



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE DIREITO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DIREITO, ESTADO E CONSTITUIÇÃO**

**LÍVIA GIMENES DIAS DA FONSECA**

**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**

**Brasília, 2012**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE DIREITO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DIREITO, ESTADO E CONSTITUIÇÃO**

**LÍVIA GIMENES DIAS DA FONSECA**

**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**

Dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Direito, na área de concentração “Direito, Estado e Constituição”.

Orientador: José Geraldo de Sousa Junior

**Brasília, 2012**

**LÍVIA GIMENES DIAS DA FONSECA**

**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**

Dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Direito, na área de concentração “Direito, Estado e Constituição”.

Orientador: José Geraldo de Sousa Junior

**APROVADA EM: Brasília, 20 de janeiro de 2012.**

---

**Prof<sup>o</sup> José Geraldo de Sousa Junior**  
**(Orientador - Faculdade de Direito/UnB)**

---

**Prof<sup>a</sup> Miracy Barbosa de Souza Gustin**  
**(Examinadora Externa Titular - Faculdade de Direito - UFMG)**

---

**Prof<sup>o</sup> Menelick de Carvalho Netto**  
**(Examinador Interno Titular - Faculdade de Direito - UnB)**

---

**Prof<sup>o</sup> Alexandre Bernardino Costa**  
**(Examinador Interno Suplente - Faculdade de Direito - UnB)**

---

**Maria Amélia de Almeida Teles**  
**(Convidada representante do movimento social)**

À equipe do projeto de extensão “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares” e às Promotoras Legais Populares do Distrito Federal, em especial, àquelas que compuseram a Turma 2011 “Presidenta Dilma Rousseff”, pelo carinho, companheirismo e “co-autoria” das reflexões aqui escritas.

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não poderia ter sido realizado sem o companheirismo, afeto e reflexões feitas em conjunto com as Promotoras Legais Populares do Distrito Federal da turma 2011 a quem dedico esta dissertação com um profundo sentimento de gratidão.

Os pensamentos aqui escritos também foram fruto de muitos debates e reflexões feitas durante as reuniões do projeto de extensão “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares”. Desse modo, agradeço imensamente a todas minhas companheiras e meus companheiros de equipe do projeto em nome da coordenadora Bistra Stefanova Apostolova, dedicada professora extensionista da Faculdade de Direito da UnB por quem tenho imenso carinho e gratidão.

Este trabalho também somente poderia ocorrer com a concordância e parceria da promotora de justiça Danielle Martins do Núcleo de Gênero Pró-Mulher do Ministério Público do Distrito Federal e da funcionária do Núcleo, Thaís Magalhães, para as quais dedico meus sinceros agradecimentos. Neste sentido, agradeço aos funcionários do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), Márcio e Carlos, pela presteza e disposição com o projeto de PLPs.

Agradeço ainda às minhas companheiras e aos meus companheiros do grupo de pesquisa “O Direito Achado na Rua”, à pesquisadora e amiga Carolina Tokarski, que realizou o primeiro trabalho sobre as PLPs/DF, e ainda às pesquisadoras/os e amigas/os Judith Karine Cavalcanti, Flávia Carlet, Fábio Sá e Silva, Eneida Dutra, Marta Gama e Diana Melo Pereira.

Um agradecimento afetuoso ao meu companheiro de pesquisa e de vida, Dimitri Graco Lages Machado, pela colaboração em todas as cuidadosas leituras de meus escritos e pela paciência e carinho em todos os momentos. Agradeço também a minha família (pai, mãe, sogro, sogra, irmãos e cunhada) que estiveram sempre do meu lado motivando-me a prosseguir nos estudos.

Agradeço a disposição de Maria Amélia Teles da União de Mulheres de São Paulo em dialogar com as/os estudantes da UnB sempre que procurada e, em especial, pela o exemplo de sua militância e dedicação ao projeto de Promotoras Legais Populares que tanto nos emociona e inspira.

Agradeço também a Professora Lourdes Bandeira pelo carinhoso acolhimento de minhas questões e pela disposição na ajuda para o melhor desenvolvimento do problema e da metodologia a ser aplicada.

Dedico também um sincero agradecimento ainda ao Professor Julio Nogueira pelas importantes discussões, orientações, sugestões, e a toda a sua família pelo acolhimento carinhoso nos momentos em que estive em Rosário/Argentina para trocas de experiências.

Agradeço ainda à Coordenação do Programa de Pós Graduação em Direito da UnB, pelo apoio e pela autorização da concessão do auxílio da bolsa de pesquisa Cnpq/Capes indispensável para a realização deste estudo. Dedico um agradecimento especial às funcionárias do programa Maria Helena e Lionete pela dedicação e carinho a mim dispensados nesta caminhada.

Por fim, este trabalho não teria sido possível sem a dedicação e companheirismo do meu querido orientador José Geraldo de Sousa Junior, a quem eu agradeço imensamente o apoio, o incentivo, as reflexões, e principalmente o exemplo de sua prática pedagógica coerente, que é em si mesma fonte do aprendizado essencial as/aos que buscam o exercício de uma educação libertadora.

