não contribui para essa formação integral; antes, deve vir acompanhada de “ignificação política e ética da mudança” (LAVAL, 2004, p. 220).

À luz dessas considerações, procuramos recriar o “espaço-tempo” da escola durante as aulas, nos debates no grupo de *Whatsapp*, nos contatos em mensagens diretas com a equipe docente e com os discentes. O meio digital pode representar distanciamento intransponível a um processo dialógico e coletivo, e procuramos preencher essas lacunas. Nesse caminho, nos apropriamos desse como ponte para produzir um espaço de horizontalidade na construção do conhecimento, em que todos pudessem interagir, seja durante os encontros, seja posteriormente. Desta forma, durante toda a execução do projeto buscamos reconstruir um espaço em que o encontro fosse possível, que possibilitasse a escuta, o afeto, a empatia, o diálogo.

Como já citado, criamos um grupo no *WhatsApp*, a pedido dos alunos, compondo nosso formato de “sala de aula virtual”. Representou importante estratégia de aproximação entre todos os participantes a ser utilizada em meio virtual, oportunizando trocas de ideias sobre os temas após os encontros, envio de notícias, imagens, sugestões de vídeos, séries, filmes, etc. Como o encontro presencial, que inclui todo o “espaço-tempo” da escola, para além do momento da “aula”, não ocorreu, entendemos que o grupo seria extremamente relevante para construir uma alternativa de contato próximo, e este superou nossas expectativas.

Já no início do grupo, a aluna Mariele apresentou *logos* criativas feitas por elas para o projeto. Valorizando seu trabalho, e fortalecendo os laços de aproximação, colocamos uma de suas criações como imagem do grupo.

Como seria natural em um grupo formado por adolescentes, utilizaram uma linguagem mais informal, composta por muitas “figurinhas”, “memes”, um determinado vocabulário e uma forma de construção das palavras e das frases. Dentro do possível, procuramos criar um ambiente em que todos se expressassem de forma livre, mas sabemos que não conseguimos nos afastar, por completo, de nossa forma de nos expressar, e, assim, há diversos condicionamentos que impedem que tenhamos acesso à forma de comunicação que os adolescentes utilizariam se estivessem apenas entre si.

Destacamos, também como ponto positivo, que a realização do projeto na modalidade virtual facilitou a expansão do curso para todos os estudantes da 2ª Série do Ensino Médio interessados, tanto do turno vespertino, horário em que ocorreram as atividades, quanto do Matutino. Esta decisão se mostrou ainda mais acertada após a suspensão completa das atividades presenciais, que se deu a partir da nossa quarta semana de atividades, o que fez com que todos seguissem as atividades da Escola em formato remoto, em que há atividades síncronas e assíncronas, auxiliando na inserção do nosso projeto na matriz de atividades.

Nessa busca por construir ambiente acolhedor no meio virtual, a tecnologia pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo explorar caminhos para

além do meio exclusivamente físico. O meio digital nos permitiu, pelo menos nos momentos em que não havia problemas de conexão, uma forma de interação entre os participantes na qual era viável a todos, em tese, assumir postura ativa. Destarte, por esse motivo, e também pelo número reduzido de inscritos, pudemos construir um processo de ensino-aprendizagem “artesanal”, com atenção especial a cada estudante. Assim, foi possível fomentar a pesquisa autônoma por parte dos estudantes em busca de ampliar seu conhecimento sobre os temas debatidos, como de leis, projetos, notícias, filmes, séries, músicas, vídeos, que podíamos debater em tempo real durante as aulas, bem como a criatividade na atividade final, pela possibilidade de utilização de diversas plataformas.

Acreditamos, todavia, que o formato digital restringiu ainda mais a participação àqueles já interessados no tema: seja pela ausência de apresentação presencial, que se daria na aula inaugural, onde poderíamos explicar melhor o projeto, tirar dúvidas e, assim, contar com as múltiplas possibilidades de interação no espaço físico da escola para incentivar mais a participação; seja pelas dificuldades técnicas que esse formato impõe, diante da qual alguns alunos têm limitações impeditivas (mesmo dentre os que participaram, percebemos grandes dificuldades de conexão, ou pelo fato de serem chamados a realizarem outras atividades com os pais, etc).

Podemos inferir que se, por um lado, o fato de alunos que não se interessam pelo tema, ou têm uma visão negativa quanto à importância dos direitos humanos, não participarem, permitiu aprofundar as discussões e evitar embates e constrangimentos, por outro poderia ser um espaço de diálogo e encontro importante, que permitiria grande reflexão, especialmente se os alunos não apresentassem postura abertamente impeditiva ao desenvolvimento dos trabalhos.

Outro problema do formato exclusivamente digital é que o acesso e compartilhamento de grande quantidade de informações pode contribuir para gerar cansaço, desgaste, desinteresse. Almejando o equilíbrio possível entre as vantagens e desvantagens, decidimos realizar apenas cinco aulas temáticas, bem como a atividade criativa de encerramento, optando por limitar o curso ao período de dois meses.

Adicionalmente, ainda que a utilização da tecnologia possa ampliar competências dos estudantes, seu uso de forma passiva e acrítica acaba por restringi-las, ocasionando passividade, perda de autonomia, paralisia decisória, como descreveu José María Lassale (2019). Por exemplo, percebemos baixo interesse pela atividade de leitura de livros, por parte dos adolescentes, ao longo do projeto. Esta proporciona momentos de maior reflexão e aprofundamento em diversas temáticas. Porém, exige grande concentração, e conta com menos “estímulos” sensoriais.

À luz de todo o exposto, entendemos que as interações virtuais não substituem as presenciais; é mais difícil captar nuances, inquietações, dúvidas, principalmente aquelas manifestadas por pessoas mais tímidas. Mesmo que possa ser útil para permitir manifestações que não ocorreriam em meio presencial, o “*chat*” não substitui todas as dimensões da comunicação física. Ademais, para que alcance todo o seu potencial inclusivo e ampliador de possibilidades, é essencial que direcionemos a esse instrumental o olhar crítico de quem enxerga as desigualdades sociais que permeia nossa sociedade. Assim, os impedimentos e dificuldades de acesso, que ocorreram para alguns alunos no nosso projeto, desestimulam estudantes e os afastam ainda mais do ambiente pedagógico, limitando suas possibilidades de aprendizado.

É desafiador pensar em múltiplas estratégias que permitam inserir, na maior medida possível, todos os alunos nas múltiplas potencialidades do processo de ensino-aprendizagem. São imprescindíveis, nesse contexto, políticas públicas que possibilitem a máxima inclusão digital, disponibilizadas a escolas e, individualmente, a alunos e professores.

Entendemos, por fim, que o modelo ideal para um projeto de educação em direitos humanos conjuga ferramentas tecnológicas e atividades presenciais, uma vez que, mesmo com todos os cuidados para dotar o meio virtual de significações afetivas, corpóreas, é impossível substituir o contato presencial. Como visto, porém, determinadas condições podem fazer com que modificações sejam necessárias.

Com as adaptações necessárias, foram realizados oito encontros ao todo, semanalmente: além da aula inaugural, a aula de introdução, cinco aulas temáticas, de 17/03 a 14/04, e o encerramento, em 28/04, todos via Google Meet, plataforma já

usada pela Escola. A duração dos primeiros dois encontros, e do último, foi de uma hora e dez minutos, aproximadamente. As aulas temáticas tiveram, cada uma, duração de uma hora e meia, em regra. Elaboramos um quadro contendo os principais conteúdos de cada módulo temático, que consta ao final, no Apêndice C.

3.3 OS DIREITOS HUMANOS CONTEXTUALIZADOS NOS MÓDULOS TEMÁTICOS: A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DO CONHECIMENTO

3.3.1 Aula de Introdução: apresentando o universo dos direitos humanos à luz das relações de sexo/gênero

Recebidas as inscrições, foi iniciado o curso em 10/03/2021. Iniciamos este encontro pedindo que as alunas e alunos se apresentassem. Alguns ligaram o áudio e a câmera, mas a maioria falou apenas por “*chat*”. Explicamos, mais uma vez, os objetivos gerais do nosso projeto. O dia estava chuvoso, todavia, o que prejudicou a conexão de algumas pessoas.

Em seguida, analisamos o estágio de compreensão dos temas por parte dos alunos, de modo informal e interativo, que permitisse a abertura ao contato e a criação do vínculo entre os participantes. Buscamos fomentar a “curiosidade crítica” (FREIRE, 2019b, p. 33), de modo que suas intervenções foram essenciais para moldar as ações posteriores.

Procuramos, assim, desenvolver pontos para problematização, correlatos aos “temas geradores” de Paulo Freire (2019a), a partir da provocação dos alunos acerca dos problemas relacionados ao direito e à igualdade. Assim, buscamos as respostas por eles visualizadas ao tratamento dessas questões, iniciando o convite à reflexão, para que pudéssemos compreender de que forma visualizavam o “Direito”, e como este se insere, ou não, em suas vidas.

Dentre as dinâmicas utilizadas, foi apresentada a plataforma “Mentimeter”, a partir do convite a inserir termos que estivessem associados à palavra “Direito”. Como

resultado, os participantes¹⁵ trouxeram os vocábulos “justiça”, “leis”, “correto”, “liberdade”, “igualdade”, “responsabilidade”, “estudo sobre o judiciário”, “escolha de ir e vir”, “forma de expressão”, conforme imagem gerada pelo programa:

Figura 2- O que é direito?



Contudo, pela dificuldade na conexão, os alunos demoraram a responder, por isso, não fizemos as outras perguntas que havíamos preparado por aquele meio, mas apenas oralmente, no próprio *Meet*, e as respostas vieram principalmente por *chat*. Sobre a pergunta acerca do que entendiam por “igualdade”, foi interessante uma aluna ter lembrado a charge de três pessoas que têm pontos de partida diferentes, não estão iguais. A partir dessa participação, pudemos dialogar sobre as diversas compreensões de “igualdade”, as quais foram sendo construídas ao longo da história, a partir das lutas sociais.

Foram, também, provocados para que trouxessem exemplos de mulheres inspiradoras. Citaram os seguintes nomes: Dandara, Mariele, Anastacia, Malala, Maria Quitéria e Joana Darc. Falamos sobre outros exemplos, e sobre livros que tratam dessas histórias. Destaquei o livro “Um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves, que traz a história de Luisa Mahim. Nesse momento, contei a história da princesa escravizada, no Espírito Santo, Zacimba Gaba, sobre a qual se interessaram bastante.

Comentaram a importância de conhecer as leis e de buscar seus direitos, explicando os motivos pelos quais se interessaram pelo projeto. Pediram para falarmos sobre

¹⁵ Pouco após o início da atividade, pedimos que apenas os alunos da Escola inserissem seus conceitos, para que a análise pudesse ser feita sobre sua compreensão; até então, porém, pode ser que alguns dos extensionistas tenham também se expressado pela plataforma.

intolerância religiosa e sobre População LGBTQI+¹⁶ e sobre os papéis da mulher na sociedade e no mercado de trabalho. Algumas alunas destacaram que conhecer mais o Direito para saberem o que farão após o Ensino Médio. A aluna Mariele citou que a mãe é assistente social, e uma outra aluna mencionou que várias pessoas na família estudam Direito, motivo pelo qual se interessam pela temática.

Realçamos a importância das intervenções que fizeram. Percebemos que compreenderam a essência de grandes temas do direito, com destaque para os dilemas relacionados às lutas por justiça; e a distância entre a previsão legal e a realidade. Ao final, pedimos que pesquisassem exemplos de leis injustas, além de como se deu a participação das mulheres na Constituinte de 1988. Como leitura, recomendamos o texto “O incêndio da prefeitura”, de Eliane Brum, a fim de que refletissem, a partir da perspectiva de uma criança, sobre as formas de lutar contra injustiças. Nesse ponto, inspiramo-nos na teoria de Roberto Lyra Filho (2003), ao questionar o real significado de “direito”, compreendendo que o verdadeiro direito é o espaço da estruturação da liberdade.

3.3.2 Histórico dos direitos humanos e luta por direitos

A primeira aula, que ocorreu em 17/03, tratou de “Direitos humanos e luta por direitos”. Decidimos seguir, para essa, o cronograma original, com pequenas adaptações. Iniciamos retomando conceitos gerais sobre a história dos direitos humanos, bem como analisando a importância das lutas sociais para sua construção contínua, em sentido ampliativo.

Ainda no início do encontro, abrimos espaço para que pudéssemos debater o texto “O incêndio da prefeitura”. Contudo, nenhum aluno participante, do Ensino Médio, quis falar. A aluna **MARIELE** apenas disse: “[...] o texto é perfeito”. A aluna **ARACELI** justificou: “Infelizmente não consegui ler estava fora de casa”, e o aluno **LUIS** falou “O livro parece muito bom, vou ler quando acabar a reunião”.

¹⁶ Trata-se também de pedido da supervisora, em razão de haver grande público interessado na escola, e diversos desafios a serem enfrentados a fim de garantir o respeito a todas as pessoas.

Assim, após uma síntese explicativa, contextualizamos a história à luz da nossa temática: direitos humanos como produtos de lutas de resistência, exemplificando a partir dos graves problemas trazidos pela Ditadura Militar brasileira, e dos movimentos importantes de contestação, que resultaram na redemocratização e na Constituição de 1988. No texto, a autora, jornalista, sustenta que a escrita a salvou do “caos” que representava sua raiva e indignação diante das injustiças do mundo (BRUM, 2017). Ao mesmo tempo, indicamos o livro “O Holocausto brasileiro”¹⁷, da jornalista Daniela Arbex, cujo prefácio foi realizado pela mesma autora do texto analisado, Eliane Brum, e explicamos a importância dos direitos humanos e, especificamente, à luz da pesquisa que resultou naquele livro, da Luta Antimanicomial, tendo em vista as atrocidades cometidas contra os “indesejáveis”, por dezenas de anos, no hospício de “Colônia”, em Barbacena-MG, fato que se repetiu em outros estabelecimentos do gênero (ARBEX, 2013)¹⁸. Também destacamos outros livros, como “Eu, Tituba, Bruxa Negra de Salem”, de Maryse Condé (2019), o qual traz a história de Tituba, mulher negra invisibilizada até mesmo pela História, que, ao narrar as injustiças cometidas contra as “bruxas de Salem”, não “lembra” da história de uma dessas mulheres, justamente a negra, escravizada.

A todo momento, procuramos inserir referências em obras de literatura, filmes e séries, músicas, além de vídeos informativos, que pudessem trazer empatia e sensibilidade para o reconhecimento de problemas e para a busca de soluções. Ao longo das aulas, foram sugeridas, de forma mais específica, as leituras de: “Incêndio da prefeitura”, inserido na coletânea “Meus desacontecimentos”, de Eliane Brum; “Venha ver o pôr do sol”, conto inserido no livro “Antes do Baile Verde”, de Lygia Fagundes Telles; “Prisão”, poema de Cecília Meireles; e a história de “Glicéria”, contada no livro, resultado de pesquisa de mestrado, “Presos que menstruam”, de Nana Queiroz.

Acreditamos que a literatura e, especialmente, as narrativas de histórias, permite tornar mais “leve” a apresentação dos “conteúdos”, fomentando o reconhecimento do “outro”, a sensibilidade, a empatia e a criatividade. Vai ao encontro do objetivo de

¹⁷ Uma das alunas, Anastacia, declarou que adorava esse livro.

¹⁸ Explicamos que eram assim tratadas as pessoas com deficiência, em geral, e todos, ou todas, que contestassem o sistema ou apresentassem comportamento tido como “insatisfatório” ou “prejudicial” aos interesses de determinadas pessoas que faziam parte das elites de poder político e econômico.

trazer “amor”, “alegria”, entusiasmo, para a prática educativa, o que contribui decisivamente para os resultados pedagógicos (FREIRE, 2019b, p. 70-74; HOOKS, 2013, p. 16-18). A expansão de vocabulário, de horizontes, de visões e possibilidades de compreensão de mundo contribui para o autodescobrimento e a autolibertação, de modo que permite a autoconstrução de pautas a serem defendidas conforme as necessidades individuais e coletivas. Com efeito, o pensamento crítico e autônomo é estimulado a partir da leitura atenta e contextualizada, já que “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (FREIRE, 2019b, p. 29).

A potência da arte no contexto das lutas por emancipação social é grandiosa. Por meio da cultura, das palavras, da criatividade, preenche-se a dimensão “individual” do “empoderamento”, mas também se fomenta a dimensão coletiva, até porque a humanidade é formada de intersubjetividade. Nesse sentido, explica Angela Davis (2017, p. 166), com aporte em considerações de Marx e Engels:

[...] a arte é uma forma de consciência social- uma forma peculiar de consciência social, que tem o potencial de despertar nas pessoas tocadas por ela um impulso para transformar criativamente as condições opressivas que as cercam. A arte pode funcionar como sensibilizadora e catalisadora, impelindo as pessoas a se envolverem em movimentos organizados que buscam provocar mudanças sociais radicais. A arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento [...] A arte progressista pode ajudar as pessoas a aprender não apenas sobre as forças objetivas na sociedade em que vivem, mas também sobre o caráter intensamente social de suas vidas interiores. Em última análise, ela pode incitar as pessoas no sentido da emancipação social (grifo nosso).

As estratégias são, de fato, peculiares a cada contexto, a cada “sala de aula”. Nesse caso, exigiu criatividade e capacidade de adaptação, em particular diante do desafio trazido pelas limitações decorrentes da pandemia. Verificamos a importância de diversificar e adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem, como apontou bell hooks (2013, p. 20, 56-58). Como visto, o planejamento, apesar de essencial, não pode trazer estruturas imutáveis, que não se adaptem a cada contexto. Buscamos sempre, mais do que reproduzir um programa pré-formulado, um “currículo” a ser “transferido”, “depositado”, “desafiar” os educandos “com quem” nos comunicávamos, a quem comunicávamos, “a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 2019b, p. 39).

Após a análise da história, apresentamos um vídeo elucidativo da história dos direitos humanos, importante para demonstrar que foram, e são, produto de lutas constantes, seja sua enunciação em documentos normativos, seja sua concretização¹⁹. As perguntas principais que fizemos para provocar os debates foram: Os direitos previstos são apenas palavras? Como torná-los realidade?

A maior dificuldade enfrentada neste início da execução do projeto foi a condução da dinâmica pelos alunos integrantes do PET (Graduação). Na separação de atividades constante no planejamento realizado, havíamos decidido, em conjunto, que os alunos do PET seriam responsáveis por conduzir uma dinâmica em cada encontro, utilizando estratégias que estimulassem o engajamento dos alunos adolescentes diante dos temas propostos, como jogos online.

Verificamos, todavia, baixo nível de cooperação na elaboração do planejamento por parte dos integrantes do PET, e, na execução, dificuldade de alguns participantes saírem da posição de distanciamento e superioridade. Não houve comprometimento suficiente para buscar adequação de linguagem, postura corporal e ferramentas compatíveis com a realidade dos demais participantes. Nesse sentido, a ferramenta utilizada, o jogo *Kahoot*, possuía grande potencialidade para gerar interação e reflexão sobre temas importantes. Os temas eram relevantes, com perguntas sobre presunção de inocência, formação da Constituição de 1988, violações de direitos na Ditadura Militar, dentre outras. Contudo, não foi testada com antecedência, de modo que, além de problemas com o link, não se percebeu que era de quase impossível utilização para as pessoas que não tivessem, pelo menos, dois equipamentos eletrônicos à disposição (computador e celular, por exemplo), o que não era o caso da maioria dos participantes da Escola Hunney.

Este problema foi corrigido pelos demais extensionistas, buscando outras estratégias para que o jogo fosse acessível a todos. Mais uma vez, verificamos como a Tecnologia pode provocar afastamento, principalmente em espaços de frágil inclusão digital. Além disso, e como fator principal a revelar o distanciamento, algumas das perguntas feitas foram formuladas em termos de difícil compreensão para os adolescentes.

¹⁹ O vídeo se chama "The History of the Human Rights", produzido pela organização "United for Human Rights" (2011).

Esse episódio determinou a decisão, por parte da coordenadora, de redirecionamento dos alunos da graduação, participantes do PET, para outras atividades, de modo que, a partir dessa aula, não mais participaram deste ciclo do projeto de extensão²⁰. Percebemos a necessidade de nosso ideal de uma prática pedagógica problematizadora, em que a liberdade convive com a autoridade (FREIRE, 2019b), mas sempre de forma respeitosa para com todos, fomentando o diálogo e o reconhecimento do outro, exigia que tomássemos uma posição, a qual seria um importante ensinamento para todos nós.

Reforçamos, em reunião do grupo de extensão, nosso compromisso em nos aproximarmos dos alunos, pelo comportamento, modo de falar, vestimenta, etc., de modo a cumprir nossos objetivos de atuação em diálogo, de forma conectada, horizontal, colocando-nos dispostos a aprender em conjunto. Ainda que soubéssemos que teríamos a função de guiar os encontros, propondo temas para discussão, organizando os debates, essa atitude jamais poderia ser “autoritária”, mas sim permitir a maior realização da liberdade de cada um dos presentes, como ensinou Paulo Freire ao tratar da tensão entre liberdade e autoridade (2019b). Para o educador, a liberdade pode ser organizada, de forma a potencializar seu exercício por todos: “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada”, de modo que é necessária autoridade, mas não é admissível o “autoritarismo”. Assim, “a posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (FREIRE, 2019b, p. 102-106).

Ressaltamos, dessa forma, o desafio que representou sairmos da “zona de conforto”, própria dos ambientes acadêmicos, e dialogarmos, abertamente, com adolescentes, de diversas realidades socioeconômicas. De fato, um ambiente que proporcione uma “ecologia de saberes”, um encontro verdadeiro entre formas de saber e pensar diferentes, científicas e “populares”, exige um esforço argumentativo para transformar a “linguagem técnica” em “linguagem vernácula”; a “narrativa monológica” em

²⁰ Como dito, esses fatores, apesar de importantes, não foram analisados de forma isolada, uma vez que já não se observava o engajamento necessário, por parte de alguns alunos extensionistas, há algum tempo.

“dialógica”; a “explicação” em “tradução”; a “precisão metodológica” em “resultados inteligíveis”. Procuramos, no ambiente de extensão e pesquisa-ação iluminados pela pedagogia e ética da libertação, um “contributo para a sociedade”, muito mais do que um simples “contributo para a ciência”, ou melhor, uma contribuição científica que também tivesse relevância social (SANTOS, 2019, p. 265).

Estas primeiras aulas, em especial, foram fonte importante de autorreflexões para nosso grupo de extensionistas, de modo que pudemos observar pontos em que podíamos melhorar, e efetuar as correções necessárias, seja para os encontros subsequentes, seja para o próximo ciclo.

De fato, trabalhar conceitos “jurídicos”, formas de perceber o mundo a partir do Direito, perante estudantes do Ensino Médio, a partir de suas indagações, e refletindo continuamente sobre seus pontos de vista, não é fácil, e, com frequência, nos redirecionávamos a posturas mais “dialógicas”, a uma linguagem mais “simples”, quando percebíamos que podíamos estar nos afastando desses objetivos. Receber as respostas com elogios por parte dos alunos, perceber que estavam acompanhando nossos raciocínios e formulando perguntas e comentários críticos-construtivos, interligando as questões da realidade, era muito importante para nós.