“Prisão, liberdade. São essas as palavras que  
me ocorrem. No entanto não são as  
verdadeiras, únicas e insubstituíveis, sinto-o.  
**Liberdade é pouco. O que desejo ainda não  
tem nome**”.

Clarice Lispector<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> LISPECTOR, Clarice, **Perto do Coração Selvagem**, Ed. Nova Fronteira, 1980

## RESUMO

Este trabalho trata sobre a prática da educação jurídica popular feminista realizada pelo projeto de Promotoras Legais Populares do Distrito Federal (PLPs/DF). A pergunta que se busca responder é se este projeto pode ser considerado como um espaço de construção de Direitos.

No Capítulo 1 é realizado um resgate histórico do projeto de PLPs a partir da história das lutas das mulheres no Brasil o que possibilita percebê-lo como continuidade das lutas por reconhecimento dos Direitos das mulheres presentes na Constituição de 1988. Assim, é apresentado o projeto “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares” da Faculdade de Direito da UnB utilizado no estudo de caso.

No Capítulo 2 é apresentada a concepção teórica sobre o que é Direito pertencente à linha O Direito Achado na Rua a qual o projeto estudado se vincula. Esta concepção possui como marco teórico a produção de Roberto Lyra Filho que critica as noções de Direito presentes no jusnaturalismo e no positivismo. Para o autor, o Direito é produto de articulações de grupos oprimidos na atuação pela destituição de uma realidade injusta que nega aos indivíduos a sua plena realização. Ao final, é tratado como o feminismo contribuiu, enquanto teoria e prática, para a construção do Direito das mulheres no Brasil.

No Capítulo 3 é trabalhada a teoria da pedagogia do oprimido e da oprimida como fundamento da educação jurídica popular que é pressuposto do projeto de PLPs e que possui como marco teórico o educador Paulo Freire. Assim, é enfocada a prática pedagógica voltada para a libertação dos indivíduos e que, dessa forma, busca que estes na transitividade de sua consciência ingênua para a consciência crítica percebam a sua condição como sujeitos históricos. Neste capítulo é apresentado também o método de pesquisa participante utilizado para a realização do estudo de caso.

No capítulo 4 é apresentado o pressuposto da ação afirmativa em gênero assumido pelo projeto. Ainda, são apresentados os dados da turma 2011 do curso de PLPS/DF e o método do curso. Desse modo, é avaliado os desafios do processo educativo para a desconstituição da cultura do “silêncio”, da auto-desvalia e do medo da liberdade presentes no grupo de cursistas. Ainda, é demonstrado como o Fórum de PLPs atua como espaço de formação contínua inserida na práxis e no fortalecimento da autonomia e da solidariedade entre as mulheres.



Assim, no Capítulo 5 é demonstrado o processo de construção do Direito das mulheres pelo projeto de PLPs/DF por meio do relato das oficinas do curso. Por fim, se conclui que o projeto, para além de um curso, se realiza enquanto um movimento social na medida em que, por meio da práxis, as PLPs atuam na sociedade para a destituição das opressões a que as mulheres estão submetidas.

**PALAVRAS CHAVES:** “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal”; “Educação jurídica popular”; “O Direito Achado na Rua”; Feminismo; Ação afirmativa em gênero.

## ABSTRACT

This work deals with the practice of the popular feminist legal education project conducted by the “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal” (“Popular Legal Promoters of Federal District” – PLPs/DF). The question that seeks to answer is whether this project can be considered as a building space of Rights.

In Chapter 1 we conducted a historical review of the draft PLPs from the history of women's struggles in Brazil which enables perceive it as a continuation of struggles for recognition of the women rights present in the 1988 Brazil's Constitution. Thus, we present the project “Human Rights and Gender: Popular Legal Promoters” of the University of Brasília Faculty of Law, which is the case study.

In Chapter 2 presents a theoretical concept about what is Right used by the line of research “O Direito Achado na Rua” (“Right from the street”) in which the project studied is bonded. This conception has as a mark the theoretical production of Roberto Lyra Filho who criticizes the notions of law present in the natural law and in the positivism. For the author, the Right is a product of joint action of oppressed groups in the dismissal of an unjust reality that denies individuals their full realization. At the end, is treated as feminism has contributed, as theory and practice, for the construction of the women rights in Brazil.

In Chapter 3 is worked out the theory of pedagogy of the oppressed as the foundation of popular legal education which is a tenet taken over by the project “PLPs” and has as theoretical mark the educator Paulo Freire. Thus, we focus on the pedagogical practice aimed at the liberation of individuals and, as such, it search the transitivity of the naive consciousness to the critical consciousness perceive their condition as historical subjects. This chapter also presented the participatory research method used in the study of the case.