Em seguida à dinâmica acima descrita, pedimos que os estudantes falassem sobre exemplos de leis injustas, tema que tínhamos pedido que pesquisassem na última aula. O objetivo era provocar a reflexão sobre a possibilidade de as leis não refletirem ideias de justiça, de modo que podem ser questionadas e modificadas.

Nesse ponto, algumas alunas começaram a externar o problema da violência a que são submetidas as mulheres continuamente, e diante da qual, muitas vezes, elas não conseguem se desvencilhar, pelas mais diversas vulnerabilidades. Começaram também a debater criticamente a questão da forma como as instituições, inclusive do sistema de justiça, lidam com casos de estupro, ou seja, as deficiências no acolhimento da vítima e na efetiva responsabilização do agressor.

Destacamos que, nesse contexto, algumas estudantes trouxeram a “Lei Maria da Penha”, a princípio, em viés negativo, com tendência mais punitivista (especialmente

nas falas das alunas Blanca e Joana). Sua análise da situação violência doméstica e familiar contra a mulher envolve, primordialmente, relatos de casos concretos. Nesse sentido, são representativos os seguintes diálogos:

MARIELLE: Uma amiga da minha mãe já foi estuprada por alguém da igreja dela, e ela acabou sendo expulsa da igreja e da família pois falaram que ela provocou a pessoa, enfim ela acabou tendo depressão e ansiedade mais minha mãe e uns amigos conseguiram ajudar ela.

BLANCA: eu acho a Lei Maria da Penha falha, pois a mulher vai lá pede a medida protetiva, mas não estão "protegidas", aonde vai o agressor persegue, e isso vai acontecendo até acontecer o Feminicídio, ele vai lá se apresenta a pena é menor, isso é revoltante. Se eu estiver errada sobre assunto, me corrijam por favor. [...]

JOANA: ISSO É O MAIS REVOLTANTE A MULHER SEMPRE VAI SAIR COMO ERRADA, SEMPRE VÃO FALAR QUE ELA FOI QUEM PROVOCOU

MARIELE: Um caso que me chocou tbm foi a menininha de 10 anos que foi estropada pelo tio e não queriam liberar o abortor

ARACELI: Extremamente revoltante isso! Colocaram seus próprios ideias acima da vida de uma CRIANÇA de 10 anos. Mas não vi ninguém indo atrás da justiça pra prender o cara como foram pra condenar a coitada

JOANA: SOBRE A LEI MARIA DA PENHA, EXISTE A TANTO TEMPO E MESMO ASSIM A TAXA DE FEMINICIDIO É ENORME, O CARA AGRIDE PASSA POR UM AUDIENCIA DE CUSTÓDIA E DEPOIS DE UM TEMPO TA NA RUA DE NOVO

ANASTACIA: realmente! é revoltante.

JOANA: E O PISCICOLOGICO DA MULHER FICA COMO?

MARIELE: Hoje em dia Pensao mais no estropador, do que na pessoa que foi estropada

ANASTACIA: infelizmente :/

Esses pontos acenderam diversas reflexões, que trabalharemos mais à frente nesse texto. Por outro lado, percebemos que não conseguiríamos tratar, durante as aulas, de toda a extensão temática que havíamos pensado inicialmente. O necessário espaço a ser proporcionado aos estudantes era incompatível com uma rigidez “conteudística”, como já antevíamos, e pudemos perceber na prática. Apesar do desafio que foi organizarmos os tópicos nessa primeira aula, e das decepções e frustrações com algumas situações não esperadas, como nenhum aluno da Escola ter se apresentado para comentar o texto indicado, e os problemas ocorridos na dinâmica, após seu final, recebemos mensagens de elogios ao projeto, o que foi um importante ânimo para reestruturarmos e melhorarmos cada vez mais:

BLANCA: Não deu pra mim participar muito, pois minha internet está muito ruim, mas amei a aula, tô super empolgada, pesquisando sobre os assuntos abordados de semana passada kkk, estou aprendendo bastante, vocês então de parabéns pelo projeto. ♥ □ [...]

ARACELI: Sempre tive na minha cabeça uma ideia torta de que os formandos de direito eram super a favor de todas as leis e tudo mais, mas o projeto tá mudando muito minha cabeça em relação a isso

Como reflexão das discussões da aula, realizada após seu encerramento, no grupo do *WhatsApp*, as alunas realizaram um profícuo debate, no qual também participamos, e pudemos confirmar as constatações acima realizadas. A aluna **BLANCA** retomou uma fala anterior, e declarou:

Eu quando falei sobre a Lei Maria da Penha, estava com um pé atrás, porque o meu ponto de vista, não é o mesmo ponto de vista dos outros, mas eu falei kkk, se eu estiver certa, ok, mas se estiver errada, vou está aprendendo com o meu erro, tem alguém pra me corrigir, e falar o lado certo kk, por mais que eu fico com vergonha, eu tento falar pra aprender mais, porque se eu ficar calada e guardar as minhas dúvidas, ninguém vai adivinhar (grifo nosso).

Destacamos que, em reflexão sobre o que debatemos na aula, a aluna Araceli pontuou, no grupo, a vulnerabilidade em que muitas mulheres se encontram, o que faz com que peçam para “retirar” as medidas protetivas a elas deferidas.

Em seguida, as alunas debateram sobre as causas que impedem as mulheres de dar prosseguimento à interrupção de um relacionamento abusivo, dentre elas as questões econômicas, religiosas e sociais, especialmente a existência de filhos. Nesse momento, a aluna **BLANCA** trouxe mais um caso concreto ocorrido na região metropolitana de Vitória, novamente de violência doméstica contra a mulher, e, a partir dele, refletiu: “Não mesmo, acho que foi semana passada, o marido matou a esposa na frente dos filhos que estavam dormindo, se eu não me engano isso aconteceu na Serra”. Seu objetivo, pelo que pudemos perceber, foi pontuar a necessidade de ser interrompido o ciclo de violência, e as consequências graves que podem advir da não superação da situação.

Ao longo de todos os encontros, com destaque para esse e o posterior, do dia 24/03, buscamos reflexões coletivas sobre a importância das medidas protetivas para estruturar uma rede de proteção para as mulheres vítimas de violência doméstica. Mas, a partir da análise de casos concretos, forma de mais fácil apreensão por parte dos adolescentes, utilizando inclusive de minha experiência de trabalho como

defensora pública de atendimento à mulher²¹, procuramos apontar os seus limites, especialmente diante de ocorrências em que a própria mulher solicita a “revogação”.

À luz dos nossos referenciais teóricos, almejamos trabalhar o aspecto estrutural da violência contra a mulher, correlacionando todos os casos que iam sendo contados em um panorama amplo. Assim, procuramos aguçar a consciência crítica quanto à necessidade de transformações sociais consistentes e amplas, para que todo o sistema machista-patriarcal, que possibilita a violência, seja modificado.

Para o encontro subsequente, propusemos a leitura do Poema “Prisão”, de Cecília Meireles, do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles e que assistissem um vídeo de declamação do poema de Maya Angelou “Ainda assim eu me levanto”, além de indicação de livros correlatos, como “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”, desta última autora.

3.3.3 O tratamento da violência de gênero: questões sobre direito penal e medidas protetivas

O cronograma original previa para segunda aula a temática da violência doméstica, e esse foi o direcionamento das leituras propostas, mas, nos debates em nosso grupo após a última aula, do dia 17/03, constatamos a extrema necessidade de trabalhar pontos de direito penal e processual penal, como a presunção de inocência e a realidade da execução penal.

Para ilustrar a centralidade da temática da resposta punitiva, independentemente de princípios como presunção de inocência e limitação de penas aos casos de violência doméstica no pensamento do grupo com o qual trabalhamos, seguem trechos de debates no grupo do *WhatsApp*, ocorridos em 18/03/2021:

ROSA: A filha do casal, 11 anos, presenciou tudo e implorou para que o pai parasse de ferir a mãe. [...]

BLANCA: Por isso que eu falo que a lei é falha

MARIELE: Kkkk minha gente so faltar falarem nao tinha prova
So aqui no brasil pq fora aiai

²¹ Trabalhei na Defensoria de Atendimento à Mulher vítima de violência doméstica de Vitória de agosto de 2020 a abril de 2021.

ROSA: <https://tribunaonline.com.br/acusado-de-matar-tecnica-de-enfermagem-e-solto-apos-prestar-depoimento> [...]

JOANA: Cara é revoltante, o psicológico dessa criança vai ficar como? Ela vai acordar todos os dias sabendo que o monstro que matou a sua mãe está impune, e não vai acontecer absolutamente NADA com ele.

BLANCA: Siiim

ARACELI: A criança acaba crescendo traumatizada, com uma série de gatilhos e transtornos mentais

BLANCA: Pois é amiga [...]

ARACELI: Ou até mesmo estaria condenado a **prisão perpétua ou pena de morte** [respondendo ao áudio de MARIELE, que comentou que “[...] só aqui no Brasil, se for parar pra perceber, nos Estados Unidos, no flagrante só da filha o cara já estava preso uns 10, 15 anos, porque eles levam a lei a sério, mas é só no Brasil, porque é um país todo errado”]

JOANA: **As leis do Brasil infelizmente são muito frouxas em relação a esse casos e outros também né** (grifo nosso)

Verificamos que, neste ponto, reproduzem uma forma de pensar representativa do senso comum da sociedade brasileira, muito explorada pela mídia tradicional e por diversos grupos sociais e políticos conservadores. Assim, apesar de pontuarem visões críticas, que reconhecem a importância da inclusão e da justiça social, contraditoriamente, também externam pensamentos típicos de um sistema repressivo e estruturalmente violador de direitos humanos. De qualquer modo, sabemos que a contradição é inerente à realidade social, e se manifesta em pensamentos individuais e formas de atuação coletiva, nas mais variadas escalas.

Nesse momento, importante lembrar das advertências de Angela Davis (2018, p. 100) acerca da necessidade de, por coerência, as lutas contra a opressão de raça, classe e gênero não se valerem dos meios punitivos como aliados, uma vez que esses são naturais reprodutores da violência, especialmente contra os grupos vulnerabilizados:

Por isso, situar o feminismo em um quadro abolicionista, e vice-versa- situar o abolicionismo em um quadro feminista-, significa que levamos a sério a velha máxima de que o “pessoal é político”. [...] Podemos seguir o exemplo de Beth Richie ao pensar em como é perigoso o modo pelo qual **a violência institucional da prisão complementa e amplia a violência íntima da família, a violência individual do ataque físico e da agressão sexual. Também questionamos se o encarceramento de pessoas que cometem crimes faz algo além de reproduzir a mesma violência que essas pessoas supostamente cometeram. Em outras palavras, a criminalização permite que o problema persista** (grifo nosso).

A autora afirma que a criminalização e o aprisionamento não resolvem o problema da violência sexual. Dessa forma, os “feminismos carcerários”, ao enfatizarem a “violência e a repressão estatais como solução para o heteropatriarcado”, e focarem no indivíduo, “como se fosse uma aberração” pontual, não funcionam. Na verdade,

explica que, por meio deles, “nós nos engajamos inadvertidamente no processo de reprodução da mesma violência que presumimos contestar” (DAVIS, 2018, p. 126).

Ainda que nosso projeto não tenha como pauta o abolicionismo penal, as reflexões sobre as penas criminais (sua abolição ou, ao menos, sua transformação completa) permeiam nossos debates continuamente, e não podemos deixar de apontar as contradições do sistema punitivo, incapaz de superar o problema da violência de gênero (e de todas as formas de violência).

Desse modo, após reestruturação do cronograma feita em conjunto, a segunda aula, realizada em 24/03, versou sobre questões de direito penal, relacionamento abusivo, aspectos sobre a estrutura da opressão de gênero, união e resistência entre os grupos oprimidos e responsabilidade de quem está na posição de opressor. Iniciamos a aula pedindo que os adolescentes comentassem os temas que debateram com tanto afinco no grupo do *WhatsApp* após a última aula. As interações, novamente, foram muito maiores pelo *chat*; poucos abriram o microfone ao longo da aula.

A partir do questionamento de uma aluna, relacionado ao questionamento do denominado “estupro culposo”, reacendeu-se o debate sobre impunidade, invisibilização, desconsideração e diminuição, pela sociedade em geral, de violências sofridas pelas mulheres. Nesse cenário, trabalhamos as ideias de construção histórica de subordinação das mulheres, que faz com que os tipos penais, assim como tudo que envolve a opressão das mulheres, seja visto com condescendência, sempre tentando tirar a “responsabilidade” do agressor, que pode e deve ser desconstruída.

Nesse ponto, podemos lembrar as considerações de Rita Segato (2012) sobre a privatização do espaço doméstico construída pela modernidade, interditando e despolitizando a dimensão doméstica, à qual os papéis de gênero restringem as mulheres. Em raciocínio semelhante, Silvia Federici (2019) explica que a acumulação primitiva de capital foi possível exatamente pela ideologia de inferiorização da mulher e consequentes objetificação de seus corpos, as quais construíram o formato de separação absoluta entre trabalho produtivo e reprodutivo, este centrado no âmbito doméstico e na figura feminina. Para este resultado, o processo de caça às bruxas deu grande contribuição. O complexo patriarcado-capitalismo, portanto, gera

vulnerabilização extrema às mulheres diante dos homens, no âmbito doméstico e no espaço público, bem como de todos os corpos vitimados pelo patriarcado²².

Essa indagação, assim como muitas outras, foi importante para revelar, por parte de uma aluna, e, pelos comentários dos demais, que tinham despontada a noção de que a questão da violência contra a mulher, e contra todos os corpos não inseridos no padrão masculino dominante, é coletiva, e está relacionada a processos de socialização.

Considerando-se nossa reestruturação de conteúdo, a extensionista Lara explanou conceitos elementares do direito penal, como presunção de inocência, hipóteses admissíveis de flagrante, controle da prisão em sede de audiência de custódia e seletividade, além de temáticas afetas à execução penal, como as necessárias críticas ao sistema carcerário, suas condições desumanas e a ausência de respeito à própria legalidade. Indicamos, dentre outros, o documentário "Bagatela" (2010), sobre pessoas presas por furtarem bens de baixo valor, com foco na história de uma mulher presa por tentar furtar um shampoo; bem como a reportagem que havia sido exibida no Fantástico, programa da Rede Globo (83%..., 2021), a partir de pesquisa do Colégio Nacional de Defensores Públicos-Gerais (Condege) e da Defensoria Pública do Rio de Janeiro, sobre os erros de decisões judiciais baseadas em reconhecimentos de pessoas realizados de forma desconforme ao procedimento previsto em lei, os quais atingem, sobretudo, pessoas negras, tornando "letra morta" o princípio constitucional de presunção de inocência. Novamente, dessas considerações, os alunos retiraram questionamentos relacionados à violência doméstica e familiar contra a mulher.

À luz de nossos referenciais, centrados na emancipação como libertação coletiva, atrelada à remoção de estruturas de dominação, ressaltamos alguns pontos: primeiramente, a importância da prevenção para evitar-se a violência doméstica contra a mulher, a qual pode assumir diversas formas, além da sexual e física; em segundo lugar, a necessidade de empatia, e, ao mesmo tempo, de luta, por meio de diversos instrumentos, para mudança estrutural de comportamentos, como a

²² Nesse contexto, todos aqueles que destoam do padrão dominante, masculino, heterossexual e cisgênero.

educação para desconstrução da noção de superioridade masculina; em terceiro lugar, problematizamos a suposta adequação da pena para prevenir novas violações e reparar as já ocorridas. Nesse momento, após mais interações, enfatizamos a importância da empatia, do acolhimento, da união entre as pessoas que estão em situação de vulnerabilidade, para que, coletivamente, construam soluções que promovam transformação social²³.

No contexto dos debates sobre violência de gênero, pedimos que comentassem o texto proposto, “Venha ver o pôr do Sol”. A aluna **ARACELI** “levantou a mão”, e a incentivamos a abrir o áudio. Descreveu diversos pontos importantes da história, destacando a conduta violenta do homem para com a mulher, revelada até mesmo nos menores detalhes, como ao segurar seu braço com força para que não se afastasse. Relatou que ficou com “medo do final”, que descreveu como “assustador”. Fizemos a leitura de alguns trechos do conto, aproximando as pessoas do clima de tensão construído pela narrativa de um homem que engana e amedronta uma mulher com quem tivera um relacionamento, inconformado com o término (TELLES, 2009).

Em seguida, lemos alguns trechos do poema “Prisão”, de Cecília Meireles, escrito em 1956 (SILVA, 2009). O texto tece uma progressão dos espaços de aprisionamento das mulheres, descrevendo os cenários de opressão feminina, a qual se manifesta cotidianamente em suas vidas.

As histórias representaram um ponto de partida para importantes reflexões sobre a dificuldade de as mulheres interromperem o ciclo de violência doméstica. Os alunos relataram diversos casos de violência, de pessoas próximas e de histórias provenientes de noticiários, especialmente da região metropolitana de Vitória. Nesse contexto, a professora de História, que participava dos encontros, realizou importante questionamento sobre a origem das opressões de gênero, da violência contra a mulher. Porém, talvez pelo momento, ou pela forma, ou pelas limitações do formato virtual, os alunos não conseguiram encaminhar a resposta para o caminho esperado

²³ No campo da união entre mulheres, postura que, em si mesma, é altamente contra-hegemônica, destacamos a importância da “sororidade”. Afinal, todo o sistema patriarcal impele à competição entre mulheres, à desunião.

pela pergunta, ou seja, de que as opressões são estruturais, e por isso tão recorrentes.

A aluna **JOANA** respondeu, no *chat*:

Vem desde a antiguidade, a mulher era e é vista como um ser inferior ao homem [...] Ainda tem essa concepção de a mulher foi feita para ter filhos cuidar da casa e do marido, pontos confirmados, também pelo chat, pela aluna Blanca.

Logo depois, porém, retornaram a falar de casos concretos de violência doméstica contra a mulher. Percebemos que esse assunto é o que mais gostam de comentar. Nesse sentido, questionaram a não conversão de flagrantes em prisões, bem como a insuficiência de punição.

Trataram, também, da questão das opressões causadas por determinadas manifestações religiosas, outro tema de grande relevância nas discussões. Assim, a aluna **ROSA** assim se manifestou:

[...] violência contra mulher está enraizada no mundo. Minha vó sempre diz que a mulher tem que ser submissa ao homem, que a mulher tem que se virar a mil para agradar seu marido. Não concordo com isso. Tenho a idéia de que a mulher e o homem tem que andar lado a lado um RESPEITANDO O OUTRO. SOBRE A RELIGIÃO; Já fui evangélica vi muitas coisas negativas dentro da igreja e uma delas foi o pastor aconselhar uma moça à continuar em um relacionamento abusivo, pois se ela pedisse a Deus, ele ia mudar, e dizendo ele(pastor) é pecado separar.

De fato, percebemos que externar, de forma “conceitual” e “abstrata”, a reflexão sobre o aspecto estrutural da violência não é algo tão natural para os alunos, apesar de, como dito, formularem considerações sobre seu caráter coletivo e reiterado. Para eles, faz mais sentido tratar do tema em termos práticos, a partir de exemplos concretos. Dessa forma, verificamos que eles já compreendem que a situação é recorrente, e aparece onde “menos se esperava”, proveniente de pessoas que se mostram como “normais” perante a sociedade. Sobre esta questão, adverte Helleieth Saffioti (2001, p. 131): “Tanto quanto os estudos sobre violência de gênero, em suas várias modalidades, demonstraram, nem vítimas nem agressores são necessariamente psicopatas. São baixíssimos os percentuais de agressores com passagem pela Psiquiatria e menor ainda os de doentes mentais. Os meios de comunicação e estudiosas(os) menos avisadas(os) do fenômeno tendem a patologizar, preferencialmente, os agressores”.

As alunas e aluno percebem que a violência contra a mulher se repete no tempo-espaço, sobretudo no âmbito doméstico e familiar. Assim, já reúnem elementos para a compreensão crítica da totalidade do real, ainda que organizados de uma forma não sistematizada. Portanto, acreditamos que podem avançar na compreensão dessa realidade, mas o tema deve ser abordado de forma sensível, cuidadosa, sem retirar a importância da análise de casos individuais, os quais trazem vieses importantes para a investigação científica. De fato, a sabedoria dos meios populares, não-acadêmicos, como percebeu Paulo Freire ao tratar dos temas geradores, aponta que o aprendizado por exemplos reais e histórias de vida seja muito mais significativo e produtivo. A partir desse amálgama, podemos construir novas formas de apreensão da realidade.

A investigação em direitos humanos, para buscar a compreensão efetiva da realidade e do processo de construção de direitos, deve sempre buscar as conexões entre os fenômenos reais, em perspectiva crítica, em um esforço de totalização e de apreensão das diversas dimensões da realidade em permanente contradição (COSTA; FERREIRA, 2019). A violência doméstica aparece em destaque nesse desafio de apreender a realidade, uma vez que se trata de “situação complexa, em que intervêm vários fenômenos”. Assim, “o papel primordial dos cientistas sociais consiste exatamente na captação deste relevo multicolor mostrado pela sociedade” (SAFFIOTI, 2001, p. 133).

Na verdade, como refletiu Patricia Hill Collins sobre a epistemologia feminista negra (2019, p. 401-432), uma das formas que rompem com as abordagens positivistas, símbolos da concepção eurocêntrica, as experiências vividas [e, acrescentamos, as experiências de pessoas próximas] são muito importantes para sua compreensão da realidade, além do diálogo. De forma semelhante ocorre com os adolescentes com os quais trabalhamos. Assim, ainda que não concordemos com algumas análises realizadas pelos alunos, respeitamos a forma com que realizam sua “leitura de mundo” (FREIRE, 2019b, p. 120).

Nessa aula, também explicamos sobre as funções da Defensoria Pública, instituição cuja função é garantir o direito fundamental ao acesso à ordem jurídica justa às pessoas necessitadas, seja no âmbito extrajudicial, seja no judicial, de forma individual ou coletiva, e compreendida a vulnerabilidade em sentido amplo, conforme

interpretação conferida ao art. 134 da Constituição Federal e aos dispositivos da Lei Complementar 80/1994. Mostra-se como espaço institucional vocacionado à promoção da educação em direitos e da criação de direitos, em contato direto com movimentos sociais e outros grupos de resistência contra-hegemônica. Contudo, deparando-nos com grande desconhecimento por parte dos alunos. Nesse sentido, a aluna **ARACELI** assim se manifestou: “Conheço! graças a Deus nunca precisei kkkkk”. A maioria dos alunos, contudo, declarou não conhecer, ou acreditar que só trabalha com questões criminais.

Apresentamos a função principal da Defensoria Pública, que é garantir o acesso à justiça às pessoas necessitadas, e exemplificamos as diversas áreas de atuação. Reforçamos a importância do direito de defesa também na esfera criminal, em conexão com o que havia sido abordado em aula anterior. Nesse ponto, a aluna **ARACELI** declarou: “O irmão de uma tia minha ficou preso por 15 anos por estupro até ser inocentado”. Destacamos, também, a atuação em prol das mulheres vítimas de violência doméstica, ressaltando as modalidades de violência e de medidas protetivas, bem como aspectos sobre a rede de proteção, assunto de grande importância para as alunas. Nesse ponto, verificamos, novamente, o maior nível de participação das alunas, que relataram “Cariacica tem muitos casos de violência contra mulher” (**BLANCA**); “Ficar vigiando redes sociais, muitas brigas, mais em Cariacica tem mulheres que podem apanhar e não largam os maridos. Por medo”; e “Sim as vezes até os amigos avisar e elas (eles), acham que é implicância mimimimi” (**MARIELE**).