In Chapter 4 is described the premise of affirmative action on gender assumed by the project. Also, are presented the statistics of the 2011 “PLPs/DF” class and the method of the course. Thus, it is assessed the challenges of the educational process for deconstitution culture of “silence”, of self-worthlessness and the fear of freedom present in the group participants from the course. Also, it is shown how the “PLPs Forum” acts as a space for praxis and entered practice in strengthening the autonomy and solidarity among women.

Thus, in Chapter 5 is shown the construction process of the women rights in the project “PLPs/DF” by reporting the workshops of the course. Finally, we conclude that the project, in addition to a class, takes place as a social movement in that, through praxis, the PLPs act in society for the removal of oppression to which women are subjected.

KEYWORDS: “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal” (“Popular Legal Promoters of Federal District”); “Educação jurídica popular” (“Popular legal education”); “O Direito Achado na Rua” (“Right from the street”), Feminism, Affirmative action on gender.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1. Projeto “Promotoras Legais Populares” (PLPs) - contando a história.....	17
1. História das PLPs - um encontro com o movimento feminista brasileiro.....	17
1.1. Os projetos “Promotoras Legais Populares” do Brasil - experiências .....	23
a) A experiência da ONG Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero do Rio Grande do Sul .....	23
b) A experiência da União de Mulheres de São Paulo .....	24
c) A experiência do Centro de Promotoras Legais Populares Dandara de São José dos Campos/SP.....	26
d) A experiência do Grupo Mulher Maravilha de Pernambuco e a formação de redes de PLPs .....	27
1.2. O projeto de Promotoras Legais Populares do Distrito Federal - o estudo de caso .29	
CAPÍTULO 2. Para uma concepção libertária do Direito - O Direito Achado na Rua.....	33
2.1. Crítica a perspectiva moderna de Direito - jusnaturalismo e positivismo.....	34
2.2. O Direito que é libertação – pensamentos de O Direito Achado na Rua .....	38
2.3. Os Direitos Humanos achados na rua .....	45
2.4. A epistemologia feminista e a formulação do Direito das mulheres .....	49
CAPÍTULO 3. A educação jurídica popular como prática de construção de Direitos .....	63
3.1 A educação “bancária” como instrumento de desumanização .....	64
3.2 A pedagogia do oprimido e da oprimida como fundamento da educação jurídica popular.....	67
3.3 A educação jurídica popular como espaço de humanização dialética .....	70
3.4 A educação jurídica popular como educação em Direitos Humanos.....	76
3.5 A extensão universitária como espaço de prática da educação jurídica popular .....	78
3.6 O método da pedagogia do oprimido e da oprimida .....	81
3.7 O método da pesquisa participante .....	83
CAPÍTULO 4. A educação jurídica popular feminista – a experiência do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal .....	88
4.1 Perfil da Turma 2011 de Promotoras Legais Populares do DF .....	89
4.2 Método do projeto de Promotoras Legais Populares do DF.....	92
4.3 Os desafios na prática do projeto de PLPs/DF – da “domesticação” à libertação ...	97
4.4 O Fórum de Promotoras Legais Populares do Distrito Federal (Fórum de PLPs/DF) como espaço de práxis.....	108
4.5 A emergência da identidade das “Promotoras Legais Populares” .....	110
CAPÍTULO 5 – Pensando Direito - diálogos com a turma 2011 de “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal” .....	113
a) Movimento de mulheres e feminismos .....	113

b)	Gênero, violência e feminismos: iniciando o debate .....	115
c)	O que é Direito?.....	117
d)	Ações recentes do movimento feminista e de mulheres: a Marcha das Vadias e a Marcha das Margaridas .....	119
e)	O Estado e sua relação com os Direitos das mulheres .....	121
f)	O Direito da mulher a uma vida sem violência .....	122
g)	O Direito de Família e a Lei Maria da Penha .....	127
h)	Os Direitos das mulheres negras a uma vida sem racismo.....	128
i)	Os Direitos das trabalhadoras domésticas .....	129
j)	O Direito a um sistema econômico inclusivo, sustentável e solidário .....	130
k)	Os Direitos das mulheres idosas ao fim do preconceito geracional.....	131
l)	Os Direitos das mulheres com deficiência .....	132
m)	A Diversidade Religiosa como um Direito .....	134
n)	Os Direitos sexuais e reprodutivos .....	135
o)	A exploração sexual como forma de violação do Direito das crianças e adolescentes a uma vida sem violência.....	139
p)	O Direito a uma mídia democrática e educadora em direitos humanos .....	140
q)	O tráfico de pessoas como forma de violação dos Direitos das mulheres.....	141
r)	Os Direitos das mulheres em situação de prisão.....	142
	CONCLUSÃO.....	144
	REFERÊNCIAS .....	148
	ANEXOS.....	156

## INTRODUÇÃO

A discriminação contra as mulheres no Brasil é refletida nos altos índices de violência a que são submetidas diariamente. Os dados estatísticos apresentam que quatro em cada dez mulheres já foram vítimas de violência domésticas, ainda, que das 68,8% mulheres agredidas no país, as agressões ocorreram por uma pessoa conhecida, parente, cônjuge ou ex-cônjuge<sup>2</sup>.

Conscientes de que a violência contra a mulher se trata de um problema histórico-cultural, militantes de movimentos feministas criaram o projeto de educação jurídica popular feminista, denominado “Promotoras Legais Populares”, como um espaço de reflexão em que as mulheres pudessem se descobrir sujeitos na luta pela destituição das opressões a que são submetidas.

Dessa forma, com base na experiência do projeto de “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal” (PLPs/DF), esta pesquisa busca examinar em que medida a prática da educação jurídica popular feminista contribui para a construção do Direito das mulheres entendido como resultado das lutas sociais por libertação das relações de opressão de gênero<sup>3</sup>.

Para tanto, foram acompanhadas todas as atividades do projeto de PLPs/DF ao longo do ano de 2011 pelo método da pesquisa participante, no qual se misturam a pesquisa e a própria prática educativa, isto é, nunca considerando os indivíduos meros objetos de pesquisa, mas sim, sujeitos.

O projeto “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal” (PLPs/DF) é realizado pela parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT). Desde 2005, o projeto estrutura-se em um curso anual, com encontros semanais, dirigido apenas a mulheres, das mais diversas classes sociais e níveis educacionais formais. O objetivo do curso é fazer com que essas mulheres reconheçam a sua autonomia enquanto sujeitos na construção de um Direito que contemple as demandas específicas que as relações desiguais de gênero na sociedade provocam.

Nesta direção, o estudo de experiências como as de educação jurídica popular feminista tem sua relevância por ser um exercício de “sociologia das ausências”, isto é,

---

<sup>2</sup> DIEESE, **Anuário das mulheres brasileiras**. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em [http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/anuario\\_das\\_mulheres\\_2011.pdf](http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/anuario_das_mulheres_2011.pdf)

<sup>3</sup> A escolha de estudar o projeto de Promotoras Legais Populares do DF é fruto da experiência pessoal de poder compor desde 2008 a equipe do projeto de extensão “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares” que integra a coordenação do curso.

realizar a identificação de experiências produzidas como ausentes de forma que se tornem presentes como “alternativas às experiências hegemônicas”, que possam ter a sua credibilidade discutida, argumentada e possam ser objeto de disputa política<sup>4</sup>.

Outra vertente do projeto é a articulação das Promotoras Legais Populares em um Fórum com atuação política no Distrito Federal. Assim, a educação jurídica popular dentro de um contexto de práxis busca explorar a noção de Direito como construção social, isto é, uma concepção que não se reduz a textos legais, formulações doutrinárias ou decisões judiciais, mas que emerge dos processos desenvolvidos nas lutas dos movimentos sociais pela destituição das diversas relações de opressão que existem na sociedade e que negam aos seres humanos a sua plena realização.

Nesse cenário, no capítulo 1, será estudado, a partir em especial das obras de Maria Amélia de Almeida Teles, como se iniciou a experiência de PLPs no Brasil. O resgate histórico das demais experiências de PLPs existentes no país possibilitará compreender como o projeto de PLPs se realiza, para além de curso, enquanto um movimento aliado às lutas feministas.

No capítulo 2, é trabalhado como o Direito pode ser compreendido de modo diferente do hegemônico que o considera como fruto de um monopólio estatal de produção normativa e, desse modo, pode ser entendido, dentro do marco teórico da teoria dialética de Roberto Lyra Filho, isto é, como produto de articulações da própria sociedade, em especial dos movimentos sociais, que elaboram o Direito, interpretando-o e efetivando-o com vistas a sua liberdade.

Quanto à prática educativa associada ao aprendizado do Direito, se utiliza o conceito de “educação jurídica popular” que possui como referencial teórico Paulo Freire e sua idéia de uma pedagogia do/a oprimido/a. Assim, se estudará no capítulo 3 como se dá o processo de autonomia dos sujeitos nos projetos de educação jurídica popular na sua pretensão de que os oprimidos e as oprimidas sejam capazes de questionar as relações sociais desiguais e injustas a que estão submetidos/as e consigam reconhecer enquanto jurídicas as suas demandas.

Dessa forma, as lições apreendidas das práticas e estratégias jurídicas utilizadas pelo projeto PLPs/DF, para a superação das relações de opressão de gênero, podem contribuir para o alargamento da noção teórica e empírica sobre o que é Direito,

---

<sup>4</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**, São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 104

clarificar a teoria de “O Direito Achado na Rua” e instrumentalizá-la de maneira associativa às teorias feministas acerca da justiça.

Dessa maneira, busca-se verificar no capítulo 4 se o curso de “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal” (PLPs/DF) alcança o seu objetivo de permitir às mulheres cursistas a percepção de sua própria condição de sujeito de direito. Além disso, será verificado em que medida o empoderamento das mulheres no curso de PLPs/DF possibilita que elas possam atuar no campo do Direito e no combate à violência contra elas.