Mais uma vez, ao longo dos debates, especialmente após relatos de casos concretos de mulheres vítimas de violência doméstica atendidas pela Defensoria Pública, as alunas pontuaram que as ideologias, as exigências da família e da comunidade, e, principalmente, da religião, podem ser obstáculos para o enfrentamento da violência doméstica por parte das mulheres. Destacamos a fala da aluna **ROSA**, também por chat: “Casamento evangélico costuma ter muita violência, não estou generalizando. Tive uma colega que era violentada fisicamente e psicologicamente mas não podia separar. Dizendo ela era pecado”. A aluna **ARACELI** acrescentou: “Tem toda uma questão religiosa envolvida, o que é bem triste na minha percepção, a igreja deveria acolher a vítima, e não responsabilizar”.

Reforçamos a importância da contribuição dos professores ao longo de todos os encontros, com destaque para a da professora que suscitou a problematização do aspecto estrutural da subordinação, e consequente violência, de gênero.

Durante esse encontro, nos espantamos com a posição de resistência ao projeto externada por um dos professores que acompanhava a aula. No seu caso, estava participando dos encontros pela primeira vez, de modo que não havia acompanhado a apresentação inicial, a qual expusera seus objetivos. Manifestou sua surpresa em verificar no projeto de realização de direitos humanos apenas alunos de classe mais “alta” e em não identificar pessoas negras. Percebemos questionamento relacionada à questão da ausência de “lugar de fala”.

Nesse momento, mostrou-se muito importante a leitura prévia feita pelo grupo, no contexto da preparação teórica, do livro “O que é Lugar de Fala?”, de Djamila Ribeiro (2013), além das demais obras já mencionadas. De fato, sabíamos dessa “fragilidade”, uma vez que ocupamos um espaço privilegiado em relação ao grupo para o qual nos dirigíamos, como regra, a começar pela natureza privada da instituição em que nos inserimos. Procuramos “compensar” esse ponto reforçando, desde o início, nosso compromisso em ouvir, em não impor “teorias”, dando espaço para as manifestações dos estudantes, na esteira da compreensão inclusiva das “Epistemologias do Sul” e das práticas de reconhecimento do “Outro” da Filosofia e da Pedagogia da Libertação; além de assumir postura ainda mais crítica sobre o nosso lugar de falar, compreendendo efetivamente as estruturas de dominação da qual, de certa forma, podemos fazer parte, ainda que possamos estar em posições dominadas sob outros aspectos. Como consequência, procuramos desenvolver real empatia e efetivar nossa responsabilidade em atuar por mudanças efetivas.

Nesse momento, fez todo o sentido o alerta de Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 227) sobre os percalços encontrados pelo pesquisador na construção do conhecimento pós-abissal, que se vê “exposto” aos escrutínios do grupo no qual se insere, sendo importante a construção de laços de confiança, principalmente para aqueles que não são originários daquele ambiente, ou dele se distanciaram há muito tempo:

Uma das maiores dificuldades é a observação mútua. O investigador pós-abissal deve ter sempre em consideração que a ciência progride conforme a confiança que inspira quanto aos objetivos da luta contra a dominação. **A confiança no conhecimento nunca é avaliada sem que seja tida em conta a confiança depositada na pessoa do investigador. As características pessoais físicas, fenotípicas, psicológicas do investigador, bem como o seu estilo de vida, são a face visível da investigação.** O investigador que foi treinado para pensar que essas características são irrelevantes para o tipo de trabalho que pretende levar a cabo rapidamente perceberá que são elas, e não o seu trabalho, o alvo da observação atenta dos elementos do grupo social, por mais genuína que seja a sua intenção de estudar-com eles e de fazer parte da luta. Em suma, a observação participante pós-abissal não é possível sem a observação participante observada (grifo nosso).

No mesmo sentido, são os ensinamentos de Paulo Freire (2019b, p. 94), ao tratar da educação libertadora, ressaltando os riscos inerentes à exposição da pessoa dos pesquisadores, de todo o seu ser, de suas opiniões, comportamentos, pensamentos. Essa abertura impõe um compromisso ético acentuado:

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos.

Como já analisamos, os desafios de estabelecer esse contato próximo é ainda maior no meio virtual. O espaço pedagógico virtual impõe dificuldades em sua “interpretação” integral (FREIRE, 2019b, p. 95), necessária para a construção do ambiente de confiança e solidariedade. Os laços precisam, não obstante, ser fortalecidos a partir de outras estratégias.

Nessa mesma ordem de ideias, em decorrência dessa comunidade construída, à luz de uma prática pedagógica “holística”, “engajada”, os riscos, se existem para os alunos, devem ser compartilhados pelos “professores” (HOOKS, 2013, p. 35). No processo, o professor também se transforma.

As críticas foram objeto de cuidadosa análise por parte de todos os integrantes do projeto de extensão. Como resultado do debate, a professora Elda encaminhou uma carta à coordenação pedagógica da Escola, ressaltando o compromisso do projeto em estabelecer encontros construtivos, diálogos abertos, sem posição de autoridade ou de superioridade por parte dos membros diante dos demais participantes dos

encontros, em ambiente de aprendizado recíproco. Ao final, destacou que estávamos nossa disposição de pensar o projeto em conjunto com os alunos, bem como com os professores que desejassem colaborar, abrindo-nos ao diálogo construtivo.

3.3.4 A compreensão da categoria “gênero” e o respeito à diversidade

Considerando a necessidade de assentar as bases estruturais de nosso projeto perante todos os participantes, na terceira aula, de 31/03, começamos retomando seus objetivos gerais, a importância dos direitos humanos, da educação libertadora e da transformação social para superação das desigualdades, em especial da desigualdade de gênero. Acreditamos que a recepção da carta tenha sido positiva por parte do corpo docente, de modo que não houve outras contestações naquele sentido, e, por outro lado, a participação dos professores foi ainda mais extensa.

O encontro tratou de questões sobre identidade de gênero e orientação sexual, bem como sobre a importância da empatia e do acolhimento para com pessoas que estejam em situação de vulnerabilidade.

Começamos, novamente, convidando os alunos a trazerem os pontos que estavam debatendo no grupo do *WhatsApp*. Para estimular o debate, perguntamos sobre a questão do projeto de lei da “bolsa-estupro”, que as alunas estavam debatendo no grupo, e começamos a receber as respostas relacionadas a este objeto e a aspectos gerais de violência contra a mulher:

ARACELI: Infelizmente é algo bem triste de se ver, parece que sinto na pele o que essas mulheres sentem, pq acredito que a grande maioria das adolescentes começou a sofrer assédio logo quando entrou na adolescência e é uma realidade que temos até hoje, mal mal conseguimos andar na rua sem ter algum comentário ofensivo

JOANA: Sim, infelizmente sofro isso quase todos os dias
Principalmente pela internet

ARACELI: Graças à Deus foi negado, incomoda mais o fato de uma mulher não querer ter o filho do que o estupro em si [...]

JOANA: Isso mesmo, essa proposta de lei só fez as mulheres se sentirem mais desprotegidas- [...]

DANDARA: Como a [professora de História] estava falando sobre a diferença que os meninos pode isso é as meninas não, menino usar azul e menina usar rosa, a maioria dos meninos pode as coisa e os meninas não, igual as vezes se um menino faz uma coisa ele é garanhão e a meninas é doida. [...]

ARACELI: Pois as vezes dentro casa os alunos acabam sendo incentivados até pelos próprios pais de quem eles tem sim direito sobre o corpo da outra pessoa

ANASTACIA: não conheço ninguém, mas teve um caso bem famoso aqui no ES, o da Araceli [...]

JOANA: Mais infelizmente muitas escolas não trabalham com esses assuntos

Tem o caso da menina Tayná também, caso horrível

PROFESSORA DE BIOLOGIA:

Sobre a pergunta se conheço alguém que foi violentada....a maioria das minhas amigas casadas já foi violentada pelos maridos. Muitas vezes estão dormindo e acontece.

ARACELI: Ou até mesmo com a ausência da [...] sexualidade [...]

JOANA: Sim, tem uma amiga da minha família, que foi violentada antes do casamento pelo próprio Marido.

Nesse contexto, debatemos os efeitos negativos do isolamento, tecendo algumas considerações sobre o “Bullying”, tema que havia sido sugerido pela aluna Maria, no questionário inicial. Para exemplificar o sofrimento das vítimas que não conseguem externar o que sentem, e a importância de receberem o apoio necessário para deixar a situação de violência em que estão imersas, trabalhamos alguns exemplos reais, como o caso da escritora Maya Angelou, abusada sexualmente em sua infância, e que relatou sua história em livros e poemas, externando que a literatura teve enorme importância para a superação de seu trauma²⁴.

Constatamos, mais uma vez, a importância, para as alunas, de debater casos reais de violência, especificamente casos midiáticos ou de pessoas próximas. Ressaltamos o destaque que dão à violência doméstica contra a mulher, sobretudo ao tema do estupro no contexto do casamento.

A partir desses pontos, debatemos as identidades de gênero, as orientações sexuais, a necessária valorização das diferenças dentro do projeto de igualdade dos direitos humanos. Foram utilizadas imagens de diversas personalidades, para que os alunos participassem do reconhecimento das várias identidades.

O extensionista Fernando, durante sua abordagem sobre o tema central do encontro, tratou da importância da educação sexual, indicando a série “*Sex Education*” (2019), em que estudantes tomam a iniciativa de tratar do tópico em sua escola. Sobre o tema,

²⁴ Nesse sentido, em aula anterior, havíamos indicado a declamação do poema “Ainda assim eu me levanto”, de Maya Angelou, feita por Aline Cântia, como parte do espetáculo “Ode à Esperança”, no qual a artista também conta partes da vida da escritora (2019).

houve diversas manifestações de apoio à educação sexual e sobre direitos reprodutivos nas escolas:

ANASTACIA: e umas das coisas que deveriam ter nas escolas é educação sexual.

JOANA: A professora tinha falado sobre orientação sexual, eu lembrei de um menino que estudava comigo, ele foi assassinado pelo padastro, pelo fato dele ser gay.

Ademais, vários relatos de experiências das alunas contribuíram para a reflexão sobre a importância do tema para garantir a autonomia das adolescentes e prevenir violências. Nesse compasso, a aluna **ARACELI** narrou: “Minha professora de ciências do ensino fundamental 2 também era sexóloga, e em todos esses anos que estudei lá, somente 1 aluna engravidou cedo”. Nesse contexto, a professora de História abortou a importância da liberdade de cátedra e a necessidade de combatermos iniciativas restritivas de direitos como a “Escola sem Partido”, temática que suscitou importante debate entre alunos e professores. Todas as intervenções reconheceram a importância da escola para fomentar políticas de inclusão e respeito.

Em seguida, retornaram os relatos sobre casos de violência doméstica e familiar contra a mulher. A aluna **JOANA** trouxe o seguinte caso concreto, demonstrando a compreensão das alunas que os casos são muito comuns em ambientes familiares, ressaltando-se a importância da conscientização promovida pela escola: “Na minha família também, uma pessoa (prefiro não revelar quem) foi abusado sexualmente pelo meu primo. Eu nunca imaginaria que isso fosse acontecer na minha família”.

No encontro, problematizamos o conceito de gênero, a partir de exemplos cotidianos narrados pelos participantes. Concluímos que se trata de construção social, histórica, que delimita papéis relacionados à divisão do trabalho, a estereótipos, à subjugação de determinado (s) grupo (s) em favor de outro. Também debatemos a problemática da “masculinidade tóxica”, e como o projeto de superação da desigualdade de gênero, que deve ser associado à remoção de outras estruturas de dominação, promove a emancipação de todas as pessoas.

Nesse ponto, podemos destacar a compreensão extraída, dentre outros, do pensamento de Paulo Freire (2019a, p. 47-48) e de Heleieth Saffioti (1987, p. 28-30;

110-112). Para o primeiro, a situação opressora representa totalidade desumanizada e desumanizante, atinge opressores e oprimidos, de modo que a superação da contradição opressores-oprimidos representa um processo de humanização coletiva pela libertação de todos. A segunda destaca que sobre o que a libertação dos oprimidos ocasiona, ou seja, como a luta por romper com as estruturas de dominação representa a luta pela ampliação dos direitos humanos de todas as pessoas, em extensão e em profundidade.

3.3.5 A gestão pública da pandemia de COVID-19 e o aprofundamento das desigualdades sociais

Na quarta reunião, de 07/04, continuamos a abordar temas já trazidos nos encontros anteriores, buscando traçar uma linha de continuidade. Como indicação de leitura, havíamos apresentado o livro “Presos que Menstruam”, de Nana Queiroz, especificamente a história de Glicéria Tupinambá. O objetivo foi demonstrar a especial situação de vulnerabilidade das mulheres no contexto prisional, ainda mais “invisibilizadas” do que os homens, mensagem que transparece no próprio título. Procuramos, a partir desta, e tendo em vista a centralidade do discurso punitivista em muitas falas dos alunos, apresentar as contradições entre o discurso dominante quanto às funções do direito penal e sua real utilização, muitas vezes destinada à repressão de movimentos de contestação ao sistema dominante, por vezes em prol da própria efetivação de direitos já previstos na Constituição e em leis e destacar a postura de luta por direitos por parte das mulheres; como a luta por “transgressão”, contra posturas dominantes e instituições opressoras, pode vir de todos os lugares, por parte das pessoas mais invisibilizadas.

Angela Davis (2018, p. 96-100) trata da importância, para as abordagens feministas sobre as prisões, de analisarmos histórias individuais para compreendermos a dimensão do sistema prisional e, nesse caminho, refletirmos sobre a pauta abolicionista. Desse modo, compreender a situação das mulheres presas, que representam um percentual baixo no universo das pessoas encarceradas, mas recebem um tratamento ainda mais degradante, significa aprender “não apenas sobre as mulheres nas prisões”, mas entender “muito mais sobre o sistema como um todo

do que se olhássemos exclusivamente para os homens nas prisões” (DAVIS, 2018, p. 100).

Portanto, buscamos avançar na reflexão sobre a dimensão punitiva e sua relação com o enfrentamento da violência contra a mulher tratada no segundo encontro a partir da abordagem dos pontos principais da história de Glicéria (QUEIROZ, 2019). Nesse momento, nenhum aluno se manifestou para comentar o texto, de modo que prosseguimos de maneira mais expositiva. Como o próprio título do livro deixa antever, “Presos que menstruam”, trata de histórias reais de mulheres encarceradas sob o olhar da desigualdade de gênero, de modo a ressaltar que a condição feminina traz ainda mais vulnerabilidades, uma vez que o cárcere, já violador de direitos de forma extrema, ainda não traz políticas públicas necessárias a amparar a especial condição das mulheres, sobretudo das mães. Falamos da luta por direitos por parte dos povos originários do Brasil, simbolizados pela história da personagem principal, que, como mulher indígena, parte de sua comunidade, enfrentou adversidades para fazer valer o direito de seu povo às terras em que habitavam. Nesse contexto, foi submetida ao cárcere, enquanto amamentava seu filho de poucos meses de vida. Ademais, a história aponta a opressão estatal contra os defensores de direitos humanos, com utilização, muitas vezes, do direito penal, o que representa, ainda, a utilização do sistema punitivo como reforço das estruturas de dominação.

Para ilustrar os direitos “positivados” conectados à história, apresentamos os artigos da Constituição de 1988 que tratam dos objetivos da República e dos direitos fundamentais, especialmente os das mulheres presas. Comentamos também os artigos, ainda que brevemente, que tratam da proteção dos territórios indígenas e quilombolas, luta histórica dos povos tradicionais, e problematizamos como a enunciação ainda não garante a efetivação dos direitos, como demonstrado na história analisada.

Nesse cenário, pudemos perceber possibilidades de reestruturação de alguns temas, para torná-los ainda mais acessíveis aos alunos e alunas. Por exemplo, verificamos a importância de, logo no início dos encontros, aprofundar ainda mais o processo histórico de criação dos direitos humanos, a partir de Revoluções que se inspiravam em um “direito natural”, mas que não avançaram em seu caráter revolucionário,

parando em um falso universalismo, e convivendo com exclusões imensas, contra mulheres, escravos, dentre outros grupos. Assim, podemos aprofundar a explicação sobre as “gerações” de direitos, que demonstram a necessidade de lutas constantes para o avanço de sua previsão, significados e concretização, em prol da inclusão de todas as pessoas.

Quando apontamos os artigos constitucionais que tratam dos objetivos da República e dos direitos fundamentais, poderíamos ter abordado com mais vigor a possibilidade de colisão de direitos, e da importância de, nesses momentos, produzir respostas criativas que sejam emancipatórias, avançando nos patamares de inclusão (ex: limites ao direito de propriedade, para garantir de igualdade efetiva, moradia, trabalho, etc, já até previstos, parcialmente, na própria constituição, como a necessidade de respeitar a função social). Acreditamos que explorar esse processo histórico, e as contradições inerentes à uma defesa acrítica dos direitos humanos, contribui para avançar na compreensão de diversos aspectos da realidade, e formulem respostas ainda mais críticas. Porém, fica sempre a ressalva de não reproduzirmos um ensino de conteúdos “fechados”, ou seja, tradicional, formal, correspondente às práticas do ensino “bancário”. Acreditamos que, se for necessária a escolha, é melhor, realmente, deixar “de lado” alguns temas inicialmente propostos, do que deixar de aprofundar questões que se mostrem relevantes para os alunos e alunas.

Como temática central deste encontro, cuja necessidade foi percebida a partir dos debates fomentados pelos adolescentes nas aulas e no grupo de *Whatsapp*, procuramos realizar uma análise global sobre as consequências da pandemia de COVID-19 e os impactos desproporcionais de sua gestão, no contexto brasileiro, sobre os grupos mais vulnerabilizados. Nesse sentido, ilustramos com alguns dos debates empreendidos no grupo, no dia 18/03/2021:

BLANCA: Bom dia gente, vocês são a favor desse Lockdown?

JOANA: Eu acho que todos nós somos culpados, querendo ou não. A maioria não está respeitando as regras, confesso que até eu as vezes saio na rua sem máscara.

ARACELI: Em partes sim, sei que muitos vão se prejudicar ainda mais, porém sempre estavam permitindo que entrassem sem máscara, a aglomeração dentro de ambientes pequenos, além das festas, bailes clandestinos como uma das meninas falou, e que muitos que participaram agora estão julgando o governo [...]

DANDARA: Eu acho assim que vai prejudicar muita gente, mas e para o nosso bem de todos, pois se todos tivesse ficado em casa não estaria acontecendo isso tudo dnv, e também muita gente vai passar dificuldade não por causa disso e sim por causa da economia, pois não está sendo fácil passar por isso tudo, só quem senti fome mesmo é difícil vai saber o que está passando.

MARIELE: Gente eu acho que essa quarentena só tá dando brecha para aumentar os casos Por que por exemplo eu tô num grupo de amigos e o bichinho mandou acho que ontem que vai ter uma festa perante a quarentena e muita gente vai ir

LUIS: Amiga com a quarentena ou sem os casos iria continuar aumentando pq o povo não tem noção [...]

LUIS Não amiga os casos aumentariam do mesmo jeito só que com o lockdown diminuiria bem pouco mais já é um avanço. Em teoria

MARIELE: Kkkkka festa vai aumentar por que a maioria ta de folga

LUIS: Exatamente

MARIELE: Gente é igual meu pai disse quando acabar ensino medio muita gente vai cair

DANDARA: Pois lá eles estão fazendo LEI e lá a LEI eles vão agir e aqui com LEI eles não faz nada [...]

DANDARA: Exemplo lá fizeram uma LEI não pode sair SEM MÁSCARA, se alguém lá sair sem máscara leva multa mesmo.

Aqui fizeram uma LEI que tem que USAR MÁSCARA, se alguém tiver sem máscara eles não vão multar

DANDARA: Até os próprios policiais não usar máscara. Se vc for em Campo Grande vc ver os policiais que fica lá. Nunca vi eles de máscara [...]

LUIS: Amiga as pessoas não ligam para eles e foda-se, bora para festa e acabou. Então acredito que eles não iriam mudar

BLANCA: Sim, **somos culpados, pra falar a verdade o povo só respeitou nos primeiros meses da Pandemia [...]**

DANDARA: **Primeiro que o NOSSO PRESIDENTE e contra a vacina** [quando estavam debatendo sobre a necessidade da vacina, e as incertezas sobre quando os adolescentes seriam vacinados] [...]

BLANCA: **Essas duas semanas de "quarentena" vai prejudicar ainda mais,** sim o povo tá fazendo festinhas clandestinas e estão julgando o governo, eu julgo o governo, se eu estiver errada estou aberta para diálogo, talvez eu possa mudar de ideia, mas eu julgo porque pra eleição o índice estava baixo, lembra na páscoa, já quase nem se falava em pandemia, a filha dele tinha que vender né, no carnaval ainda tava baixo o índice, até uns dias atrás estavam trazendo gente de outros estados, tinha muitos leitos, agora já não tem mais? É um vírus muito estranho, um vírus que folga no carnaval, odeia sala de aula, só ataca trabalhador, moradores de rua não pega, na campanha eleitoral tá tudo sob controle, e só é transmitido no comércio. [...]

BLANCA Sim é para nosso bem, mas me fala como um pau de família que não trabalha de carteira assinada, que não tem o seu garantido se não colocar a cara a tapa e ir pra rua garantir o seu, vai sustentar sua família? **Meu pai é feirante, ainda não proibiram as feiras, mas dá outra vez que proibiram, passamos aperto, porque se meu pai não trabalha, ele não tem dinheiro, ele não tem outra renda extra,** minha família toda é feirante, se ficar 1 mês em casa, é um mês sem dinheiro, mas a conta de água, a conta de luz, as contas e a fome não espera, eu falo quem tem seu emprego garantido, que não corre risco de ser mandado embora, façam a quarentena certinha, agora nós, que se não trabalhar não vai ter, temos que ir pras ruas, porque o governo não dá uma base pra gente se sustentar durante a Pandemia, o que é 300,00 de auxílio, se eu não me engano vai baixar pra 250,00 agora, isso não paga nem uma compra básica. [...]

ARACELI (por áudio) **Meu pai trabalhava com turismo, e ficou um ano desempregado, foi conseguir emprego em outra área,** foi conseguir emprego em outra área que ele nunca trabalhou, meu pai ficou 20 e poucos anos trabalhando com turismo e por causa dessa pandemia teve que mudar

de área e virar porteiro, **não é vergonha, obviamente, mas foi uma mudança totalmente radical**, pra uma pessoa que estava acostumada a ganhar um salário bom [...] ter que ganhar um salário mínimo [...] enfim, tamos vivendo. [...]

ARACELI (por áudio) **os adolescentes não foram vacinados porque o Bolsonaro não quis comprar a primeira vacina que foi oferecida pro Brasil [...] tudo culpa do presidente** (grifo nosso).