Por fim, no capítulo 5 buscará trazer a experiência do diálogo sobre o Direito no curso de PLPs como forma de “pensar certo” a realidade que elas vivenciam e se sensibilizarem para a realidade da “Outra”, de maneira a contribuir para que as mulheres construam um capital para o combate da opressão de gênero em toda sociedade.



## **CAPÍTULO 1. Projeto “Promotoras Legais Populares” (PLPs) - contando a história**

A ideia do projeto “Promotoras Legais Populares” teve início no Brasil em 1993 com a União de Mulheres de São Paulo (UMSP) e a organização não governamental (ONG) Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero do Rio Grande do Sul.

Assim, este projeto surgiu no seio das organizações sociais feministas como forma de criar um espaço que possibilitasse as mulheres de todas as classes, raça/etnia, origem, discutirem as suas realidades e demandas por justiça e aprendessem a atuar em sua própria defesa, contra a violência e a favor das demais mulheres.

Compreender este histórico e as diversas experiências advindas possibilita compreender os objetivos do projeto “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal” (PLPs/DF) e como este se insere dentro da história e das lutas dos movimentos feministas brasileiro.

### **1. História das PLPs - um encontro com o movimento feminista brasileiro**

**“O que queremos**  
Queremos a nossa emancipação – a regeneração dos costumes  
Queremos reaver nossos direitos perdidos;  
Queremos a educação verdadeira que não nos têm dado o dom de que  
possamos educar também nossos filhos;  
Queremos a instrução para conhecermos nossos direitos e deles usarmos em  
ocasião oportuna;  
Queremos conhecer os negócios de nosso casal para bem administrá-los  
quando a isso formos obrigadas;  
Queremos, enfim, saber o que fazemos, o porquê, o pelo quê das coisas;  
Queremos ser companheiras de nossos maridos e não escravas;  
Queremos saber como se fazem negócios fora de casa;  
Só o que não queremos é continuar a viver enganadas”.

(Francisca Senhorinha Motta Diniz, O que queremos. Publicado em O Sexo Feminino, 25 de outubro de 1873)<sup>5</sup>.

Quando tratamos da narrativa histórica da humanidade, somente recentemente, e aos poucos, as personagens mulheres conseguem aparecer. Porém, a sua invisibilidade não é consequência de sua ausência na história, mas de sua negação por aqueles que detinham o poder sobre a caneta que a escrevia.

O que ocorre, nas palavras de Michelle Perrot, é a “sexuação da História” em que “excluídas da cena pública pelas funções ditas pela ‘natureza’ e pela vontade dos

---

<sup>5</sup> PINTO, Célia Regina Jardim, **Uma história do feminismo no Brasil**, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 30. (coleção História do Povo Brasileiro)

deuses/de Deus, as mulheres não podiam aparecer nela a não ser como figurantes mudas, penetrando por arrombamento ou a título de exceção – as mulheres ‘excepcionais’, heróicas, santas ou escandalosas”<sup>6</sup>. Ainda, as heroínas seriam aquelas que realizaram algum ato corajoso ao lado dos seus maridos ou para salvar os homens, como Maria Dias Ferraz do Amaral, a “Heroína do Capivari”, que morreu ao acompanhar o seu marido nas bandeiras<sup>7</sup>.

Somente na década de 1970, com o aumento da presença das mulheres na universidade e a influência do então insurgente feminismo, enquanto filosofia que reconhece a condição de opressão específica das mulheres, é que surge a formulação de uma narrativa histórica na perspectiva das mulheres<sup>8</sup>.

Assim, apesar do movimento feminista só surgir na metade do século XX, como movimento coletivo de luta pela destituição na realidade das desigualdades e inferiorizações que oprimem as mulheres, colocando-as como protagonistas de sua vida e história, os registros levantados a partir desses novos estudos históricos ajudam a perceber que as mulheres por muitos momentos ao longo da história atuaram no sentido de resistir às opressões a que eram submetidas.

No Brasil, a ocupação de suas terras se deu pelo domínio dos/as denominados/as “indígenas” que foram divididos/as entre os homens, que trabalhariam como escravos, e as mulheres que serviriam de “concubinas” e trabalhadoras domésticas. No tráfico de pessoas negras para a escravidão, as mulheres negras, além de serem separadas de seu companheiro na chegada ao Brasil, eram colocadas para trabalhar nas lavouras ou no trabalho doméstico ou/e usadas para servir sexualmente seus senhores que podiam inclusive alugá-las para tal “serviço”.

As mulheres brancas, pertencente à classe dominante proprietária de terras, cumpriam o papel de esposas e mãe dos filhos legítimos, e herdeiros, e das filhas que, muito jovens, teriam um marido, geralmente mais velho, escolhido pelo pai e seguiriam o mesmo “destino” de suas mães de serem fundamentalmente passivas e subalternas ao

---

<sup>6</sup> PERROT, Michelle. **História (sexoação da)**, trad. Vivian Aranha Sabóia, em **Dicionário crítico do feminismo**, Helena Hirata ... [et al.] (orgs.), São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 112, (sic).