Percebemos que os alunos estavam atentos às notícias sobre a vacinação, além de ansiosos e preocupados com o andamento da campanha nacional e com sua situação enquanto adolescentes. Ademais, muitos sentiram em suas próprias famílias os impactos econômicos da pandemia, de modo que esta questão era constante em suas reflexões. Adicionalmente, avaliamos que, de forma pouco sistematizada, ora ressaltam a responsabilidade das pessoas que “não respeitam” as diretrizes de distanciamento social e uso de máscaras, promovendo aglomerações, ora a do governo, ineficaz nas campanhas de conscientização e, sobretudo, na política pública de vacinação.

Assim, retomando temas anteriores e traçando a linha que ligasse à abordagem que se iniciaria, cuidamos de aspectos relacionados às medidas restritivas destinadas a conter os efeitos da pandemia de COVID-19. Tratamos da importância e necessidade das políticas públicas de saúde estruturadas pelo modelo do SUS, instaurado pela Constituição de 1988, e da insuficiência das medidas adotadas pelo governo federal, e mesmo desacerto, já que as autoridades, notadamente a Presidência, manifestaram-se, desde o início, contrariamente às medidas de distanciamento, uso de máscaras e até mesmo vacinação, e favoravelmente a medidas comprovadamente ineficazes e mesmo danosas, como o uso do “tratamento precoce”.

Refletimos sobre os danos individuais e familiares sofridos pelos alunos em decorrência da pandemia. Nesse momento, eles destacaram os problemas no campo da educação, as dificuldades de aprendizado online, sobretudo em razão das dificuldades de conexão, por um lado, e das restrições de atividades por parte da escola, por outro. Refletimos sobre os prejuízos aos estudantes, sobretudo crianças e adolescentes, em razão do fechamento das escolas por tanto tempo, medida necessária, mas não acompanhada de mecanismos governamentais eficientes para complementação do ensino remoto, acentuando as desigualdades econômicas e sociais já existentes.

Nesse ponto, os alunos trataram, ainda, da ampliação de atividades domésticas, incluindo o cuidado de parentes, como irmãos mais novos, dificuldades de interação com os colegas, dentre outros, ponto que também foi ressaltado pelos professores.

No bojo das reflexões sobre os impactos econômicos e sociais da pandemia, sobretudo para aqueles já vulnerabilizados, em razão da fragilidade das políticas públicas, destacamos a situação das mulheres²⁵, sobretudo da classe trabalhadora. Nesse momento, debatemos a divisão sexual do trabalho, e a restrição das mulheres ao âmbito do cuidado, sobrecarregando-as, e dificultando sua inserção no mercado de trabalho formal.

Com efeito, foi muito forte o debate sobre divisão sexual do trabalho e papéis de gênero. Tratamos desse problema como algo não natural, mas sim uma construção social e, portanto, estrutural, que, por isso, pode e deve ser transformada. Nesse sentido, alguns dos comentários dos alunos e alunas foram:

ARACELI: Aqui em casa dividimos, meus pais sempre deixaram as tarefas bem separadas, somos em três irmãos, sendo eu a única mulher
E até hoje sempre dividimos tudo [...]

LUIS: Antigamente era minha mãe que trabalhava e cuidava da casa, hj em dia eu que cuido da casa e também mina irmã menor. Tipo sempre ajudando na casa pq em casa e só eu e ela agora com a minha irmã mais nova 😊

DANDARA: Aqui em casa eu faço as coisas e meu irmão não faz nada, minha mãe sempre manda eu fazer as coisas e meu irmão fica no quarto dele jogando e vendo Tv e eu fazendo as coisas

ANNE: Aq é só eu e minha vó q faz as coisas de casa, os meus irmãos não faz nada e nem a minha mãe [...]

ARACELI: Vendo esses relatos assim penso no quanto dei sorte de ter uma família "desconstruída", desde sempre todos brincamos com os brinquedos uns dos outros, eu sou a única neta mulher, sempre me deram bonecas, mas também sempre ganhei carrinhos, inclusive em um aniversário ganhei um trator de aniversário. Meus pais sempre me motivaram a estudar e morar sozinha e nunca a casar, o que infelizmente não é uma realidade de muitas crianças, pois as vezes dentro de casa os próprios pais desmotivam os filhos.

Percebemos que muitos já têm presente em suas mentes a importância da divisão equânime de trabalhos no âmbito doméstico. Como constatamos ao longo do curso, o aluno e as alunas participantes fazem parte de um grupo que já refletia sobre a desigualdade das relações de sexo/gênero, e outras formas de injustiça social.

²⁵ Nesse sentido, para a preparação dos pontos que abordaríamos no encontro, estudamos diversos documentos, parte deles já mencionados no capítulo 1.

Problematizamos a questão do falso dilema entre vida *versus* economia, apontando exemplos de medidas positivas de combate à pandemia, que se pautaram por políticas públicas sanitárias consistentes em defesa vida, e que, ao mesmo tempo, reduziram os danos à “economia”, que deve ser medida pela qualidade real de vida das pessoas, e permitiram seu restabelecimento mais precoce.

Pontuamos a importância da participação popular para pressionar por políticas públicas, da luta por direitos para superação de problemas sociais, da injustiça social, da importância do voto, mas da necessidade de a participação ir para além desse momento. Destacamos a necessidade de luta por direito e por cumprimento dos deveres sociais, uma vez que não podemos nos pautar por condutas individualistas se almejamos uma sociedade justa.

Esse encontro possibilitou reflexões práticas sobre a importância da ciência e da tecnologia para ampliar a qualidade de vida das pessoas, na esteira dos temas debatidos em nosso grupo de pesquisa. Podemos relacionar esta questão com a utilização do meio digital para viabilizar a realização do projeto de extensão. Com efeito, o “negacionismo” verificado nesta pandemia deve ser analisado como parte de um fenômeno maior. A pesquisa científica deve responder “fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência”, sob pena de perderem sua significação, conforme as palavras de Paulo Freire (2019b, p. 127). É imprescindível cobrir os avanços tecnológicos de análise crítica, a partir de reflexões éticas e políticas (FREIRE, 2019b, p. 127), a fim de que se dirijam a objetivos emancipatórios, que melhorem a vida de todas as pessoas.

3.3.6 A liberdade de expressão religiosa e a promoção de práticas discriminatórias

O quinto encontro temático, que ocorreu em 14/04, tratou do tema da “intolerância religiosa”, que havia sido pedido diversas vezes pelos alunos. Sobre o tema central, o extensionista Cleilton realizou um resgate histórico sobre a escravização forçada de milhares de pessoas, e como esse sistema foi central por séculos na economia brasileira, moldando a desigualdade inerente à nossa sociedade, bem como a correlação estreita, no Brasil, entre preconceito religioso e racismo.

Percebemos, nessa abordagem, que as alunas e aluno tinham muito interesse por um tema correlato ao que havíamos pensado quando preparamos a aula, que era a liberdade de exercer a própria religiosidade: o preconceito construído e fomentado por religiões contra pessoas LGBTQIA+, além da postura sexista, que restringe a autonomia das mulheres e é conivente com a violência doméstica. Nesse sentido, em questionário respondido ao final, a aluna **ANNE** disse que os temas que mais a marcaram no curso foram “intolerância religiosa e abuso”. Pelo que podemos analisar, os alunos correlacionam dois problemas: a ausência de liberdade religiosa, sobretudo para pessoas que professam religiões de matriz africana, e uma religiosidade que produz intolerância para com diferentes formas de ser, especialmente afetas à sexualidade; além de promover ou impedir a solução de práticas discriminatórias e violentas contra estes grupos e contra mulheres, que ocorrem, principalmente no âmbito doméstico. Na reunião, houve declarações impactantes sobre discriminação religiosa e, bem assim, sexista e LGBTQfóbica conduzida por instituições religiosas:

ARACELI: Sofri bastante intolerância religiosa envolvendo a minha religião, antes mesmo de ser umbandista, apenas porque meu pai e meu avô materno são pais de santo

Tem a rejeição com os LGBTQI+, isso é algo que infelizmente acontece nas igrejas.

ANNE: Eu era evangélica tive q sair por que não aceitaram minha sexualidade

LUIS: Simm Mariana, tem muitas igrejas que ignoram os lgbtqia+ por ser quem são [...]

JOANA: Tem igrejas, que não permitem a ENTRADA de lgbt. [...]

ARACELI: Triste, Jesus ensinou a amar, mas alguns esquecem disso

[...] Triste quando vou visitar igrejas e começam a falar sobre pomba giras, exus, orixás

Vou em busca de acolhimento e me sinto totalmente excluída

LUIS: Eu nunca passei preconceito por ser gay pq minha família me "aceita" mais sim por religião minha família toda e católica e eu nunca me decidir pq eu gosto de um pouco de tudo [...]

ARACELI: Ou quando uma mulher usa uma roupa mais curta, bebe alguma coisa, também culpam as pombas giras

Após a declaração da aluna **ANNE**, pelo *chat*, quanto a preconceito sofrido em uma denominação religiosa por ser “bissexual”, pedimos que ela abrisse o microfone e a câmera e se manifestasse, e ela assim o fez, contando um pouco da tristeza que passou naqueles momentos de rejeição. Os alunos debateram bastante esse ponto, demonstrando respeito e empatia. Desse modo, sua intervenção fez com que acrescentássemos essas reflexões como parte importante do encontro.

Os debates se estenderam para além do tema central dessa aula. Tratamos, em termos gerais, da importância dos direitos humanos, da sua origem a partir das reflexões sobre a dignidade inerente a todas as pessoas, pelo simples fato de sermos humanos, acentuando-se a igualdade, mas sem esquecer e valorizar as diferenças. Refletimos sobre a necessidade de se construir uma igualdade social efetiva, que contemple também o direito à diferença. Argumentamos que, assim como os alunos estavam percebendo ao lembrar de vários temas, os direitos humanos estão todos correlacionados.

A adaptabilidade aos direcionamentos resultantes das intervenções dos alunos foi característica marcante ao longo do projeto. Destacamos, nesse aspecto, que temas que havíamos planejado abordar em aulas anteriores apareceram nos encontros subsequentes, por iniciativa dos próprios alunos, como as questões sobre a importância da educação em direitos e da educação sexual, que surgiram na aula sobre gênero, e, nesta, o papel da mídia e das igrejas na formação da opinião pública, ao reforçar estereótipos sexistas. Por isso, a preparação inicial deve ser vigorada, a fim de que possamos corresponder aos questionamentos realizados, sem afastar a necessidade de estudos complementares ao longo das atividades.

Conectando as considerações ao contexto histórico do momento, alertarmos acerca do necessário olhar crítico sobre discursos que, ao pretender defender a “liberdade religiosa”, acabam afetando gravemente outros direitos, e, na verdade, não são sequer necessários à defesa dessa liberdade, já que não é de contenção a esta que se trata. Nesse sentido, estava acontecendo com o discurso oficial da presidência da República acerca da reabertura dos templos, ou seja, que, mesmo em momento grave da pandemia, fossem considerados “atividades essenciais”, e que entendimentos contrários importariam em violação à “liberdade religiosa”.

Em todos os encontros, os alunos finalizavam com declarações de elogio ao projeto, tais como as reproduzidas a seguir, que recebemos após essa reunião:

ARACELI: Vocês foram incríveis com esse projeto, mudou muito minha percepção sobre assuntos que já me incomodavam na nossa sociedade, abriu bem mais minha mente sobre o Direito

JOANA: Aqui nós tratamos assuntos que nunca eu ouvi nas escolas.

ARACELI: Realmente essas conversas são tudo 

ARACELI: Poderiam fazer mais kkkkkk

JOANA: Aqui nós realmente podemos nos expressar

Com efeito, nosso ponto de vista inicial, que desvelava a desigualdade de gênero, em um olhar sensível ao seu caráter estrutural, o que se reflete no título do projeto, possibilitou a construção de um caminho que foi revelando, na prática construtiva, junto aos alunos, as desigualdades interconectadas. Nas palavras de Angela Davis (2018, p. 99), o feminismo realmente potencializa o questionamento de outras desigualdades, uma vez que “envolve muito mais do que a igualdade de gênero”:

Ele deve envolver uma consciência em relação ao capitalismo, ao racismo, ao colonialismo, às pós-colonialidades, às capacidades físicas, a mais gêneros do que jamais imaginamos, jáa mais sexualidades do que pensamos poder nomear. O feminismo não nos ajudou apenas a reconhecer uma série de conexões entre discursos, instituições, identidades e ideologias que tendemos a examinar separadamente. Ele também nos ajudou a desenvolver estratégias epistemológicas e de organização que nos levam além das categorias “mulher” e “gênero”. **As metodologias feministas nos impelem a explorar contradições e descobrir o que há de produtivo nelas.** O feminismo insiste em métodos de pensamento e de ação que nos encorajam a uma reflexão que une coisas que parecem ser separadas e que desagrega coisas que parecem estar naturalmente unidas (grifo nosso).

Quando debatíamos exatamente essa desconexão de certas compreensões para com a realidade, sugeri a leitura de “Feminismo para os 99%”, de Cinzia Arruzza, Nancy Fraser e Tithi Bhattacharya, publicado em 2019, livro de linguagem acessível, que trata exatamente da necessidade de um feminismo anticapitalista, antirracista, transformador, que incluía efetivamente a todas as pessoas.

3.4 O PAPEL DO DIREITO PARA A SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES: REFLEXÃO A PARTIR DAS ATIVIDADES CONSTRUÍDAS PELOS ESTUDANTES

O encerramento do projeto ocorreu em 28/04, e cuidou das reflexões sobre a atividade final de criação apresentada pelos adolescentes participantes. Foi um momento emocionante para todos: membros do PPGD, alunos e docentes da Escola Hunney.

Ao final do encontro anterior, explicamos que a atividade deveria envolver reflexão e criação e ter por tema os direitos humanos. Para começar, pedimos que pensassem em problemas concretos enfrentados por sua comunidade, família e/ou amigos e propusessem formas de resolvê-los, por meio da construção de uma história. Solicitamos que não se identificassem nominalmente na narrativa, e que ficassem

livres para criar uma história ficcional, que poderia ser uma união de elementos reais de uma ou mais pessoas, conhecidas ou não, personalidades históricas famosas ou não. Explicamos que o fim poderia ser "triste", ainda sem a solução no caso, mas com ideias sobre qual seria, ou poderia já ser "feliz", com a superação total ou parcial do problema daquela pessoa, apontando as formas com que o desafio foi vencido, mas sempre lembrando de apontar soluções que possam incluir as pessoas como um todo, "universais", dentro do possível, para que pudessem ser aplicadas em outros casos.

No nosso planejamento inicial, havíamos pensado em uma atividade de competição, como uma "gincana", com classificação e premiação. Imaginamos que a iniciativa representaria um estímulo para a participação com afinco, além de produzir vínculos e emoções importantes. Porém, determinados fatores nos fizeram modificar o formato da atividade final, afastando a competição. Ponderando as vantagens e desvantagens, acreditamos que estas superariam aquelas. Pela própria natureza do projeto, não inserido como atividade obrigatória em uma disciplina da matriz curricular, tínhamos máxima liberdade para a avaliação de resultados, e, assim, optamos por não fomentar uma competição que poderia se mostrar altamente desigual, distante dos nossos objetivos.

Em primeiro lugar, identificamos que havia diferenças significativas entre os alunos, pois alguns mostravam maior nível prévio de familiaridade com a temática de direitos humanos, e mais facilidade de estabelecer conexões com questões cotidianas, normas jurídicas e políticas públicas. Pelo que pudemos perceber, muitos deles estão em ambientes familiares que propiciam pensamentos críticos, libertadores. Além disso, cinco dos seis alunos que responderam o questionário final pontuaram que desejam cursar o ensino superior assim que terminarem o Ensino Médio. Uma outra aluna mencionou esse desejo no questionário inicial. Outros, todavia, encontravam-se em ambientes mais limitados. Nesse ponto, destacamos a desistência de uma das alunas, logo no início, pois havia encontrado um trabalho como "jovem aprendiz" (não incluída na tabela de inscritos, justamente em razão da ausência de formalização da autorização por parte de sua mãe).

O curto tempo do projeto não poderia modificar completamente essa situação. Dessa forma, consideramos que a competição desestimularia a participação de algumas

peças, e que o resultado, se utilizados critérios “objetivos”, de pontuação por respostas “certas” e “erradas”, por exemplo, poderia significar frustração elevada. Em segundo lugar, consideramos que o meio digital dificultaria a igualdade de condições para participação, em razão de limitações de acesso à Internet e computadores, além de maior dificuldade de interação e disponibilização de materiais eventualmente necessários.

Superada essa questão, decidimos propor criação de casos individuais com esteio na verificação de que histórias, sobretudo com elementos reais, são as que geram mais engajamento para os adolescentes, como pudemos perceber ao longo do trabalho. O pedido de analisar formas de superação dos problemas analisados, e os exemplos dados sobre possíveis problemas a serem abordados, para além da violência física e sexual contra a mulher, e debatendo políticas públicas, transformações estruturais, por outro lado, teve por objetivo expandir o olhar, provocar a reflexão crítica acerca das causas das violações de direitos humanos.

Nesse ínterim, recebemos mensagens de alunos com dúvidas sobre a atividade, o que foi uma ótima oportunidade de esclarecer as orientações e dar sugestões de temas para todos, além de realizar mais debates importantes no grupo do *WhatsApp*. Explicamos que o formato do trabalho seria livre, mas sugerimos que se esforçassem por construir uma narrativa. Demos como sugestão um conto, uma crônica, um diário, ou mesmo história em quadrinhos, e acrescentamos que poderiam ser utilizados como modelos os que havíamos trabalhado ao longo dos encontros. O ponto central deveria ser construir um trabalho que contivesse problemas relacionados aos direitos humanos e formas de superação. Nesses momentos de interação para incentivo à construção da atividade final, compartilhamos vídeos importantes da história dos direitos humanos (“o que todos temos em comum”) e sobre desigualdade de gênero no mercado de trabalho, questão que percebemos ser muito importante para a maioria dos alunos, apesar de, quando contam histórias de violência contra a mulher, quase sempre relatarem casos de violência física ou sexual, especialmente no âmbito doméstico.

As manifestações dos alunos sobre a realização “adequada” do trabalho final simbolizaram seu interesse e compromisso para com o projeto. Percebemos que o

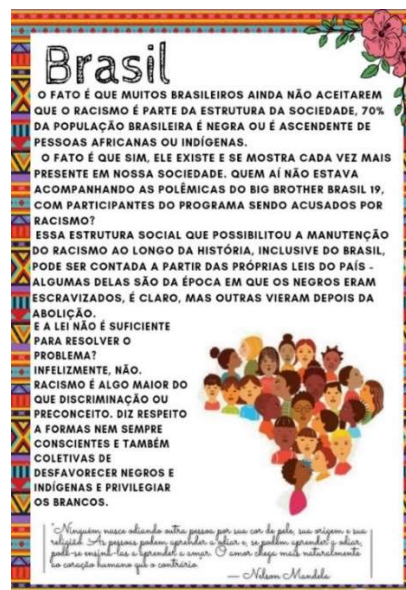
estímulo à sua participação constante, ao longo dos encontros, antes e após estes, foi essencial para que se sentissem parte do processo de construção da pesquisa-ação-participativa.

Abrimos o encontro retomando os pontos principais do projeto: construção dos direitos humanos a partir das demandas sociais, para solucionar problemas concretos, e na busca de maior inclusão social; importância do direito assim construído e da educação libertadora para a emancipação de todos e todas; necessidade de postura ativa e crítica diante da realidade, superando o fatalismo e com esperança pela realização da justiça social. Durante a reunião, a partir de comentários individuais que fazíamos sobre cada atividade, estimulamos que todos os alunos falassem e, de fato, a maioria o fez, comentando sobre seu trabalho e expondo suas percepções em relação ao curso e aos temas abordados. Passaremos a tecer comentários sobre cada uma das atividades, na ordem em que foram enviadas para nós.

O aluno **LUIS** construiu um vídeo com trechos de diversas séries e filmes, destacando-se “Pose” e “Sense 8”, e, na aula, destacou alguns pontos. Assim, seu trabalho proporcionou reflexão acerca da importância da representatividade, do acolhimento, da valorização das diferenças, especialmente no campo da identidade de gênero e da orientação sexual, mas também sobre sexismo e racismo, de forma muito emocionante²⁶. A seguir, imagens também produzidas pelo aluno, uma tratando da temática do vídeo sob o prisma do dever de respeito e não-discriminação das diferenças, em geral, e a outra sobre o racismo estrutural inerente à história brasileira, em particular, o qual se extrai, conforme pontua, da própria análise das leis historicamente vigentes no país:

²⁶ Diante de seu interesse por essa dimensão da justiça, encaminhei-lhe um vídeo que buscava explicar de forma simples os conceitos de justiça como distribuição e como reconhecimento, conforme a teoria de Nancy Fraser. A apresentação era direcionada a alunos de Ensino Médio, com dicas sobre possibilidades de temas para redação do ENEM.

Figuras 3 e 4- Trabalho do aluno Luis



O aluno foi bastante participativo ao longo de todo o curso. Demonstrou grande interesse pelos temas propostos, sempre colaborando com sugestões de filmes e séries. A análise crítica da realidade fica evidenciada em seu trabalho. Antes da aula final, quando perguntamos o que achou do formato virtual, respondeu: "Então eu não sou muito a favor do formato digital mais no momento que estamos vcs foram incríveis pq vcs realmente conversaram com a gente (mesmo metade da turma não ter falado pq tinha vergonha)".

A aluna **JOANA**, por sua vez, elaborou uma história tocante, muito bem contada, com precisão de detalhes nas descrições, sobre uma situação de violência contra uma criança. Mostrou também a importância do acolhimento, de compreender, ouvir e agir para que haja uma interrupção do ciclo de violência e recuperação física e psicológica da vítima. Destacam-se os seguintes trechos:

APENAS MAIS UM NÚMERO

Em uma sexta-feira ensolarada, uma menina de 9 anos se preparava para ir ao aniversário de 10 anos de sua amiga que morava ao lado de sua casa. Ela morava com sua mãe seu e seu padrasto, que era como um pai para ela.

Ela pegou sua toalha e foi em direção ao banheiro para tomar banho, quando der repente deu de cara com seu padrasto saindo do banheiro ainda fechando as calças, ele a viu e ficou a olhando entrar no banheiro por alguns segundos, logo em seguida saiu. [...]

- **O que foi tio? por que você está me olhando?**

E o homem logo respondeu:

- **Nada meu bem, só estava passando, e saiu. [...]**

- Em aquele não é seu padrasto?

Ela respondeu sim:

- Sim é ele!

A menina então questionou:

- Por que ele fica te olhando assim?

E ela respondeu:

- Não sei, ele deve estar vendo se eu estou bem, só isso.

Por volta de umas 18:00, a menina volta para casa, muito animada disse ao tio:

- Nossa tio foi muito legal eu me diverti muito!

E o tio disse:

- Que bom meu bem, e sorriu.

Então a menina foi para seu quarto tirar a roupa que usou na festa, encostou a porta e começou a tirar, e nisso seu padrasto encostou na porta e ficou a olhando, a menina virou e viu que seu tio estava ali e questionou assustada:

- Tio o que você faz aí me olhando? Estou me trocando!

O homem abriu a porta e disse:

- Vire para cá meu bem, deixa eu te ver.

A menina assustada disse:

- Pra que tio? Eu tô sem roupa, deixa eu me vestir primeiro

Então ele sentou na cama e disse:

- Venha meu bem eu não vou te machucar, só quero te olhar

Ela com medo, tampou suas partes íntimas com a mão e se virou envergonhada dizendo:

- Por que tá fazendo isso tio? Eu tô com medo para.