<sup>7</sup> TELES, Maria Amélia de Almeida, **Breve História do Feminismo no Brasil**, São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 13.(coleção tudo é história; 145).

<sup>8</sup> Em relação a isto, a Secretaria de Políticas das Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) está organizando, junto ao Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, o “Memorial da Mulher Brasileira” para “promover estudos e pesquisas voltados à reconstrução da memória histórica, política, social e cultural das mulheres brasileiras”. Alguns desses relatos podem ser encontrados na publicação disponível em <http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/memorial-da-mulher-brasileira.pdf>, acesso em 14/11/2011.

homem. As que demonstravam algum sinal de “rebeldia” ou inconformismo eram encaminhadas para o internato num convento<sup>9</sup>.

Todavia, todas essas distintas classes tiveram mulheres que se rebelaram. Como exemplos têm-se Ana Pimentel que abriu mão do luxo a que estava acostumada em Portugal para administrar a capitania de São Vicente na colônia e, contrariando o marido, franqueou terras para os colonos em terras férteis no interior. Ainda, a filha do rei do Congo, a negra Aquatune, avó de Zumbi, comandou uma guerrilha para resistir à colonização e, ao ser trazida como escrava para o Brasil, viveu em Pernambuco até fugir para Palmares. E também a índia Clara Camarão que lutou na campanha contra a invasão dos holandeses na Bahia<sup>10</sup>.

Durante o Império, muitas mulheres participaram também das lutas pela independência, como Anita Garibaldi na Guerra dos Farrapos. É neste período, depois de 1827, que as brasileiras puderam começar a estudar nas poucas escolas de 1º grau que serviam também para prepará-las para as “atividades do lar”. Em 1881 Rita Lobato Velho Lopes torna-se a primeira mulher a ingressar no ensino superior<sup>11</sup>.

No início da República, elas se organizaram no movimento abolicionista, criando várias associações e soltando panfletos, porém somente Maria Amélia Queiroz teve a audácia de proferir palestras públicas. Ainda, as primeiras publicações voltadas especificamente para o público feminino de jornais surgiram em 1852 com o “Jornal das Senhoras”<sup>12</sup>.

Assim, as organizações específicas de mulheres surgem no início do século XX, influenciadas pelas revolucionárias francesas e pelo movimento operário. Além das greves, como das operárias têxteis de 1917 que garantiu a promulgação da lei que abolia o trabalho noturno da mulher e do “menor”, foi fundado o Partido Feminino Republicado que nesse mesmo ano promoveu no Rio uma passeata pelo direito ao voto. Em 1920, surgiu a Federação Brasileira para o Progresso Feminino, liderado por Bertha Lutz, que ampliou a luta pelo voto conseguindo a assinaturas de 2.000 mulheres do país e que foi entregue ao Senado<sup>13</sup>.

O primeiro lugar a ter o direito a voto para as mulheres, tanto no Brasil como na América Latina, foi no Rio Grande do Norte, em 1928, quando também foi eleita a

---

<sup>9</sup> TELES, Maria Amélia, **Breve história ...**, ob. Cit., p. 19.

<sup>10</sup> Idem, ibidem, p 22-24.

<sup>11</sup> Idem, ibidem, p 27-28.

<sup>12</sup> Idem, ibidem, p 33-36.

<sup>13</sup> PINTO, Célia Regina, **Uma história do feminismo no Brasil**, ob. Cit., p. 24-25

primeira prefeita da história do Brasil, Alzira Soriano, no município de Lages/RN<sup>14</sup>. Dessa forma, o direito ao voto feminino foi nacionalmente conquistado com a Constituição de 1934, por meio da ajuda da primeira constituinte brasileira, Carlota Pereira Queirós<sup>15</sup>.

A partir de então foram várias as associações femininas que surgiram muitas delas ligadas aos Partidos, como a União Feminina que nasceu em 1934 vinculada à Aliança Nacional Libertadora (ANL), mas que foi colocada na clandestinidade logo em 1935. As atuações das mulheres passaram a se misturar com as lutas pela redemocratização do país, após o golpe de Getúlio Vargas em 1937.

Entretanto, a Constituição de 1946 não tratou da proibição da discriminação por sexo, apesar de estar prevista na Carta anterior. Ainda, as mulheres, de todo modo, continuaram a se organizar, como na Federação das Mulheres do Brasil, de 1947, e em outras associações influenciadas pelo Partido Comunista. Neste período, se conquista a comemoração do “8 de março” como Dia Internacional da Mulher<sup>16</sup>.