E o homem disse:

- Calma meu bem, o tio não vai te machucar, chegue mais perto!

A menina acanhada ficou parada.

O homem pegou em seu braço e a puxou para perto, e a partir da aquele momento a vida da menina de 9 anos não seria mais a mesma.

E o homem começou a acariciar seus seios, até que começou a descer a mão ate sua parte íntima, até que sua mãe abre a porta dizendo:

- Aí hoje o dia foi puxado!

O homem então saiu rapidamente do quarto, a menina ficou bastante assustada, e rapidamente colocou sua roupa. [...]

A menina sem saber o que dizer começou a se despir assim que acabou o homem levantou e a jogou na cama, trancou portas e janelas, e tirou suas roupas a menina se desesperou e tentou correr, mas ele a puxou e disse:

- Se correr eu te mato

A menina começou a chorar, ele deu um tapa bem forte em seu rosto. A partir da aquele momento começou a sena de estupro, a menina tentava gritar, mas sua voz parecia que não saia, e ele começou a chamá-la de nomes horríveis, começou a ofender dizendo que era aquilo que ela merecia, e que não seria a última vez que faria aquilo.

Ao final do ato, home novamente a ameaçou dizendo:

- Se contar para alguém eu acabo com sua vida

A menina com muitas dores se virou e começou a chorar, assim que ele saiu, ela se levantou trancou a porta e se vestiu, quando olhou para cama viu que os lençóis estavam sujos de sangue, rapidamente os tirou e escondeu em uma sacola em cima do guarda roupa. Mais tarde sua mãe chegou, a mãe logo desconfiou por que sua filha novamente não foi cumprimentá-la, então ao se aproximar do quarto da filha viu ela deitada e percebeu que ela estava chorando, a mãe preocupada disse:

- O que houve minha filha, está passando mal?

A filha ficou sem reação, disse que não era nada.

Por volta das 20:00, a menina chorando se levantou da cama e foi em direção a sua mãe que estava sentada na sala junto de seu marido. A menina então disse:

- Mamãe, eu tô com dor, e colocou a mão na região do útero.

A mãe então perguntou:

- Filha você bateu em algum lugar?

A filha então balançou a cabeça em forma de resposta, em seguida disse que estava doendo muito. A mãe ficou preocupada e disse que ia levá-la ao hospital, então seu marido imediatamente disse:

- Que isso mulher, não tem necessidade, é só dar um remedinho que passa. Pois sabia que se a criança ao hospital, iriam descobrir do abuso.

A menina então disse:

- Mamãe me leva tá doendo muito. [...]

Então o médico apareceu e chamou pelo nome da menina, então veio o padrasto correndo em direção a ele junto da mãe, mas o médico bloqueando disse:

-Por favor espere aqui, só pode entrar um acompanhante

O homem não gostou e voltou para a porta do hospital.

Ao entrar no consultório, o médico perguntou a menina o que ela estava sentindo, e ela respondeu:

- Eu tô com muita dor aqui ó, e botou as mãos na região do útero.

O médico perguntou a idade da menina e se ela era virgem, ou se tinha um problema no útero ou vaginal. A mãe disse que não, que ela é saudável, sem nenhum problema de saúde.

O médico então pediu os documentos da criança, mas aí a mãe percebeu que havia esquecido um documento, então deixou a criança no consultório e voltou correndo em casa para buscar o documento. Quando a mãe saiu, o médico continuou fazendo algumas perguntas a criança, até que a criança disse:

- Doutor, meu tio já foi embora?

O médico então disse:

- Acho que não querida, quer que eu o chame?

A menina assustada logo disse:

- Não não por favor, não chama ele.

O médico achou estranho a menina não querer ver o padrasto, então a questionou dizendo:

- O que houve querida por que não quer ver ele?

A menina então pensou em contar, mas aí se lembrou do que seu padrasto avia lhe falado e de todas as ameaças. Ela então abaixou a cabeça e começou a chorar, o médico ficou preocupado e então se levantou e abaixou ao lado da menina dizendo:

- Querida, eu estou aqui para ajudar você não precisa ter medo, pode me contar o que houve.

A menina então levantou a cabeça e disse:

- O tio me machucou

O médico assustado disse:

- Te machucou? Onde?

A menina então colocou a mão na região íntima e disse:

- Aqui ó [...]

Ao chegar aí hospital percebeu que havia uma movimentação estranha, correu para o consultório no caminho seu marido a parou e perguntou o que tinha na sacola, ela então disse: - Eu encontrei esses lençóis sujos de sangue em cima do guarda roupa da minha filha, alguma fez alguma coisa com ela

O homem imediatamente puxou a sacola e disse:

-Larga de besteira mulher isso deve ser tinta, vou ver como a menina está

A mulher questionou e disse:

-O que você pensa que tá fazendo, eu vou mostra isso aí doutor, pegou a sacola da mão do homem e levou até o consultório, ao chegar lá viu sua filha chorando, aí logo mostrou a sacola ao médico, que avisou a mãe o que tinha acontecido.

A mãe se desesperou e saiu correndo em direção ao marido, ao velo começou a xinga-lo chamando de estuprador, monstro entre outras coisas.

A equipe médica tentou acalma-la então o home disse:

- Que isso amor, o que você está dizendo

Ela disse:

-Cala a boca eu já descobri tudo, seu monstro, eu confiei em você sempre deixei minha filha sobe seus cuidados, é por isso que ela vivia chorando pelos cantos.

Logo em seguida os policiais chegaram e o homem foi preso por estupro de vulnerável previsto no Artigo 217-A do Código penal Brasileiro

E a menina recebeu todos os cuidados necessários, médicos e psicológicos. Como puderam ver, essa é mais uma história das centenas que ocorrem todos os dias no Brasil.

Três crianças ou adolescentes são abusados sexualmente por hora no Brasil. Esse número precisa diminuir, não podemos deixar nossas crianças sem voz, precisamos gritar por elas.

Em caso de violência contra crianças e adolescentes ligue 181 ou vá até a delegacia mais próxima.

Em sua participação durante o encontro, declarou: “O meu texto eu peguei um pouco sobre alguns casos que eu já vi na televisão [...] Dó [dói] muito escrever essas histórias, pq eu conheço pessoas que já passaram por isso”. Interagindo com a colega, **ARACELI** escreveu: “criar uma história que é tão real ao mesmo tempo é muito doído! [...] acredito que na cabeça de muitas das meninas fica esse pensamento, ‘será que um dia eu serei vítima, ou minha filha, minha irmã’”.

Na aula do dia 17/03, a aluna havia insistido na resposta punitiva, compreensão que, pelo que depreendemos de sua história, foi complementada pela consideração do caráter estrutural da violência, que tem causas profundas no tecido social, o que se revela já pelo título de seu trabalho, bem como pela atenção à situação da vítima, para que seja efetivamente removida a situação causadora de opressão e a fim de que seja amparada e acolhida, pontos que debatemos bastante ao longo dos encontros. Impressionou a todos a sensibilidade da autora para com o sofrimento da vítima, a compreensão da escalada de violência, tão comum em situações de violência doméstica, a frequência com que vem de pessoas próximas e a preocupação de garantir atendimento humanizado, destacando-se a necessária atuação em prol da vítima de todos os que se deparam com a situação, agentes estatais e familiares, para além da resposta criminal ao agressor.

A aluna também fora bastante participativa ao longo de todo o curso, e uma das que sempre pedia mais aulas. Perguntada sobre o que entendia por direitos humanos, antes da aula final, respondeu, em apurada análise crítica, pontuando a distância entre o que é normatizado nos documentos legais e a realidade social:

Para mim Direitos Humanos é o direito de ir e vir quando eu bem entender, é eu poder me expressar botar minhas opiniões a público sem sofrer represálias. É eu poder ter uma religião ou uma orientação sexual diferente e eu ser aceita pela sociedade. Mas INFELIZMENTE não é o que velhos hoje.

Como sugestão de temas para as próximas edições do projeto, trouxe “empoderamento feminino” e “drogas”. Sobre o primeiro, pode ser importante incluir uma explicação conceitual, de uma forma mais acessível e interessante. É desafiador falar de temas tão complexos, que envolvem múltiplos significados e disputas de narrativas, para adolescentes, e de forma que não seja “verticalizada”, mas participativa. Sobre a questão das “drogas”, não ficou especificado o ponto sobre o qual a aluna gostaria de falar mais. De qualquer modo, trata-se de assunto sensível para se trabalhar com adolescentes, de modo que, desde o início, optamos por não o abordar diretamente.

A aluna **ARACELI**, a seu turno, realizou extensa e consistente pesquisa sobre a história da luta por direitos das mulheres, na área da saúde, do trabalho, dos direitos reprodutivos e sexuais, familiares, políticos, etc. Foi uma das mais participativas ao longo de todo o curso, tendo, inclusive, comentado a leitura do livro “Venha ver o pôr-do-sol”, ressaltando aspectos importantes do texto, sobretudo acerca das formas de manifestação da violência contra a mulher. Desde o início, se declarara “feminista”²⁷. De fato, sempre demonstrava que seu ambiente familiar é aberto à temática da igualdade de gênero, e que seus pais a praticam nos ensinamentos dirigidos a ela e aos irmãos. Em seus comentários sobre o trabalho, realizados durante o encontro, ressaltou a curiosidade por entender mais sobre a evolução dos direitos, e ter pesquisado sobre leis injustas desde o momento, na primeira aula, em que suscitamos essa temática.

Foi interessante a relação feita com o termo “epidemia” na escolha do título, a demonstrar que convivemos com problemas tão graves, ou até mais, do que aquele causado pelo vírus:

A epidemia da violência contra a mulher no Brasil

Violência contra a mulher é todo e qualquer ato inocente que possa causar danos físicos, sexuais, psicológicos, patrimoniais, que tenha como principal

²⁷ Após receber seu trabalho, e considerando seu grande interesse na temática feminista, recomendei-lhe um livro, da Chimamanda Ngozi Adichie, “Sejamos todos feministas”.

motivo o gênero. A violência pode ocorrer tanto na esfera privada quanto na esfera pública. É considerado violência doméstica no Brasil; [...]

É importante ressaltar que toda noção de superioridade sobre a mulher é antiga tal como a humanidade, afinal, durante séculos as mulheres eram consideradas irracionais e incapazes de fazer quaisquer função que não fosse cuidar do lar ou da família, colocada em posição de submissão e inferioridade, sendo privadas até 1827 da educação básica. Tratadas como objetos e propriedades dos homens, as mulheres até 1962 precisavam da autorização dos maridos para coisas básicas, como até mesmo trabalhar, abrir conta bancária, ter um estabelecimento comercial, etc. Somente com a chegada da constituição de 1988 que os direitos das mulheres passou a ser mais abrangente (grifo nosso).

Salientamos que um dos trabalhos que envolveu maior pesquisa foi produzido por aluna que, desde o início, revelou interesse pela leitura de livros. Ao final, escreveu uma importante conclusão propositiva, também externando olhar crítico sobre as estruturas da realidade, ressaltando que não basta a edição de leis para superar o machismo estrutural, a importância do feminismo na luta por igualdade e o papel da educação em direitos para construção de uma sociedade mais justa, pontos que debatemos bastante durante os encontros. Em questionário final, sintetizou que, para ela, os direitos humanos são: “uma garantia para cada um de nós”. Como outras colegas, também concedeu à conclusão a forma de um manifesto de luta e resistência:

E mesmo com tantas leis e direitos o Brasil continua sendo o 5º país que mais ocorre feminicídio. Tudo isso está ligado ao machismo cultural presente em grande parte dos brasileiros. Afinal homens são ensinados desde crianças que o corpo feminino existe apenas para o seu deleite, para agradar, cuidar e servir. Aprendem que devem ser “machos”, que só podem brincar com carrinhos, que brincar de casinha é boneca é coisa de menina. A mulher dentro da nossa sociedade deixa de ser tratada como sujeito e passa a ser tratada como objeto, um objeto que é exclusivo para o homem, que diferente da mulher é tratado como um sujeito, como “raça superior” que tem poder sobre a mulher.

Por esses motivos o feminismo é tão importante, para combater essa opressão, para lutar e dar voz aquelas mulheres que não conseguem falar, que não conseguem denunciar, que não conseguem justiça pelas agressões sofridas.

O feminismo é a luta pela equidade de gênero, pelos direitos das mulheres independente de raça, cor, religião. Existe para que as mulheres tenham direitos sobre seus próprios corpos, para que possam decidir o que querem e o que não querem, sem precisar que um homem decida por elas como foi durante tantos séculos .

É de extrema importância que esses assuntos sejam tratados de formas mais relevantes, dentro das instituições de ensino, dos meios religiosos, dentro das casas, para que essas mulheres saibam o que fazer se algum dia passarem por alguma agressão, para que entendam que nenhum homem independentemente da ligação seja afetiva, familiar, entre outras, tem o direito de levantar a mão, a voz, de proibir que você vista determinada roupa, que pare de falar ou sair com amigos somente porque ele quer assim. **Estamos cansadas de fazer parte de estatísticas, somos mais do que objetos, somos pessoas, pessoas com vontades, com desejos, somos**

peças livres! E merecemos respeito. Nós não precisamos nos dar o respeito, ele é nosso por direito!

“Temos um mundo cheio de mulheres que não conseguem respirar livremente porque estão condicionadas demais a assumir formas que agradem aos outros.”

Chimamanda Ngozi Adichie (grifo nosso)

A aluna **MARIELE**, de sua parte, fez uma colação de imagens relacionadas à personagem histórica, protagonista da série Pose, “Blanca Evangelista”, ressaltando sua “dor”, “paixão” e “força”, em busca de realizar seus sonhos e de uma vida boa para seus filhos, e a luta por direitos das pessoas trans. Além dessa, elaborou duas montagens explicando por que a série foi tão importante para ela, destacando união entre pessoas oprimidas, representatividade, decisão e direcionamento sobre a própria vida, “amor” e “compreensão”. Finalizou também com um chamado coletivo, para que respeitem as pessoas “trans”:

Figura 5- Trabalho da aluna Blanca

-BIOGRAFIA-

Blanca Evangelista (MJ Rodriguez) é uma mulher transgênero que descobre ser portadora do vírus HIV nos anos 80, quando a doença foi descoberta e estava no auge da epidemia. Quando ela descobriu que estava com a doença ela decidiu mudar de vida e construiu a sua casa sozinha com seus filhos.

POR QUE DECIDIU FALAR DELA

Quando comecei a assistir a série conseguir sentir a dor, a paixão e a força dela.

Ela decidiu que não iria morrer, contrui a sua casa e "adotou" seus filhos. Se você assistir a série vai perceber que ela faz de tudo para deixa os sonhos de seus filhos se realizarem. Enquanto assistia a primeira temporada, senti como se a profundidade da Blanca revelasse muito mais do que a História teve tempo de contar. Passivamente, ela anunciou as muitas faces da intolerância enquanto agressiva e ativamente mostrando como uma pessoa pode perseverar. Ela é um sinônimo de força.

MUITAS PESSOAS TRANSGÊNERAS SÃO MORTAS TODOS OS ANOS, TEMOS QUE AJUDA ESSAS PESSOAS QUE SOFREM TODOS OS DIAS POR SEREM QUEM SÃO. NÃO PODEMOS FECHAR OS OLHOS PARA ESSAS PESSOAS COM DIZ BLANCA:

“sabe qual é a maior dor que uma pessoa pode sentir, a maior tragédia que a gente pode ter na vida? É ter uma verdade dentro de você e não ter como compartilhar. É ter beleza e não ter ninguém para apreciar.”

—Blanca Evangelista /1980



Apesar de ser muito atuante em quase todas as aulas, sua participação se limitava ao *chat* e ao grupo do *Whatsapp*, nunca ligando a câmera ou o áudio nas videochamadas. Como justificativa, explicou que, em geral, nesse horário, estava na loja de seu pai, ajudando no trabalho, e, por isso, não podia abrir a câmera nem o áudio. Percebemos, mais uma vez, como compromissos familiares e de trabalho interferem na participação dos alunos nas aulas. Em seu caso, porém, o grande interesse pela temática, e, provavelmente, o incentivo ao este conhecimento dado por sua mãe, que é assistente social, não impediu a realização de importantes reflexões. Ao final, esclareceu que,

para ele, direitos humanos são “uma revolução criada para nos dar liberdade de direito e conhecimento”.

A aluna **BLANCA** trouxe um manifesto, em primeira pessoa, com um histórico breve acerca da Lei Maria da Penha, e um chamado para a conscientização das mulheres, em estreita correlação com o título escolhido:

Em busca da paz.

Somos mulheres que luta todos os dias pela paz, pelo carinho e principalmente pelo respeito, todos os dias passam casos e mais casos de violência contra a mulher na televisão, em 2006 entrou em vigor uma lei, chamada Maria da penha, é uma lei que nos "protege". Desde que essa lei entrou em vigor a cada dois minutos uma mulher recebe alguma medida protetiva contra a violência doméstica, a lei foi batizada em homenagem à farmacêutica e ativista Maria da Penha Maia Fernandes, que foi vítima de agressão e tentativa de homicídio por parte de seu marido da época. Uma das tentativas a deixou paraplégica, desde sempre a mulher luta todos os dias pela sua vida, vemos todos os dias nas televisões caso de feminicídio na frente de crianças, em qualquer lugar, apesar de a lei ter sido considerada a terceira melhor lei de combate à violência doméstica do mundo, a implementação dela não teve tanto efeito quanto foi projetada para ter. O Brasil continua sendo o quinto país com mais casos de feminicídio no mundo. Na pandemia, essa situação está ainda pior, de acordo com os dados divulgados pelo ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no primeiro mês da quarentena as denúncias aumentaram 40% em relação ao mesmo período de 2019, já os casos de feminicídio teve em alta de 22% durante a quarentena, segundo informações divulgadas em junho pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

O que eu vejo é que está cada dia mais difícil ser mulher, tem sido um caso raro encontrar relacionamentos saudáveis, mas a luta não para, vamos batalhar até o fim, somos mulheres guerreiras, e vamos lutar sempre pelos nossos direitos, pelo nosso espaço em qualquer lugar, pois lugar de mulher é aonde ela quiser.

Deixo uma frase para todas as mulheres: Não sustentem um relacionamento abusivo, conturbado e agressivo, vocês são mais que isso, vocês são poderosas, corajosas e guerreiras, não tenha medo, denuncie. [...]

Gostaria de ressaltar a inclusão dos transgêneros e transsexuais na lei Maria da Penha, é algo de se orgulhar, mesmo quem não realizou a cirurgia, mas se considera trans, tem a defesa da lei Maria da Penha, a inclusão nos mostra que mesmo com toda rejeição e preconceito que ainda existe, as trans não estão sozinhas, toda mulher, independente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, não pode sofrer violência. E nós vamos batalhar para que cada vez mais sejamos aceitas e respeitadas, independentemente de qualquer coisa, não vamos abaixar a cabeça e vamos batalhar até que consigamos fazer com que os outros compreenda que não somos inferiores e merecemos autonomia (grifo nosso).

Questionada sobre o porquê de ter colocado o termo “protege” entre aspas, respondeu, demonstrando compreensão crítica apurada:

Então, eu coloquei entre aspas, porque mesmo com a lei, nós não estamos protegidas, mesmo com a lei ainda somos vítimas da violência e do feminicídio, então eu acho que não nos trás tanta proteção, mas claro que já salvou muitas vidas, ajudou/ajuda muitas mulheres.

Novamente, destacamos que essa aluna, no dia 17/03, assim como outras, como Joana, havia se mostrado cética quanto à Lei Maria da Penha, buscando respostas em punições criminais. Na atividade final, revela uma compreensão mais crítica, analisando como a realidade está distante do que a lei propõe, por uma dificuldade estrutural em garantir-se respeito às mulheres.

A aluna **ANNE** também compôs uma narrativa, e o fez em primeira pessoa. Tratou de um episódio de grave violência contra uma mulher, adolescente, ainda que fora do âmbito doméstico, em contexto de conflitos familiares que abalavam a vida da menina. Na história, a vítima, protagonista, além dos traumas decorrentes do estupro, também enfrenta sexismo no mercado de trabalho. Também finalizou com um chamado à luta. A seguir, reproduzimos alguns trechos:

Meu nome é Tatiane, aos meus 16 anos fui assediada, eu era só uma garotinha que estava a procura de um lar, eu não suportava mais ver meus pais brigarem, então resolvi fugir, até que um moço parou com o seu carro perto de mim, e tinha me pedido informação, depois que eu fui dar conta de que, ele queria era simplesmente me assediar, eu gritava na rua mais ninguém escutava, pedia socorro, mais o homem me segurou e mandou que eu se cale-se, se não, ele me mataria. [...]

Mais tarde fui a procura de uma oportunidade de emprego mas me deparei com outra situação, o “machismo”;; pois para conseguir um emprego é difícil, fui em várias empresas, muitas delas eram comandadas por homens machistas que não aceitavam mulheres no local de trabalho junto a eles, pois achavam que as mulheres não poderiam exercer a mesma profissão ou superior a deles.

As vezes paro e penso como seria o mundo sem o machismo, sem a desigualdade social?

Será que algum dia isso irá mudar? Talvez mude, ou não, pude perceber que os nossos direitos são violados e que não são botado em prática, muita das vezes as mulheres sofrem em busca de emprego, em busca do respeito, do direito que a mesma tem, mais simplesmente acabam mortas, estropadas, espancadas e desvalorizadas. **Nós mulheres estamos cansadas disso, não aguentamos mais sermos humilhadas.**

“Devemos lutar pelos nossos direitos, se não lutarmos não tem quem lute por nós!” (grifo nosso)

Perguntada sobre o que entendia por direitos humanos, antes da aula final, respondeu: “É a lei dada pelo governo, que temos por direito, é igualdade e liberdade”. Verificamos que, apesar do núcleo central axiológico fornecido pela

aluna, que está conectado ao que debatemos ao longo das aulas, ainda vincula, de certa forma, à lei positivada.

Quanto à aluna **MARIA**, por sua vez, poucos dias antes da atividade final, uma professora da Escola me procurou explicando que esta aluna tinha deficiência, e que, por isso, estava tendo dificuldades em acompanhar os encontros e realizar as atividades. Expliquei os objetivos do projeto, e frisei que as atividades não eram “avaliativas”, que a participação era voluntária, e que, por isso mesmo, não havia nota a ser atribuída, ao menos não dentro da grade obrigatória. A professora me explicou que, coincidentemente, estava trabalhando com os alunos com deficiência, naquele ciclo de atividades, a temática de direitos humanos. Combinamos que ela me enviaria as tarefas realizadas pela aluna Maria. Pedi que, se possível, me enviasse antes da última reunião, para que pudéssemos comentar seu trabalho, assim como faríamos com os demais, garantindo a máxima inclusão.

De fato, a aluna interagiu pouco nas aulas, mas entrava na maioria delas. Inclusive, no dia 15/04, em questionário que havíamos enviado²⁸, perguntada o que entendia por direitos humanos, a aluna, uma das poucas que respondeu, escreveu: “São todos os direitos básicos dos seres humanos”.

De qualquer modo, para tentar criar as condições que permitissem sua participação em igualdade com os demais, ainda que respeitando as diferenças, e considerando que não recebi as atividades antes da data do encontro final²⁹, comentei, por *WhatsApp*, com a aluna, que estava conversando com a referida professora, e pedi que me enviasse o que estava gostando mais de aprender. Recebi três áudios em que me explicava que estava gostando muito de aprender sobre o direito de todos à documentação, ou seja, os direitos básicos a que todas as pessoas têm direito.

²⁸ Havíamos encaminhado um questionário antes da aula de encerramento, junto com as orientações sobre a atividade final, com o intuito de comentar as respostas em conjunto. Porém, acreditamos que foi muita informação simultânea, de modo que apenas quatro alunos responderam. Posteriormente, reencaminhei, e mais duas alunas responderam. De qualquer modo, as respostas desejadas foram, em grande parte, fornecidas espontaneamente ao longo dos debates finais. Não foram realizados mais questionários, nem avaliações, e evitamos realizar muitas “cobranças” de “obrigações”, como as de leitura, por exemplo, para que não perdêssemos de vista o objetivo central do projeto, que era desenvolver um ambiente de diálogo, de interação mais “leve”, horizontal e espontânea.

²⁹ A professora me enviou as atividades posteriormente. Explicou que, de fato, a aluna não conseguiu fazer antes, até porque o prazo que havia sido apostado se encerrava após a aula final.

Surpreendentemente, tendo pouco participado dos encontros anteriores, com envio de poucas mensagens e sem nenhuma participação por áudio anterior, no encontro do dia 28, quando pedimos que os alunos comentassem suas atividades, ela foi a primeira a se manifestar. Foi um momento muito emocionante e gratificante.

O desafio de construir “um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir”, ou seja, uma verdadeira “comunidade”, em que todas as pessoas tenham voz, o que é “um objetivo central da pedagogia transformadora”, é grande, gera incertezas e medo, e estamos aprendendo o tempo todo (HOOKS, 2013, p. 56). O gesto de abrir o áudio e, além disso, a câmera, que, pelo que pudemos perceber ao longo das aulas, não é “natural” para os estudantes adolescentes, é extremamente simbólico. A fala da aluna Maria, inaugurando os debates na aula de encerramento, e sendo a primeira vez que se manifestava por áudio, foi um momento extremamente gratificante após o esforço de desenvolver um ambiente que fosse acolhedor para todas as pessoas.

O trabalho da aluna **DANDARA**, por sua vez, teceu um panorama sobre casos de violência doméstica que ganharam visibilidade:

No Brasil, a cada 2 segundos mulheres são violentada. Em 2020 o Brasil teve 12 denúncias de violência contra mulher por hora, no caso são (75.894 denúncias), cada vez mais o número de violências aumenta no Brasil.

Vou falar alguns casos que já aconteceram.

Uma advogada de 32 anos, foi ameaçada pelo seu companheiro, tinha 6 meses que ela estava com ele, ela achava que ele era um namorado perfeito até ver as atitudes dele quando ela quis terminar o relação que eles tinha, eles estavam num carro quando ela disse que não queria mais, nisso ele provou um assistente no carro onde estavam, com isso ela teve que usar cadeira de roda por meses. CASO ACONTECEU EM SÃO PAULO

outro caso que vou falar foi da jovem de 25 anos, que foi ameaçada várias vezes pelo ex-namorado, quando ela estava voltando para casa após o trabalho, o ex-namorado cercou ela no ônibus, minutos depois deu várias facadas nela, o ex-namorado da jovem já respondeu a OITO inquérito por violência doméstica. CASO ACONTECEU NO ESPÍRITO SANTO

A violência contra a mulher não é só quando ato e físico, mas simbólico de desvalorização social da mulher. Como podemos ver hoje os homens te mais poder que as mulheres, mesmo ela fazendo de tudo. Não podemos deixar a violência dominar o mundo, muitas coisas deveria mudar, como até as leis. Vi um vídeo onde um delegado fala “as mulheres deveria denúncia sempre, quando nós recebemos uma denúncia ir e prender o suspeito logo”, e eu acho super certo isso, não podemos esperar a pessoa fazer pior pra depois concerta o erro dele. Ações de violência contra mulher:

- assédio
- estrupe
- violência doméstica
- feminicídio (grifo nosso)

Constatamos que também realizou uma espécie de “manifesto”, uma fala imperativa, no sentido de convidar as pessoas ao movimento de transformação da realidade.

A aluna **FERNANDA**, a seu turno, apresentou mais dificuldade para concluir seu trabalho. Não acompanhou algumas aulas, mas manifestou grande interesse nas aulas finais, quando a procurei, individualmente, para incentivar a continuar. Justificou sua ausência em parte dos encontros, e pouca participação em outros, pelo fato de seu celular estar “muito ruim”, e de não ter *notebook*, explicando, já próximo da aula final, que sua mãe havia comprado um. Seu trabalho tratou da importância da informação para afastar a arrogância e permitir a tolerância, o respeito ao outro. Podemos deduzir que os obstáculos de conexão e de equipamentos adequados refletiram na sua dificuldade em acompanhar as aulas, causando insegurança na elaboração da atividade final.

Nessa aula final, o nível de participação dos estudantes foi ainda maior que anteriormente, e quase todos abriram as câmeras e os áudios, explicando sobre suas atividades. Como vimos, esse fato foi extremamente simbólico, representando que os nossos esforços em criar uma comunidade verdadeira, um ambiente de acolhimento, tiveram, ao menos parcialmente, êxito. Percebemos, mais uma vez, que as alunas e aluno sentiram-se livres para se expressarem através de variadas expressões artísticas, ou seja, sentiram-se em um “espaço seguro”, em processo que contribui para a formação de consciência, a autodefinição, a independência (COLLINS, 2019, p. 179-215) e, como consequência, o autorreconhecimento como sujeitos da história e, nesse passo, como sujeitos de direito.

Percebemos, por um lado, que a maioria dos alunos não seguiu exatamente as instruções dadas, ou seja, apenas duas construíram narrativas. Porém, após as instruções iniciais, já nos esclarecimentos, percebendo, de certa forma, a dificuldade de seguirem a proposta estrita anterior, havíamos explicado que a atividade poderia

ser mais “livre”, e que o importante era construir uma reflexão sobre direitos humanos, abordando violação de direitos e superação por instrumentos diversos.

Destacamos que as alunas que compuseram narrativas (Joana e Anne) trataram de situações de violência física e sexual contra a mulher, sendo a primeira um caso de violência doméstica (a segunda acrescentou também a discriminação no ambiente de trabalho). Houve outros trabalhos que focaram na temática da violência doméstica e familiar contra a mulher: das alunas Blanca e Dandara.

De fato, é um desafio conjugar a importância das narrativas e dos casos individuais, que geram empatia e sensibilização e, ao mesmo tempo, expandir a compreensão dos direitos humanos, com foco na igualdade de gênero, para além da violência doméstica e familiar, ou melhor, para além de sua análise como fatos individuais, e da resposta meramente criminal.

Mais uma vez, percebemos que, no bojo da temática de direitos humanos, e, sobretudo, da igualdade de gênero, a violência doméstica e familiar contra a mulher tem papel de maior relevância nas preocupações desses adolescentes. Sua abordagem tende a se aproximar da forma com que o assunto é tratado pela “grande mídia”, com assento punitivista, mas há, e pudemos perceber desde o início, importantes diferenciações. Os alunos já anteviam conexões estruturais, repetições incessantes, dificuldades construídas pela sociedade para que as mulheres rompam o ciclo de violência.

Nesse contexto, já se alertou quanto a uma das consequências da tipificação do feminicídio, da forma como feita no Brasil, para o “reforço da violência intrafamiliar e doméstica como sendo a única forma de violência por motivo de gênero possível contra a mulher” (ANGOTTI; VIEIRA, 2020, p. 63), concedendo-se pouco espaço ao debate público sobre outras formas de violência de gênero. Como advertem Wania Pasinato e Amelinha Teles, dentre outras, não se promoveu ampla participação social durante a tramitação do Projeto de Lei do Feminicídio, muito diferente do que ocorrera quanto à Lei Maria da Penha. Para esses grupos, como o caso da União de Mulheres, sequer se desejava reforço punitivo, mas, antes, chamar a atenção pública para a violência de gênero, sobretudo para o homicídio, em busca de políticas públicas que

estruturassem uma rede de prevenção e proteção também para as famílias das mulheres vitimadas (ANGOTTI; VIEIRA, 2020).

Entendemos que a formatação legal do feminicídio, no bojo da lei penal, como mais uma qualificadora do homicídio, é consequência da centralidade da resposta punitiva no cenário nacional. De fato, o aumento de pena não era o objetivo principal dos setores diretamente envolvidos no projeto de lei, nem do Executivo, nem de parte do Legislativo, nem da ONU Mulheres, segundo se analisou na pesquisa, mas sim “nomear o feminicídio para possibilitar protocolos de prevenção, registro, investigação e políticas de apoio às famílias” (ANGOTTI; VIEIRA, 2020, p. 68). Porém, ingerências conservadoras podem ter levado a esse caminho, como simbolizado pela própria retirada da palavra “gênero” no bojo da tramitação, como exigência da bancada conservadora, a fim de reduzir a abrangência normativa.

Para ampliar ainda mais o olhar de todos os participantes do projeto acerca da violência de gênero, em busca de suas determinações, de reconhece-la nos mais diversos ambientes, e de efetivas soluções, acreditamos que foram importantes os diversos exemplos que trabalhamos acerca de situações envolvendo violação de direitos humanos, como o racismo estrutural proveniente da instituição “escravidão”, que demarcou a história do Brasil, e mesmo outros exemplos de desigualdade de gênero, como no trabalho (de renda, de tipos de serviços, etc), no acesso a universidades, no direito de voto, assédio no ambiente de trabalho, etc. Assim, mesmo ao tratar de casos individuais, ou da normativa que trata da violência doméstica contra a mulher, as alunas fizeram conexões mais amplas, ao apontar que se trata de situação que se repete continuamente, e que exige considerações sobre prevenção e proteção às vítimas, para além da punição ao agressor.

Constatamos que os alunos ampliaram seu olhar sobre suas realidades, de modo a considerar as situações como problemas não definitivos, a serem trabalhados e, possivelmente, superados. Representam o movimento, que certamente não começou por esse projeto, nem vai se encerrar aqui, de emergir e encarar em perspectiva “objetivo-problemática” a realidade, produzindo-se “engajamento”: “da *imersão* em que se achavam [em maior ou menor grau], *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando” (FREIRE, 2019a, p. 141).

Verificamos, ainda, a preocupação de todos em construir manifestos, “palavras de ordem”, em se posicionar em favor da justiça, da igualdade, do respeito às diferenças, em verdadeiros chamados à luta por parte de todos e todas.

Os conteúdos e formatos das atividades realizadas nos levaram a refletir sobre a importância da pedagogia que fomente o pensamento crítico e independente, para o processo de libertação. Trata-se da função, explicada no contexto da filosofia, mas que se aplica inteiramente à pedagogia, “de formação mais aprofundada, melhor qualificada, que possibilitará a leitura mais crítica do mundo” (PANSARELLI, 2015, p. 179). Dessa forma, nos sentimos parte de um movimento de “ampliação do universo vocabular”, que permitiu “o contato com formas menos rotineiras [...] de leitura dos fatos diversos e da realidade como um todo”, o qual “abre ao sujeito novos horizontes interpretativos, tornando múltiplo aquilo que possivelmente era um: a verdade dogmática pode se transformar em verdades possíveis, e junto com as possibilidades de verdades vêm a reflexão e a escolha por aqueles que melhor representam o *ethos* próprio do sujeito, sua forma singular de colocar-se no mundo. Acreditamos, e pudemos comprovar, que o “domínio da palavra e do discurso é imprescindível na medida em que o sujeito a libertar-se precisa, para tanto, impor-se ao *mesmo* como *outro* que é” (PANSARELLI, 2015, p. 180).

Sobre o papel da linguagem, da cultura, da comunicação, para transformar o “suporte” em “mundo” e a “vida” em “existência”, para inscrever “mulheres e homens como seres éticos”, explica Paulo Freire (2019b, p. 51-52) que se trata da conexão entre existir e “assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”. Para tanto, é necessária a “prática *formadora*, de natureza eminentemente ética”, capaz de acender a esperança de, com essa ação, melhorar o mundo.

Dessa forma, nossa presença do mundo será não “a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2019b, p. 53). As atividades demonstraram o inconformismo diante de injustiças e o desejo de atuar ativamente por mudanças. Nesse aspecto, enfatizamos os “manifestos” externados em quase todas, um imperativo chamamento à ação pela transformação.

Cumpramos salientar o papel da arte para a construção de redes de reconhecimento, espaços de reflexão e expressão, contribuindo para o “empoderamento” das pessoas. No nosso projeto, como a participação, pelo que observamos, foi de pessoas que já tinham interesse considerável na temática de direitos humanos e igualdade de gênero, percebemos que os alunos se sentiram em um “espaço seguro” para falar dos mais diversos temas, mesmo os mais sensíveis. Nesse sentido, Patricia Hill Collins (2019, p. 179-215) trata da importância dos “espaços seguros” para a “autodefinição” das mulheres negras, grupo historicamente oprimido de forma severa. Esses espaços “formam locais privilegiados de resistência à objetificação como o Outro” (COLLINS, 2019, p. 185). Permitem a construção de “vozes individuais e coletivas” (COLLINS, 2019, p. 187), relações de acolhimento, que possibilitam liberdade de expressão e de construção de estratégias de resistência, ou seja, empoderamento em vertentes individual e coletiva. Nesse cenário, a arte assume especial importância, seja a música, seja a literatura, dentre outras.

Nesse contexto, a atividade final demonstrou a importância da arte para permitir que levantassem suas vozes. Registramos ainda que, talvez pela idade, a adolescência, ocasião em que procuram uma autoafirmação por vezes mais distante de aspectos familiares, os alunos fizeram poucas referências, ao menos expressamente, a histórias de superação de membros de sua família: preferiam se reportar a casos de repercussão histórica, relatos midiáticos atuais ou episódios de séries e filmes.

Neste último encontro, o grupo de extensionistas destacou a importância do projeto para todos nós. Ao longo da última aula e após seu término, diversos alunos da Escola Hunney também se manifestaram, em interações diretas por voz e vídeo, bem como mensagens no *chat*, textos e áudios no grupo do *WhatsApp* e em mensagens privadas:

JOANA [um pouco antes da última aula]: Eu adorei o projeto, sem dúvidas nos ajudou muito a responder assuntos que antes não sabíamos nem como falar. Sentirei muita saudade de vocês espero poder encontrar todos em breve

LUIS: Pensa em uma pessoa feliz, sou eu agora, porque eu necessitava de um projeto desse [...] ele fechou com chave de ouro, perfeito!

JOANA: Vocês são incríveis, eu aprendi muitas coisas boas, e vou levar todas elas pra vida toda [...] Já quero mais encontros♥

DANDARA: Eu adorei passar esses momentos com vocês gente, aprendi muito, muito obrigado vcs são incrível 😊😊😊

BLANCA: estou passando para parabenizar a todos os envolvidos nesse projeto, eu aprendi muito, escolhemos um tema só pra resumir um pouquinho do que aprendemos, mas o nosso lado crítico foi despertado, aprendemos dos nossos direitos, mas aquele gostinho de quero mais vocês conseguiram deixar, então creio que assim como eu, outros alunos vai continuar querendo saber mais e pesquisar mais sobre todos os assuntos abordados, eu estou muito grata por todo o aprendizado, por toda a paciência e carinho que vocês tiveram pela gente, fiquei um pouquinho nervosa na hora de falar, mas foi um prazer estar com vocês, foi um prazer pesquisar e fazer aquele pequeno texto que eu fiz, queria ter feito mais, só que passei por uma semana difícil, mas creio que deu pra entender um pouco do que eu quis dizer, do que eu pesquisei, e vou continuar pesquisando para cada dia mais batalhar por nossos direitos e saber me posicionar no momento certo.

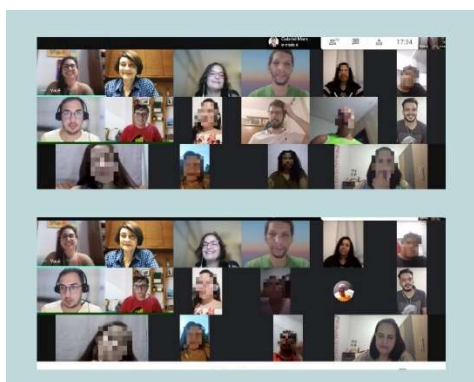
Muito obrigada eu estou muito feliz de ter participado desse projeto, vocês são maravilhosos. ♥

ARACELI: [...] é algo totalmente novo pra mim ter que escrever sobre, e saber que consegui é motivo de orgulho. A atenção que vocês tiveram com a gente foi de deixar o coração quentinho♥

Todos os que concluírem o curso, participando até o final, receberam certificado, emitido pela FDV e assinado pela Professora Elda, de modo a imprimir significado especial e reconhecimento ao conhecimento construído em conjunto. Ao longo das últimas semanas, foi explicado que deveriam participar da última aula e do encerramento, bem como concluir a atividade proposta, para que recebessem o certificado. De qualquer modo, estávamos acompanhando a participação de todos, incentivando sempre os que faltavam a ingressarem na aula em curso, ou nas próximas. Como explicado, apenas três alunas que começaram a participar não permaneceram até o final: Anastacia, Frida e Rosa. Enviamos mensagens para todos incentivando a participação e o envio da atividade, mas não tivemos retorno.

Segue registro de imagem da aula de encerramento:

Figura 6- Aula de encerramento



Foi muito interessante e gratificante para todos nós, extensionistas, ver que os alunos se manifestaram pela continuidade do projeto, o que fizeram ao longo de todo o curso, sempre perguntando se haveria mais módulos. Inclusive, propuseram ajudar nas próximas fases:

JOANA: Ali no posto [post] tá escrito primeiro ciclo, vão ter outros ciclos esse ano?

Samantha 📧: Estamos analisando ainda, Mariana! A ideia é que o projeto permaneça, sim, aqui na FDV! Em parceria com Escolas Estaduais (mas ainda não sabemos se serão em outras, se serão outras séries, etc).

JOANA: Seria legal trazer para os primeiros anos, pq eles geralmente são os que tem mais dúvidas em muitos assuntos. Aí os alunos de outras séries por exemplo os segundos anos, poderiam está ajudando também. [...]

ARACELI: Quem sabe vocês possam dar uma palestra, quando as aulas presenciais voltarem.

[sobre o e-book que, ao longo dos comentários finais, propusemos]

ARACELI: É bom até mesmo para podermos guardar na memória, mostrar a amigos, familiares

LUIS: Qualquer coisa pode me chamar, eu amei cada momento

Os professores da Escola Hunney também estavam muito contentes com os resultados, e manifestaram que a instituição está “de portas abertas” para novas ações.

Com efeito, desejamos dar continuidade ao projeto de extensão, tanto para produzir um livro a partir dos trabalhos desse primeiro ciclo, e realizar mais atividades de exposição e reflexão, quanto para realizar mais ciclos do projeto, em outras séries e/ou outras escolas, se possível com o auxílio destes alunos pioneiros. As investigações e análises aqui realizadas devem servir de suporte para os próximos ciclos, e esperamos que possam subsidiar outras iniciativas de educação libertadora, inclusive para a estruturação de políticas públicas.

CONCLUSÕES: ONDE CHEGAMOS E PARA ONDE PODEMOS IR?

O problema enfrentado por esta pesquisa consistia em compreender em que medida as atividades educativas desenvolvidas nos formatos de extensão e de pesquisa-ação contribuiriam para a elaboração do direito em vertente emancipatória e ampliadora de liberdades e para o autorreconhecimento de agentes como sujeitos de direitos, com enfoque na efetivação da igualdade de gênero, de modo a ser superado o possível distanciamento entre a compreensão e a prática dos direitos humanos de vertente emancipatória e a realidade dos participantes.

Nesse caminho, o ciclo de pesquisa-ação envolveu planejamento, definição do problema prático e dos objetivos da pesquisa, execução de ações para investigação e de propostas de solução, análise de resultados e, com base nesses, elaboração de conclusões sobre o problema apontado, além de encaminhamentos para o próximo período de atuação.

Adotamos referenciais teóricos que refletissem a necessidade de uma pesquisa crítica sobre o Direito, a partir da lente feminista, atrelada à compreensão das relações estruturais desiguais de gênero, tendo como central a problemática da divisão sexual do trabalho, e à ação para sua superação, em conexão com a efetivação dos direitos humanos como um todo. Dessa forma, buscamos construir uma base teórica ampla, que pudesse trazer respostas para diversos problemas práticos, adaptável a um projeto de educação em direitos humanos, destinado, sobretudo, a adolescentes. Nesse sentido, procuramos realçar pontos importantes de diversos autores e autoras, reunidos pela compreensão de buscar Justiça Social, ampliação de liberdades, emancipação.

Refletimos, a todo momento, sobre a união entre ensino, pesquisa e extensão, e sua relação com políticas sociais, correlacionadas à concretização das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nesse sentido, essa pesquisa-ação também buscou contribuir com propostas emancipatórias para a realização dos ODS.

Desse modo, trabalhamos com a corrente político-teórica de “O Direito Achado na Rua”, em união com a Filosofia/Ética e a Pedagogia Libertadoras, cujos expoentes

são Enrique Dussel e Paulo Freire, bem como com o estudo da organização das lutas por emancipação a partir do conceito de “Epistemologias do Sul”, nos termos formulados por Boaventura de Sousa Santos, e, de forma correlacionada, com compreensões feministas que imprimem um olhar a partir das relações de sexo/gênero sobre as relações sociais, incluindo reflexões sobre justiça, direitos, educação e trabalho, destacando-se as formuladas por Angela Davis, Nancy Fraser, bell hooks, Helleieth Saffioti, Patricia Hill Collins, Helena Hirata, Rita Segato e Silvia Federici.

Nos valem da técnica “pesquisa-ação-participativa” para compreender e nos inserir na realidade pesquisada, utilizando o método materialista histórico-dialético e a análise predominantemente qualitativa. Optamos por essa nomenclatura por reunir o termo utilizado por uma das referências principais sobre o tema, Michel Thiollent (1998), que utilizava a forma “pesquisa-ação”, com considerações relacionadas à atuação em prol de pessoas vulnerabilizadas, de forma conjunta, em coconstrução do conhecimento, como se desenvolveu na América Latina, com destaque para Paulo Freire (2019a, 2019b). Dessa forma, acrescentamos, na terminologia, o termo “participativo”, associado à orientação emancipatória, como revela David Tripp (2005).

Ao longo do período temporal em que se desenvolveu a pesquisa, assistimos a um processo de redução institucional dos níveis de concretização de direitos, acentuando processo histórico que já vinha acontecendo no Brasil, o que agravou o problema prático apresentado por esta pesquisa, e tornou mais desafiadora a proposta e a organização de soluções. Ampliaram-se as medidas restritivas de direitos sociais, na esteira das pautas neoliberais, e os discursos ideológicos retrógrados: contra a ciência, contra a autonomia dos grupos vulnerabilizados, contra as políticas públicas que almejam condições dignas de vida e ampliação dos níveis de igualdade social. A gestão governamental dos efeitos da pandemia de COVID-19 mostrou-se desastrosa, robustecendo o projeto de eliminação de direitos. Nunca estivemos tão distantes das metas apostas nos ODS, nem mesmo em sua versão mais “literal”, quanto mais em perspectiva “pós-abissal”, sob o viés de uma transformação social mais incisiva.