Com o golpe militar de 1964, muitas mulheres foram para a clandestinidade como militantes políticas. No período da ditadura militar, a participação feminina foi ativa nos movimentos estudantis, nas organizações de esquerda, inclusive, nas guerrilhas urbanas e rurais<sup>17</sup>. O resultado desta participação é o dado de que 41 mulheres foram mortas pela repressão política, porém este número pode ser ainda maior, pois somente com uma Comissão de Verdade capaz de averiguar os fatos relativos ao período será possível ter dados mais precisos<sup>18</sup>.

Outro lado da luta neste período foi a participação das mulheres “mães” em defesa de seus filhos e de suas filhas, como na criação da União Brasileira de Mães, e também na luta pela anistia política<sup>19</sup>. Em 1975, ocorreu o Ano Internacional da Mulher da Organização das Nações Unidas (ONU) e muitas mulheres já estavam organizadas em clubes de mães onde, para além de tecer tricô, debatiam temas políticos sem levantar suspeitas.

---

<sup>14</sup> “Memorial da Mulher Brasileira”, disponível em <http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/memorial-da-mulher-brasileira.pdf>, acesso em 14/11/2011.

<sup>15</sup> TELES, Maria Amélia, **Breve história ...**, ob. Cit., p 42-44.

<sup>16</sup> Idem, ibidem, p 48-49.

<sup>17</sup> Idem, ibidem, p. 72

<sup>18</sup> É possível conhecer a história das mulheres que morreram na luta contra a ditadura militar através do livro MERLINO, Igor Ojeda, Tatiana, (orgs) **Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino**, São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010. Esta publicação também só foi possível em razão do esforço de familiares de recolher documentos, relatos e denúncias.

<sup>19</sup> TELES, Maria Amélia, **Breve história....**, p. 61

Neste ano, Terezinha Zerbini apresentou na Conferência do Ano Internacional da Mulher, ocorrida no México, uma moção em apoio a Anistia. O Manifesto da Mulher Brasileira em favor da anistia, assim, teve repercussão mundial e deu origem ao Movimento de Mulheres pela Anistia e, posteriormente, ao Comitê Brasileiro pela Anistia que teve como conquista a Lei de Anistia nº 6683 de 1979<sup>20</sup>.

Neste momento histórico, as mulheres da periferia de São Paulo/SP começaram a se organizar na luta pelas creches e no Movimento do Custo da Vida que contou com a ajuda da Igreja e depois passou a ser conhecida como luta contra a carestia e que culminou num grande ato em 22 de maio de 1978 na Praça da Sé.

As integrantes da luta por creche nestas manifestações passaram a ter contato com as feministas e, deste encontro, surgiu em 1980, a União de Mulheres de São Paulo<sup>21</sup>. As mulheres organizadas por esta entidade tiveram importante participação na luta pela redemocratização reivindicando, inspiradas no movimento chileno, “democracia em casa e na rua”<sup>22</sup>.

Em resposta a essas várias manifestações, em 1984, o Ministério da Saúde criou o Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM), em São Paulo e em Goiás, de planejamento familiar e de acesso à informação sobre métodos contraceptivos. Surgem também os primeiros conselhos estaduais da condição feminina.

Em 1980 ocorreu o II Congresso da Mulher Paulista onde foi tirada a pauta da luta pelo enfrentamento da violência contra a mulher. Neste período começaram aparecer denúncias de violência contra mulheres famosas e de classe média, o que chamou a atenção da mídia, como o caso do assassinato de Ângela Diniz pelo milionário Doca Street. O movimento feminista, então, aproveitou da visibilidade que adquiria o tema para empunhar as suas bandeiras nas ruas<sup>23</sup>.

Como resultado, criou-se em 1985 a primeira Delegacia Policial de Defesa da Mulher (DPDM) em São Paulo. Ainda neste ano, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher junto ao Ministério da Justiça que teve importante papel durante a

---

<sup>20</sup> Apesar de esta lei não ter garantido uma anistia ampla, geral e irrestrita, pois em seu segundo artigo havia a exceção de seus benefícios para condenados por crimes de terrorismo, seqüestro, assalto e agressão pessoal, foi tida como uma vitória pelo movimento, já que a partir dela se iniciou a abertura política no país. Assim, a conquista da anistia passou a ser plena com a Emenda Constitucional n.26/1985 que garantiu também a Assembléia Constituinte que ocorreu em 1987.

<sup>21</sup> Para saber mais, vide sítio <http://www.uniaodemulheres.org.br/> e vídeo sobre os 30 anos da União de Mulheres de São Paulo disponível em <http://blogueirasfeministas.com/2011/11/30-anos-de-uniao-de-mulheres-de-sao-paulo/>, acesso em 14/11/2011.

<sup>22</sup> TELES, Maria Amélia, **Quase duas décadas de Promotoras Legais Populares no Brasil**, em **Introdução crítica ao Direito das mulheres**, vol. 5 (série O Direito Achado na Rua), a ser publicado.

<sup>23</sup> TELES, Maria Amélia, **Breve história....**, p. 130-131

Constituinte de 1987 por promover a campanha “Constituinte para valer tem que ter direitos da mulher” e por produzir, junto dos grupos feministas, a “Carta das Mulheres” que foi entregue aos/às constituintes.