Verificamos que a mera promulgação da Constituição Cidadã não foi suficiente para conter influxos reacionários, de modo que a luta por direitos permanece imperiosa. A

necessidade de uma compreensão e prática do direito que seja verdadeiramente emancipatória, e que possa contribuir para superar as diversas formas de exclusão, somando-se aos demais mecanismos de resistência, faz-se evidente e urgente.

Buscamos, assim, promover uma escola que não seja espaço de “acomodação”, mas de resistência; que não ceda ao fatalismo neoliberal, mas construa seres humanos autônomos e livres, conscientes da realidade que os cerca, e que acreditem na necessidade e possibilidade de atuar sobre ela, para transformá-la. As lições de Paulo Freire (2019a, 2019b, 2019c) foram valiosas: o processo de ensino-aprendizagem implica abrir-se ao desconhecido, expor-se a riscos, solidarizar-se, criar empatia, acolher.

Constatamos, nesse caminho, a absoluta impossibilidade de neutralidade na prática de ensino-aprendizagem: sempre compareceremos de “corpo” e “alma”, com todo nosso ser, do qual nossas concepções sobre justiça e direito não podem se dissociar. É impossível construir conhecimento significativo, libertador, problematizador, com os alunos e alunas, de forma “neutra”, afastada, vertical, autoritária, desconsiderando-se suas individualidades, como também explica bell hooks (2013).

Constatamos, a partir das reflexões dos alunos, que o discurso do senso comum, especialmente fomentado pela “grande mídia”, apresenta uma visão reducionista dos direitos humanos, desprovida de reflexão histórica sobre os processos de lutas. No âmbito da igualdade de gênero, o olhar é voltado, sobretudo, a casos individuais de violência doméstica, de forma atomizada, e a resposta é, via de regra, o incremento da punição criminal. Nesse palco, conforme relatado pelos alunos, instituições religiosas acabam, muitas vezes, por ampliar vulnerabilidades, fomentando práticas discriminatórias e impedindo a superação de ciclos de violência.

Os resultados apresentados demonstram que a hipótese foi confirmada, e as conclusões permitiram expandir os horizontes de possibilidades para solução do problema prático apontado. Inserimo-nos em um processo em movimento: os estudantes participantes, afastando-se, em certa medida, ainda que mantendo traços que devem ser destacados, do referido senso comum, já estavam familiarizados com alguns temas, tinham suas opiniões, estavam inseridos no debate por direitos

humanos e igualdade de gênero, com destaque para os esforços dos profissionais da Escola.

O que fizemos foi colaborar na construção desse processo, organizando sinais simbólicos, “experiências embrionárias” que, se interpretados à luz da lente da “sociologia da emergência” (SANTOS, 2019, p. 54), permitem identificar um grande potencial de transformação, somando-se às múltiplas ações realizadas diariamente por profissionais da educação, acendendo luzes de otimismo e esperança.

Na atividade final, os adolescentes surpreenderam na criatividade, na perspicácia, na compreensão crítica sobre a estrutura das desigualdades, em seu papel da produção e reprodução de violências, encaradas por um olhar muito mais aguçado para a interconexão entre as vulnerabilidades e a importância das lutas constantes para que os direitos sejam ampliados: a fim de que sejam exigidos e enunciados novos direitos e para que os previstos sejam efetivados. Seus “manifestos”, verdadeiros chamados à luta, presentes em quase todas as atividades, demonstram o inconformismo diante da desigualdade, a constatação de que a enunciação de direitos não resolve, por si só, as injustiças, a esperança por transformar a sociedade e a compreensão de que podem e devem fazer parte ativa desse processo.

Assim, aprofundamos nossa compreensão sobre a indivisibilidade dos direitos humanos e das dimensões da justiça, que reúnem igualdade e respeito às diferenças, desde autores como Nancy Fraser e Boaventura de Sousa Santos. A igualdade social efetiva depende de políticas que levem em conta as diferenças. Nesse passo, a educação libertadora assume papel essencial: realçar a voz dos estudantes permite compreender que nenhuma política pública pode ser implementada sem que as reivindicações pessoais e coletivas dos destinatários sejam levadas em consideração, moldando o formato mais inclusivo e representativo possível.

Foram muito importantes, ainda, os aportes teóricos de Patricia Hill Collins (2019), sobre as várias faces do empoderamento. Pudemos verificar, na prática, a importância de não afastar sua dimensão individual, no sentido de garantir espaço para manifestação e reconhecimento das identidades, que perpassa por questões interiores, éticas, culturais e, até mesmo, espirituais. Melhor dizendo, trata-se da

dimensão “micro”, já que, em todos os casos, é inafastável o caráter social, intimamente associado às modificações estruturais. Como explica Nancy Fraser (2006), mesmo para a justiça na dimensão do reconhecimento, são essenciais os remédios transformativos, que propõem modificação nas bases de produção de diferenças. E, como ensina Paulo Freire (2019a, 2019b), a educação para libertação, que considera as individualidades, reconhecendo as vozes de cada um dos participantes, é um processo comunitário, coletivo: a subjetividade, essência do humanismo, só se faz na alteridade. Assim, as dimensões da justiça estão intimamente conectadas. Nesse cenário, a educação e a cultura assumem papel essencial para fomentar a autolibertação, em aliança à perspectiva de emancipação social. De fato, acreditamos na escola como espaço de construção “da educação ‘fato social total’ que engaja todas as dimensões humanas e que é o domínio, por excelência, do complexo” (LAVAL, 2004, p. 210).

Nesse palco, ressaltamos a relevância de serem construídas respostas efetivas às vítimas de atos de violência, que passam por acolhimento, inclusão e reconhecimento em seus ambientes de convívio (família, escola, igreja), ainda que sempre tenhamos em mente a necessária conexão com a dimensão coletiva, estrutural, que busca determinações e analisa processos sociais de transformação.

Da mesma forma, foi pertinente a análise de Patricia Hill Collins (2019) sobre a epistemologia feminista negra, que, diferente das positivistas, símbolo da Modernidade, valoriza o diálogo e as experiências individuais, construídas em grupos, inseridas em uma realidade concreta, indo ao encontro das reflexões da Filosofia/Ética e Pedagogia da Libertação. Na verdade, o aprofundamento das reflexões de todos, pesquisadores e participantes, só foi possível em decorrência dos debates e provocações feitas ao longo do projeto.

A extensão, nesse passo, procura ser ambiente de encontro efetivo da academia com a realidade social que a cerca, levando e trazendo contribuições, promovendo aprendizado recíproco, afastando-se da concepção de escola neoliberal, individualista e utilitarista. Como pesquisa-ação-participativa, almejou construir e, ao mesmo tempo, analisar cientificamente esse complexo de ações práticas em prol da efetivação de

perspectiva emancipatória do direito. Compreendida como praxis, procura unir teoria e prática social transformativa, com interações recíprocas.

A importância do planejamento na pesquisa-ação foi evidente, do domínio dos “conteúdos”, das dinâmicas e estratégias de ensino-aprendizagem, mas tudo isso não pode “engessar” os pesquisadores/extensionistas. A “sala de aula” é mais rica, e nós não poderíamos ser o centro, os protagonistas, impor autoritariamente um conteúdo “fechado”, sob pena de desvirtuamento completo do projeto. Nesse cenário, tivemos que repensar nossas estratégias para que funcionassem no meio digital, mantendo o espírito de nossos objetivos.

O projeto de extensão/pesquisa-ação, que é um profícuo instrumento para orientar a implementação de políticas públicas que almejem a efetivação dos ODS, demonstra que precisamos de cuidadoso planejamento, de revisão constante, de participação efetiva da sociedade, de análise quantitativa e, sobretudo, qualitativa dos resultados para moldar o novo ciclo. Contudo, as burocracias não podem restringir os horizontes, os ideais de transformação social devem ser ampliados e reavivados, não fechados em “caixas”. A autocrítica é permanente, e, se, por um lado, causa-nos uma angústia constante, por outro permite que avancemos sempre. Nada é imutável, nada é dado; o conhecimento avança a partir dos processos de teoria e prática, de compreensão da realidade e ação para transformá-la, para que seja mais justa.

É inerente à pesquisa-ação-participativa sua consideração como ciclo: é impossível dar um ponto final. Neste encerramento, apresentamos os resultados atingidos, e encaminhamos propostas de novas ações, sempre no intuito de produzir uma compreensão crítica acerca dos direitos humanos, que nos aproxime da realidade dos estudantes, e que seja dotada de sentido emancipatório. Como demandado pelos participantes, temos um compromisso com sua continuidade, a partir dos aprendizados aqui realizados, tanto pela expansão para mais alunos e alunas, como pelo reforço dos laços com esses estudantes “pioneiros”.

Percebemos como o ensino dos direitos humanos é complexo e desafiador. Afinal, “só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las”, em experiência que é “muito comum” em pesquisas-ação (TRIPP, 2005, p. 450). Na busca

por fazer sentido para a vida dos participantes, extensionistas e alunos adolescentes, ao longo dos debates, fomos levados a questionar os limites do direito e dos direitos humanos, o que levou a mais investigações sobre a forma com que devem ser compreendidos, sobretudo diante de conflitos, qual seu verdadeiro núcleo de sentido, qual seu real potencial emancipatório. A prática do direito significa construção histórica de soluções que avancem na ampliação da justiça, a partir de demandas concretas da sociedade civil organizada. Como advertia Roberto Lyra Filho (2003), o verdadeiro direito é aliado das lutas por liberdades, fruto de construção social incessante, muito além da dicotomia juspositivismo *versus* jusnaturalismo.

Verificamos, na prática, desde a concepção do projeto, como o olhar sensível às relações sociais de sexo/gênero, atrelado às vertentes feministas críticas, que trabalham com a relação entre patriarcado, capitalismo e modernidade/colonialidade, sobretudo com lastro nos efeitos da divisão sexual do trabalho, que atribui à mulher o âmbito doméstico, associado ao cuidado, em regra invisibilizado e sequer reconhecido como trabalho, colocando a figura feminina em posição de inferioridade, permite aguçar o olhar sobre todas as demais vulnerabilidades. A pandemia, nesse sentido, reforça a importância da “economia do cuidado”, e mobiliza todos que percebem esse sistema injusto a trabalhar por políticas públicas consistentes que a contemplem e, nesse caminho, contribuam para a autonomia das mulheres.

A análise sobre as experiências de lutas das “mulheres”, compreendidas em suas múltiplas conexões, a partir do método materialista-histórico-dialético, rompe com o paradigma universalista da Modernidade, tão bem reproduzido no direito. Por conseguinte, faz com que possamos ressignificar todas as relações sociais, ou seja, tem potencialidade para desvelar as mais diversas formas de injustiça social. Os debates sempre extravasavam os temas que havíamos imaginado para cada encontro, o que demonstra a interconexão entre as várias formas de exclusão.

Nesse caminho, pudemos construir uma reflexão crítica sobre os ODS, no sentido de possibilitar expansão da inclusão, da justiça, da igualdade. Empoderamento limitado, em perspectiva meramente individual-liberal, não é emancipação verdadeira; na verdade, é absolutamente desconectado da realidade social da maioria das pessoas. Com efeito, não fazia sentido para essas alunas e aluno falarmos apenas de igualdade

de gênero sem conectá-la a questões por eles vivenciadas de perto, como a desigualdade econômica, a desigualdade de serviços públicos dentro das cidades, a desigualdade racial, as consequências desproporcionais da pandemia sobre grupos vulnerabilizados, acentuadas pela gestão realizada pelo Governo Federal, bem como outros fatores de preconceito (como foi a problemática da “intolerância religiosa”). Em suma, as reflexões mais próximas das realidades desses adolescentes são aquelas que abordam a transformação completa da estrutura social, incluindo questões de classe, sexo/gênero, raça, sexualidade, religião, e as demais causas de vulnerabilidade, além dos aspectos identitários/culturais.

Comungamos da noção de conhecimento científico como a possibilidade de expandir a compreensão da realidade, de forma a estabelecer, dialeticamente, múltiplas conexões entre os fenômenos, considerando-se a necessária totalização e a contradição inerente (COSTA; FERREIRA, 2019). À luz das histórias ouvidas, dos questionamentos recebidos, observamos a potencialidade dos questionamentos feministas para desvelar os mais diversos mecanismos de injustiça, ou seja, a interseccionalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, e a necessidade de avançar muito mais nos níveis de inclusão.

Assim, voltando à discussão de conceitos basilares, como “direito”, “justiça”, “liberdade” e “igualdade”, ressignificamos nossa “gramática” de direitos humanos, ampliando sua semântica muito além do que imaginávamos. Sua análise passa, necessariamente, por sua historicidade, e podemos trazer como premissa o realce de nossa igualdade, nossa essência comum, ainda que, no processo de efetivação da dignidade inerente a todas as pessoas, consideremos também as diferenças, sempre problematizáveis, seja para a efetiva redistribuição, seja para o devido reconhecimento. Nossa visão do direito, inclusive diante da atuação profissional para além da academia, recebeu influxos de valor imensurável. O acesso à justiça passou a representar, essencialmente, a necessária garantia de participação efetiva das pessoas no processo histórico de luta por direitos, em suas múltiplas dimensões, sobretudo dos grupos vulnerabilizados.

As lutas emancipatórias devem inserir em suas estratégias o tensionamento do direito, buscando-se construir mecanismos de resistência adequados a cada realidade local

e momento histórico. Como os períodos de crise evidenciam, inclusive este em que vivemos, é possível se valer do direito como forma de estruturar as lutas por emancipação, com criatividade e organização, para desenhar luzes de esperança na disputa de espaço e de narrativas, a fim de tornar visíveis as contradições do sistema capitalista-patriarcal-colonial e fazer ressoar as vozes dos invisibilizados.

Ainda que sejam válidas as críticas analíticas à forma jurídica como derivação do sistema capitalista, e, por consequência, como reprodutora do sistema de dominação, acreditamos na possibilidade de a luta por direitos abrir caminhos relevantes no contexto das lutas de resistência. Cuida-se de estratégia importante a oferecer panoramas de curto e médio prazo de atuação, mormente em determinados contextos em que a transformação completa das estruturas se mostra distante, e as necessidades prementes são inúmeras. O materialismo-histórico-dialético, que permite a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações e contradições, recebe, assim, influxos humanistas, associados à dimensão de libertação individual e construção da autonomia, ainda que em conjunto, já que o processo de libertação é eminentemente coletivo. Em outras palavras, o método permite ter também atenção a uma escala mais reduzida, de relações interpessoais, com colaboração de instrumentos “superestruturais”, como educação, direito e cultura.

Deste modo, a juridicidade representa uma das táticas que pode (e deve) ser usada pelas lutas por emancipação, um dos meios para atingir esse objetivo principal. Olhando de “fora para dentro”, a partir da realidade social mais ampla, percebemos que não podemos nos limitar ao horizonte jurídico-estatal para os objetivos emancipatórios. Olhando de “dentro para fora”, com esteio no universo jurídico, constatamos que devemos buscar, criativamente, a construção de mecanismos jurídicos emancipatórios. O direito, compreendido como ampliação das zonas de liberdade, será resultado dessas lutas e, em um movimento dialético, poderá contribuir para seu fortalecimento. Da mesma forma, a educação libertadora assume papel essencial na construção dos caminhos por emancipação: o desvelamento da consciência crítica é imprescindível para caminhar-se rumo a formas de transformação social. A educação em direitos humanos permite unir essas duas estratégias de elaboração de pautas transformadoras.

Todavia, o senso crítico deve ser uma constante para todos que se proponham a construir um direito emancipatório, o “verdadeiro direito”, nas palavras de Lyra Filho (2003). Ele só poderá seguir esse caminho se for plural, democrático, construído em conjunto por todos que reivindicam e necessitam dos direitos, valorizando as práticas e saberes diversos, e com horizonte de efetiva inclusão não só daqueles que já estão “do lado de cá” da linha abissal, mas também, e sobretudo, daqueles que estão “para além” dessa linha, historicamente destituídos de sua humanidade.

Com efeito, muito além dos objetivos iniciais, ampliamos todos nosso autorreconhecimento como sujeitos de direito, capazes de atuação política ativa e consciente. A extensão, estruturada como pesquisa-ação-participativa, demonstra sua importância para o projeto de se unir ao ensino e à pesquisa a partir de objetivos críticos, emancipatórios, em busca de uma nova educação jurídica, que aponta caminhos para a solução do problema prático desta pesquisa. Acreditamos que essa integração é imprescindível para a formação jurídica superior, pois permite ampliar horizontes de apreensão da realidade, em busca de formas de atuação mais sensíveis e mais adequadas à resolução de problemas concretos. Além disso, é essencial para a formação humana geral, ao permitir compreensão crítica sobre a história dos direitos, de modo a contribuir para a inserção de todas as pessoas que identifiquem situações de injustiça como agentes de transformação, que traduzam suas lutas, inclusive, no contexto do ambiente jurídico.

Descortinamos, em síntese, a beleza da educação libertadora. Foi extremamente importante para os alunos e alunas serem ouvidos, se sentirem contemplados em suas histórias e questionamentos. A emoção gerada por suas manifestações calorosas, ao longo do projeto e ao final, não tem preço. Não esperávamos receptividade tão grande, especialmente em meio virtual. Este ambiente será cada vez mais necessário para as lutas emancipatórias, por permitir que alcancem escalas maiores, disputando espaço com discursos hegemônicos. Os resultados foram, também sob essa perspectiva, surpreendentes para nós, e nos inspiram a seguir em frente. Porém, é importante ter em mente que a atuação em direitos humanos, a partir do viés crítico-constructivo, enfrentará sempre muitos desafios, e implica autocrítica constante, para que possamos ter coerência em nosso agir prático.

REFERÊNCIAS

83% dos presos injustamente por reconhecimento fotográfico no Brasil são negros. **Fantástico**, 21 fev. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/02/21/exclusivo-83percent-dos-presos-injustamente-por-reconhecimento-fotografico-no-brasil-sao-negros.ghtml>>. Acesso em 08 jul. 2021.

ABRAMO, Laís. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?** 2007. 327f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: 10.11606/T.8.2007.tde-23102007-141151. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102007-141151/pt-br.php>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

AINDA ASSIM EU ME LEVANTO. Fragmento do espetáculo "Ode à Esperança", de Aline Cântia e Chicó do Céu. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bxs1cXJGMXo>>. Acesso em 08 jul. 2021.

AMABILE, Antonio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmen Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antonio Eduardo de Noronha (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012, p. 390-391.

ANGOTTI, Bruna; VIEIRA, Regina Stela Corrêa. O processo de tipificação do feminicídio no Brasil. In: BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; ANGOTTI, Bruna; VIEIRA, Regina Stela Corrêa (org.). **Feminicídio- quando a desigualdade de gênero mata: mapeamento da tipificação na América Latina**. Jaçoba: Editora Unoesc, 2020, p. 35-70. Disponível em: <<https://www.unoesc.edu.br/editora/livros-single/e-book-gratuito-feminicidio>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013 (255).

ARRUZZA, Cinzia; FRASER, Nancy; BHATTACHARYA, Tithi. **Feminismo para os 99%**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019 (127).

BAGATELA. Direção: Clara Ramos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dKoZAqP20Hg>>. Brasil: 2010. Acesso em 08 jul. 2021.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 288, jan-abr./2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000100020>>. Acesso em 02 dez. 2019.

BIROLI, Flavia. **Gênero e Desigualdades: Limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. Livro digital.

BIROLI, Flavia; MIGUEL, Luís Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2,

p. 27-55, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://srv-009.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/issue/view/1127>>. Acesso em 07 mar. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: _____ . **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 223-252.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, p. 53-62, 25 set. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/19988>>. Acesso em 21 jul. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Nota Técnica nº 19/2021- Ministério da Educação**: Despesas Primárias pagas 2015-2020, Impacto da EC Nº 95/2016 (Teto de Gastos) e Orçamento para 2021. Brasília, abr. 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2021/NT19_2021MECdespesasprimriasetetodegastos.pdf>. Acesso em 18 jul. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, 2018 a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 29 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto 4.377**, de 13 de setembro de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 05/2018**. Brasília, 05 de dezembro de 2018. 2018b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113>. Acesso em 13 jan. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Negociações da Agenda de Desenvolvimento pós-2015**: Elementos orientadores da posição Brasileira. Brasília, set. 2014. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODS-pos-bras.pdf>. Acesso em 22 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Política para as Mulheres. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília, 2006. Disponível em:

<https://assets-compromissoeatitude-ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2012/08/SPM_instrumentosinternacionaisdireitosdasmulheres.pdf>. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI 5537. Rel. Min. Roberto Barroso. Julgada em 24/08/2020. Publicada em 17/09/2020. Disponível em: <<https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur431849/false>>. Acesso em 09 jun. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Julgadas inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade**. 26 ago. 2020. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1>>. Acesso em 09 jun. 2021.

BRINGEL, Breno; MALDONADO, Efendy Emiliano. Pensamento crítico latino - americano e pesquisa militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v.7, n. 13, p. 389 -413, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21832/15904>>. Acesso em 10 jun. 2020.

BRUM, Eliane. **Meus desacontentamentos** - a história da minha vida com as palavras. 2.ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017 (125).

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; CORDEIRO, Isabela de Deus; SALLES, Shayene Machado. O discurso político-ideológico do “desenvolvimento sustentável”: uma crítica à luz da epistemologia da linguagem e da teoria discursiva de Michel Foucault. **Pensar: Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 22, n. 2, p. 500-513, maio/ago., 2017. Disponível em: <<http://191.252.194.60:8080/handle/fdv/272>>. Acesso em 13 jul. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (236).

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**. Vol. 10, p. 307-328, n° 18, Mayo – Octubre, 2020. Disponível em: <<https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/issue/view/541> >. Acesso em 17 fev. 2021.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015. Livro digital.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019 (480).

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Pandemia y Derechos Humanos em las Americas**- Resolución 01/2020. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/Resolucion-1-20-es.pdf>>. 10 abr. 2020. Acesso em 27 maio 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CONDÉ, Maryse. **Eu, Tituba**: bruxa negra de Salém. Tradução: Natalia Borges Polessio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. Livro digital.

COSTA, Alexandre Bernardino; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: uma ideia em movimento. In: COSTA, Alexandre Bernardino et al. **O direito achado na rua**: Introdução crítica ao direito à saúde. Brasília: CEAD/UnB, 2009, p. 15-27. Disponível em: <<http://prodisa.fiocruz.br/publi/O%20Direito%20Achado%20na%20Rua.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2021.

COSTA, Alexandre Bernardino; FERREIRA, Pedro Pompeo Pistelli. Totalização e Contradição: Aportes Epistemológicos para uma Investigação Interdisciplinar em Direitos Humanos. **Direito e Praxis**, vol. 10, n.4, p.2314-2340, 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/36241>>. Acesso em 24 jun. 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo. 2016 (413).

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016 (244)

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017 (196).

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018 (138).

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995 (293).

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 104-130.

DRAVET, Florence; CASTRO, Gustavo de. Aprendizagem, meios digitais e afeto: propostas para um novo paradigma na educação superior. **Interface (Botucatu)**, 23, p. 1-14, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.180321>>. Acesso em 02 jul. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995 (160).

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 (671).

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo, 2019 (188).

FALQUET, Jules. Mujeres, feminismo y desarrollo: un analisis crítico de las instituciones internacionales. **Revista Desacatos**, México, n. 11, p. 13-35, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2003000100002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 15 abr. 2021.

FALS-BORDA, Orlando. Cómo Investigar la Realidad para Transformarla. In: CLACSO. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - CLACSO, 2009, p. 253-301. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2020.

FARIA, Ana Paula Rodrigues Luz; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. **Bioética da Libertação e saúde do trabalhador**: a (in) admissibilidade dos exames genéticos preditivos nas relações de trabalho. São Paulo: LTr, 2016 (310).

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos pagu** (17/18), p.9-79, 2001/02. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100002&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em 26 jun. 2020.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017 (464).

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019. Livro digital.

FLEURY, Sonia; OUVÉNEY, Assis Mafort. **Política de saúde**: uma política social. In: GIOVANELLA, Lígia et al. (Org.). Políticas e sistema de saúde no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008. p. 23-64.

FONSECA, Bruno Borges Gomes da. **Direito Humano e Fundamental ao trabalho na perspectiva Marxiana**. 2017. 589f. Tese (Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais, Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2017. Disponível em: <<http://191.252.194.60:8080/handle/fdv/16>>. Acesso em 09 jul. 2021.

FONSECA, Lívia Gimenes Dias. **A luta pela liberdade em casa e na rua**: a construção do Direito das mulheres a partir do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição). UnB. Brasília, 2012 (171). Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10695/1/2012_LiviaGimenesDiasdaFonseca.pdf>. Acesso em 23 jul. 2021.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da; CUSTÓDIO, Cíntia Mara Dias. Texto 1 - Projeto Direitos Humanos e Gênero – Promotoras Legais Populares do Distrito Federal: fundamentos e prática. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo; APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias da (Org.). **Introdução crítica ao direito das mulheres** - Série O Direito Achado na Rua, vol. 5. Brasília: CEAD- FUB, 2011, p. 27-33.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da; COSTA, Renata Cristina De Faria Gonçalves; NARDI, Diego Nepomuceno. Extensão Popular Feminista por uma Universidade Democrática e Emancipatória. Rio de Janeiro. **Direito e Praxis**, v. 6, n. 1, 2015, p. 143-171. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/12614>>. Acesso em 08 mar. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. Ano 15, 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2021.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. A UTOPIA DE UM DIREITO EMANCIPATÓRIO: DIÁLOGOS COM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. In: BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo (org.). **Diálogos e releituras**: breves considerações à obra “poderá o direito ser emancipatório?” de Boaventura de Sousa Santos: a extensão como experiência de aproximação entre a pós-graduação stricto sensu e o programa de educação tutorial (PET). Vitória: FDV Publicações, 2020, p. 13-20. Disponível em: <<http://191.252.194.60:8080/handle/fdv/943>>. Acesso em: 31 maio 2021.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. Em busca de novos saberes: uma aproximação entre o ensino jurídico e a pedagogia. In: _____. **Ensino Jurídico e pedagogia**: em busca de novos saberes. CRV: Curitiba, 2010.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito instituídas pela Resolução nº 05/2018: avanços e permanências. In: _____. **As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito**: múltiplos olhares. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ou reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. **Cadernos de Campo**, v. 15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>>. Acesso em 13 jun. 2019.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 15 (2), p. 291-308, 2007. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000200002/1781>>. Acesso em 14 jun. 2020.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-64452009000200001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 06 maio 2021.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Revista Outubro**, 26, p.31-56, 2016. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/07/02_Nancy-Fraser.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**, 7. ed., Editora Brasiliense, 1981, p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio e Janeiro: Paz e Terra, 2013. Versão digital. (89).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a (253).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b (143).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019c (333).

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro**: Desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada. Set. 2020. Disponível em: <<https://www.cps.fgv.br/cps/Covid&Trabalho/>>. Acesso em 07 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002 (175).

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza. **Reflexões e problemas da "transmissão" intergeracional no feminismo brasileiro**. Cadernos Pagu, 36, Campinas, p. 25-46, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n36/n36a3.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2021.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **IV RELATÓRIO LUZ DA SOCIEDADE CIVIL DA AGENDA 2030 DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL BRASIL**. 2021. Disponível em: <<https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2020/>>. Acesso em 13 maio 2021.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/344/348>>. Acesso em 26 jun. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 (283).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso 19 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>. Acesso 20 jan. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2019**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784>. Acesso em 04 fev. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2020**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em 12 abr. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**: Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília: Ipea: MP, SPI, 2014. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/140523_relatoriodm.pdf>. Acesso em 13 maio 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008 (85).

KROHLING, Aloísio. **Dialética e direitos humanos**: múltiplo dialético – da Grécia à contemporaneidade. Curitiba: Juruá, 2014 (114).

LABRECQUE, Marie France. Transversalização da perspectiva de gênero ou instrumentalização das mulheres? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 901-912, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000300015/17754>>. Acesso em 14 abr. 2021.

LASSALE, José María. **Ciberleviatán**. El colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital. Barcelona: Arpa. 2019 (171).

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Christian Laval. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004 (234).

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003 (93).

LYRA FILHO, Roberto. Humanismo dialético (I). **Direito e avesso**: boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira. Brasília: Nair, ano II, n. 3, p. 15-103, 1983.

MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel- Introdução. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 145-157.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007 (614).

MASCARO, Alysso Leandro. Direitos humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova**, 101, p. 109-137, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-109137/101>>. Acesso em 31 maio 2021.

MASCARO, Alysso Leandro. Prefácio à edição brasileira. In: ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo, 2019, p. 9-16.

MOSCHKOVICH, Marília. Posfácio à edição brasileira. In: ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo, 2019, p. 165-174.

NUNES, Antonio José Avelãs. **O estado capitalista e as suas máscaras**. 2. ed. Lisboa: Edições Avante, 2013 (445).

OLIVEIRA, Dennis de; SILVA, Fabiana Felix Amaral e. Metodologias participativas na análise de experiências de movimentos sociais nas periferias latino-americanas. **Extraprensa**: cultura e comunicação na América Latina (v. 11). Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - CELACC-ECA-USP. São Paulo, p. 23-35, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/extraprensa/issue/view/10599>>. Acesso em 29 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU); ODS BRASIL. **Indicadores brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. c2021. Disponível em: <<https://odsbrasil.gov.br/>>. Acesso em 12 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU); ODS BRASIL. **Indicador 5.4.1 - Proporção de tempo gasto em trabalho doméstico não remunerado e cuidados**,

por sexo, idade e localização. c2021. Disponível em:
<<https://odsbrasil.gov.br/objetivo5/indicador541>>. Acesso em 11 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU MULHERES. **COVID-19: Mulheres à frente e no centro.** Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/covid-19-mulheres-a-frente-e-no-centro/>>. Acesso em 20 de abril de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU MULHERES. **Mulheres e meninas devem estar no centro da recuperação da COVID-19**, diz chefe da ONU. 13 abr. 2020. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-e-meninas-devem-estar-no-centro-da-recuperacao-da-covid-19-diz-chefe-da-onu/>>. Acesso em 20 abr. 2020.

PANSARELLI, Daniel. **Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel.** São Bernardo do Campo: EdUFABC, 2015 (207).

PANSARELLI, Daniel. Enrique Dussel e a pedagogia latinoamericana. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 245-265. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-12.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2021.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam.** Rio de Janeiro: Record, 2019 (292).

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de fala? Feminismos plurais.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres:** notas sobre a “economia política” do sexo. Tradução de Cristine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha, Sonia Corrêa Recife: SOS Corpo, 1993 (32). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919?show=full>>. Acesso em 17 jun. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987 (120).

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos pagu** (16), p. 115-136, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>>. Acesso em 05 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, 1997. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/rccs/index.php?id=628&id_lingua=1>. Acesso em: 28 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O Social e o Político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999 (299).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Poderá o direito ser emancipatório?** Vitória: FDV; Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007 (112).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução Democrática da Justiça**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2014. Versão digital.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tradução intercultural: Diferir e partilhar con passionalità. In: _____. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018a, p. 261-295. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf>. Acesso em 15 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Esencial. Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas, p. 261-295. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018b, p. 111-138. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT2.pdf>. Acesso em 16 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (478).

SANTOS, Céres. PESQUISA ATIVISTA E A COMUNICAÇÃO DE ONGS DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS. **Extraprensa**: cultura e comunicação na América Latina (v. 11). Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - CELACC-ECA-USP. São Paulo, p. 23-35, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/extraprensa/issue/view/10599>>. Acesso em 29 maio 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul-dez., p. 71-99, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 21 maio 2020.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES** [Online], 18, p. 106-131, 2012. Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/eces/1533>>. Acesso em 04 fev. 2020.

SEX EDUCATION. Direção: Bem Taylor, Kate Herron. Reino Unido: Netflix, 2019. Disponível na Netflix.

SILVA, JS. **Vozes femininas da poesia latino-americana**: Cecília e as poetisas uruguaias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009 (224). Disponível em: <

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109121/ISBN9788579830327.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 08 jul. 2021.

SOARES DE MELO, Amanda. Contribuições feministas para o pensamento decolonial: reflexões acerca das filosofias de Enrique Dussel e Aníbal Quijano. **ÂNDÉ: Ciências e Humanidades**, v. 2, n. 3, p. 6-19, 4 jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/90>>. Acesso em 14 jun. 2021.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Direito como Liberdade**: O direito achado na rua- Experiências Populares Emancipatórias de criação do direito. 2008. 338f. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília- UnB, Brasília, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1401> >. Acesso em 21 abr. 2021.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: condições sociais e fundamentos teóricos. **Revista Direito e Práxis**, vol.10, n.4, p.2776-2817, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662019000402776&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 maio. 2021.

TELES, Maria Amelia de Almeida. O que diria Heleieth Saffioti (1934-2010), a feminista marxista, pioneira, sobre os dias de hoje? In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico (org.). **Os desafios do feminismo marxista na atualidade**. Chapecó: Coleção marxismo, 2020, p. 101-110. Disponível em: < <https://soscopo.org/wp-content/uploads/Os-desafios-do-feminismo-marxista-na-atualidade-2020-marxismo21-2.pdf>>. Acesso em 27 maio 2021.

TELES, Maria Amelia de Almeida. Violações dos direitos humanos das mulheres na ditadura. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23 (3), p. 1001-1022, set/dez 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p1001>>. Acesso em 25 jun. 2021.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha Ver o Pôr do Sol. In: _____. **Antes do Baile Verde**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 135-144.

THE HISTORY OF THE HUMAN RIGHTS. United for the Human Rights. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfC>>. Acesso em 08 jul. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998 (107).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?cat=17&paged=2>>. Acesso em 21 abr. 2021.

TROMBETTA, Sergio. Alteridade. In: Streck, Danilo R; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 34-35.

UNDP- United Nations Development Programme. **Human Development Report 2016**: Human Development for Everyone. 2016. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/relatorios-de-desenvolvimento-humano/rdhs-globais.html>>. Acesso em 13 jan. 2021.

UNDP- United Nations Development Programme. **Human Development Report 2019**. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2021.

UNDP- United Nations Development Programme. **Human Development Report 2020**- The next frontier: Human development and the Anthropocene. 2020. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2021.

UNITED NATIONS. **Policy Brief**: The Impact of COVID-19 on Women. 9 abr. 2020. Disponível em: <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_women_9_april_2020.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PERFIL DOS ALUNOS INSCRITOS

NOME	Cor/raça e sexo/gênero	Por que se interessou pelo projeto?	Comentários e sugestões sobre o projeto	Concluiu o curso?
Anastacia	Branca/feminino	Porque debater o assunto é muito interessante, também sobre a necessidade de igualdade e o papel da mulher na sociedade	Sobre a diferença salarial e agressões contra homossexuais	Não
Anne	Branca/feminino	É uma oportunidade excelente, gostaria de me desenvolver, e fazer com que eu tenha um bom futuro.	-	Sim
Araceli	Branca/feminino	Como alguém que se declara feminista acredito que é sempre importante ter mais conhecimento que ajude a fortalecer os meus ideais de luta	Apesar do tema ser sobre Igualdade de gênero, gostaria muito que fosse abordado a Intolerância religiosa, sou afro religiosa e infelizmente é uma realidade minha e que quase não ouço ninguém comentando, ainda mais áreas jurídicas.	Sim
Blanca	Branca/-	Gosto de ser bem informada e aprender sobre assuntos diferentes. Porque gosto de aprender coisas novas, está por dentro de assuntos do momento e é uma área que tenho interesse em aprender mais.	Podia marcar um encontro presencial, pelo menos uma vez no mês.	Sim
Dandara	Branca/feminino	Achei muito interessante pois quando eu acabar meus estudos eu quero fazer faculdade de Direito, e se eu fazer esse projeto eu vou ter uma ideia como vai ser as coisas.	-	Sim
Fernanda	Preta/feminino	porque eu gosto do assunto que sera tratado nesse projeto	-	Sim
Frida (maior)	Parda/feminino	Achei interessante, e quis saber mais ao respeito.	-	Não
Joana	Parda/feminino	Achei muito interessante os temas abordados, acho que será bom aprender mais.	Violência contra a mulher, e a desvalorização da mão de obra feminina. Seria bom termos debates e seminários com convidados que possam nos orientar mais a respeito de tal tema.	Sim
Luis	Branco/masculino/gay	Acho importante retratar a igualdade em todas as formas	Igualdade de todas as formas /gêneros / etnia ♡	Sim
Maria	Morena/feminino	Achei interessante	Bullying, respeito ao próximo	Sim
Mariele	Morena/hetero	Gosto do assunto	Desigualdades sociais	Sim
Rosa	-/feminino	Gostou de dividir conhecimentos. Para resumir meu pensamento vou deixar uma frase que encontrei há uns anos atrás; "dividir conhecimento é a melhor forma de multiplicar riquezas."	Se possível darei opinião ao decorrer do projeto.	Não
Zacimba	Parda/feminino	achei legal	Não tenho	Não

APÊNDICE B- PLANEJAMENTO INICIAL DOS MÓDULOS DO CURSO

	1 Educação, Histórico, Luta por direitos humanos	2 Gênero e Outras vulnerabilidades	3 Famílias e relacionamentos	4 Violência, Pornografia de vingança, Bullying/cyberbullying
Conteúdo	1- O que são direitos humanos; 2- História dos direitos humanos; 3- O que é educação libertadora/emancipatória?; 4- Papel das mídias e das igrejas na formação de opinião pública; 5- Como o direito é construído; 6- Acesso à justiça.	1-Categoria gênero- social e estrutural; 2- Feminismo, patriarcado, Divisão sexual do trabalho: Atribuição social de Papéis de gênero; 3- Profissões de mulheres? 4- “Interseccionalidades” entre as vulnerabilidades	1- Violência doméstica e familiar contra a mulher- Lei Maria da Penha- desnaturalização das violências- patriarcado, objetificação e violência; 2- Posse, moradia- titularidade de direitos para as mulheres; 3- O cuidado- papéis sociais, mulher no mercado de trabalho- papel secundário; 4- Direitos sexuais e reprodutivos.	1- Liberdade de expressão- redes sociais e Hipersexualização/Objetificação do corpo da mulher; 2- Autonomia, individualidade da mulher, reconhecimento da diversidade; 3- Bullying e cyberbullying; 4- Relacionamentos e Pornografia de Vingança - 5-cultura do cancelamento?; 6- Igualdade E Reconhecimento- igualdade, valorização das diferenças.

APÊNDICE C- PROGRAMA FINAL DOS MÓDULOS

	1 Histórico dos Direitos humanos e Luta por direitos	2 O tratamento da violência de gênero: questões sobre direito penal e medidas protetivas	3 A compreensão da categoria “gênero” e o respeito à diversidade	4 A gestão pública da pandemia de COVID-19 e o aprofundamento das desigualdades sociais	5 A liberdade de expressão religiosa e a promoção de práticas discriminatórias
Conteúdo	1- Construção histórica dos direitos humanos; 2- Universalidade excludente, exemplificada a partir do ponto de vista da desigualdade de gênero; 3- Lutas por enunciação e efetivação de direitos (expansão para inclusão de mais pessoas; liberdade e igualdade) como lutas por liberdade e emancipação; 4- Primeiros contatos com os direitos humanos positivados	1- Pontos de direito penal e processual penal: presunção de inocência, execução penal- olhar a partir da situação das mulheres; 2- Violência doméstica e familiar contra a mulher: modalidades, medidas protetivas, prevenção; 3- Funções da Defensoria Pública: acesso à justiça aos necessitados- destaque para o atendimento à mulher vítima de violência doméstica.	1-Categoria gênero- construção social e estrutural; 2- Identidade de Gênero e orientação sexual - Exemplos; 3- Relação entre as diversas formas de opressão (Interseccionalidade); necessidade de ação coletiva e conjunta; 4- “Bullying” e necessidade de acolhimento e empatia; 5- Educação/escolas como espaço de segurança e de transformação social; 6- Mais debates sobre violência contra a mulher: locais, formatos, origens, formas de superação.	1- Direitos fundamentais e políticas públicas; 2- Direitos e deveres fundamentais, cidadania e responsabilidade coletiva; 3- Saúde pública; 4- Impactos desproporcionais da gestão da pandemia sobre grupos já vulnerabilizados; 5- Olhar para a desigualdade de gênero: divisão sexual do trabalho (trabalho produtivo X reprodutivo- cuidado) e objetificação, supressão de autonomia e submissão a diversas formas de violência; formas de superação.	1- Liberdade de expressão e liberdade religiosa- discussão sobre as liberdades; 2- Limites dos direitos fundamentais; 3- Discurso real e interesses reais; 4- Religião, discriminação e ciclos de violência; 5- Exemplos de construção histórica de direitos (como dos povos indígenas e quilombolas); ampliação do rol e dos destinatários de direitos fundamentais; 6- Relação entre os direitos fundamentais (Indivisibilidade)
Sugestões de livros, vídeos, séries e filmes	“O incêndio da prefeitura” (Eliane Brum); “O Holocausto brasileiro” (Daniela Arbex); “The History of the Human Rights”, produzido pela organização “United for Human Rights” (2011).	“Prisão” (Cecilia Meireles); “Venha ver o pôr do sol” (Lygia Fagundes Telles); “documentário “Bagatela” (2010); reportagem “83% dos presos injustamente por reconhecimento fotográfico no Brasil são negros”.	“Sex Education”; “Ainda assim eu me levanto” e “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola” (Maya Angelou).	Presos que menstruam”: Glicéria.	“Feminismo para os 99%”, de Cinzia Arruzza, Nancy Fraser e Tithi Bhattacharya; “Eu, Tituba, Bruxa Negra de Salem” (Maryse Condé); “Um defeito de Cor” (Ana Maria Gonçalves)

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO FINAL: IMPRESSÕES SOBRE O PROJETO- PARTE 1

Nome	O que a pandemia de COVID-19 modificou na sua vida?	Quais são os seus planos para depois do Ensino Médio?
Anne	Muitas coisas	Cursar uma faculdade de direitos ou de administração
Luis	Na minha vida não aconteceu quase nada pois sempre foi de ficar em casa [...] comecei a me cuidar melhor nessa quarentena e comecei a sentir um pouco de empatia pelas pessoas [...]	Pretendo está trabalhando kkk real como eu não me decidir na profissão, eu vou esperar um pouco para escolher uma profissões que seja mais com a minha cara pois gosto de muita coisa
Joana	Quase tudo, eu aprendi a dar mais valor a vida, aprendi que temos que dar mais valor ao próximo pois quando ele parti não adianta ficar se lamentando dizendo o quando o amava. Aprendi também que saúde não é brincadeira e devemos nos cuidar.	Fazer minha faculdade de gastronomia, e um curso técnico em administração.
Maria	Tudo	Fazer faculdade
Araceli	Minha socialização, minha rotina, minha mentalidade	Entrar numa faculdade o mais rápido possível, exercer minha profissão e passar em um concurso público
Mariele	Modo de utilizar várias coisas e de como agir em certas situações.	Minha faculdade fora , e independência financeira

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO FINAL: IMPRESSÕES SOBRE O PROJETO- PARTE 2

Você considera projetos, como esse, importantes para adolescentes e jovens? Por que? Está sendo importante para você?	Qual foi o tema que mais te marcou no projeto? Por que?	E agora, o que são "direitos humanos" para você?	Existe algum outro tema que você sugere seja incluído nas próximas edições do Projeto? Qual?	Críticas e sugestões gerais sobre o projeto (formato virtual, desenvolvimento das aulas, atividades complementares, etc)
Ss, é bom ter a noção dos direitos que nos percorrer, pra mim é muito importante a aprendizagem!	Intolerância religiosa e sobre abuso	É a lei dada pelo governo, que temos por direito, é igualdade e liberdade	Não tenho nenhum tema novo em mente	Tenho nada a reclamar as aulas são maravilhosas, gostaria mais de saber das leis de um adolescente
Sim, Acredito que o que a gente conversou no projeto e muito importante e que sim, deveria ser falado mais nas escolas são assuntos muito importante	--	---	No momento não falamos de muita coisa, e as dúvidas que tinha o projeto respondeu.	Então eu não sou muito a favor do formato digital mais no momento que estamos vcs foram incríveis pq vcs realmente conversaram com a gente (mesmo metade da turma não ter falado pq tinha vergonha)
Sim muito importante, por que são coisas que na maioria das vezes não são vistos nas escolas. Esse projeto me mostrou a importância de nós estarmos por dentro das leis e direitos, ensinou que nós não podemos nos calar, devemos reivindicar nossos direitos e lutar por um país mais justo.	Igualdade de gênero. Porque muitas vezes eu via meus amigos e amigas que tinham uma orientação sexual diferente da minha, passar por algum problema e eu não sabia como lidar com isso. [...]	Para mim Direitos Humanos é o direito de ir e vir quando eu bem entender, é eu poder me expressar botar minhas opiniões a público sem sofrer represálias. É eu poder ter uma religião ou uma orientação sexual diferente e eu ser aceita pela sociedade. Mas INFELIZMENTE não é o que velhos hoje.	Empoderamento Feminino, Drogas.	Eu adorei o projeto, sem dúvidas nos ajudou muito a responder assuntos que antes não sabíamos nem como falar. Sentirei muita saudade de vocês espero poder encontrar todos em breve ♥☐
Sim, por que nos ajuda a ter mais conhecimento das coisas. Sim está	Todos	São todos os direitos básicos dos seres humanos etc.	Não pra mim está ótimo	Eu adorei foi muito bom é muito relevante
Sim, pois muda nossa forma de pensar e abre nossos olhos para além da nossa bolha	Não tem como decidir apenas um, todos foram extremamente importantes [...]	Uma garantia para cada um de nós	Em minha opinião o Projeto abordou todos com excelência, não deixou nada a desejar.	Foi tudo sensacional, superou todas minhas expectativas, porém faltou o encontro presencial que com a pandemia não pudemos fazer
Sim pois é uma maneira de abrir as portas para várias oportunidades na vida	O empoderamento contra o estupro	Uma revolução criada para nós dar liberdade de direito e conhecimento	Adoção de crianças menores de idade no Brasil e suas dificuldades	Foi um projeto incrível pena que acabou poderia ter mais.