Desse modo, as mulheres tiveram expressiva participação na Constituinte por meio de mobilizações nas ruas, debates, seminários, panfletagem, apesar do reduzido número de 26 deputadas federais constituintes que realizavam o denominado “lobby do batom” junto aos parlamentares<sup>24</sup>.

Nesta direção, das 122 emendas populares enviadas ao Congresso quatro tratavam dos Direitos das mulheres. Essas emendas incluíam os temas de direitos trabalhistas, de aposentaria da mulher dona de casa, da saúde da mulher, igualdade na vida conjugal, assistência às mulheres vítimas de violência, do direito de posse e terra, e da liberdade de planejamento familiar.

Em relação a este último tópico a União de Mulheres de São Paulo, em conjunto com o Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde e o Grupo de Saúde Nós Mulheres, apresentaram uma emenda a partir da coleta de mais de 30 mil assinaturas pela legalização do aborto que foi registrada sob o número 65/1987<sup>25</sup>. Com este projeto foi possível impedir a inserção do termo “direito a vida *desde a concepção*” no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento do direito da escolha de ter ou não filhos/as<sup>26</sup>.

A Constituição Federal de 1988 consagrou diversas demandas do movimento feminista como a igualdade entre homens e mulheres em direitos e deveres; licença gestante; licença paternidade; proibição de diferença de salários e de discriminações nas contratações de emprego; o direito a título de domínio e concessão de uso; igualdade na relação conjugal; direito às presidiárias de amamentarem suas filhas e seus filhos e, mesmo que parcialmente, liberdade no planejamento familiar e direitos no exercício do trabalho doméstico.

Após a promulgação da Constituição de 1988, a União de Mulheres iniciou a Campanha “Tem que valer nossos Direitos” como forma de divulgar e reafirmar os Direitos das mulheres reconhecidos na Carta. Todavia, é com o projeto “Promotoras

---

<sup>24</sup> PINTO, Célia Regina, **Uma história do feminismo no Brasil**, Ob. Cit, p. 72-78.

<sup>25</sup> Idem, ibidem, p. 72-78 e informações de Maria Amélia de Almeida Teles durante a banca de defesa desta dissertação.

<sup>26</sup> “Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas” (art. 226, §7º, CF/1988).

Legais Populares” (PLPs) que o movimento consegue ampliar a sua capilaridade junto às mulheres.

Dessa forma, em maio de 1992, ocorreu em São Paulo o Seminário Latinoamericano e Caribenho sobre os Direitos das mulheres, organizado pelo Cladem (Comitê Latino-Americano e Caribe de Defesa dos Direitos das Mulheres), e neste encontro estavam presentes integrantes de projetos de “paralegais” desenvolvidos na Argentina, Peru, Bolívia, Chile e outras regiões.

Inspiradas nestes projetos, em 1993, a União de Mulheres de São Paulo (UMSP) e a organização não governamental (ONG) Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero do Rio Grande do Sul, e várias lideranças feministas, se reuniram em um Seminário Nacional que contou com o apoio da Escola da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo (PGE/SP). Foi neste encontro que as entidades presentes definiram as estratégias, metodologias e conteúdos e, dessa maneira, a criação do projeto “Promotoras Legais Populares”. O projeto foi implantado primeiramente pela Themis e, logo depois, pela UMSP<sup>27</sup>. Neste sentido, a história do projeto PLPs se mistura com a própria história do movimento feminista brasileiro.

## **1.1. Os projetos “Promotoras Legais Populares” do Brasil - experiências**

### **a) A experiência da ONG Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero do Rio Grande do Sul**

Em 1993, a ONG Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero surge em Porto Alegre/RS da iniciativa de jovens de carreira jurídica como um espaço para desenvolvimento da primeira experiência de Promotoras Legais Populares do Brasil, com a ajuda do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) e o apoio inicial do Fundo de Apoio das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Mulher (UNIFEM) e da Fundação Ford<sup>28</sup>.

A formação realizada partiu dos pressupostos que “a ignorância sobre a existência de direitos impede a apropriação do sentimento de pertinência social (cidadania) e que a estrutura e o funcionamento do Poder Judiciário precisam ser repensados” de maneira que seus e suas agentes percebam os mitos da neutralidade, da

---

<sup>27</sup> TELES, Maria Amélia de Almeida **O que são os Direitos Humanos das mulheres**, São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 115-116. (coleção primeiros passos, nº 321).

<sup>28</sup> FEIX, Virgínia, **Em frente da lei tem um guarda**, em **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**, José Geraldo de Sousa Jr. [et. al.] (orgs.), Porto Alegre: Síntese, 2004, p. 111.

igualdade perante a lei e reconheçam os preconceitos presentes na sociedade para que sua prática se reaproxime “do ideal de realização de justiça”<sup>29</sup>.

Assim, o aprendizado das leis objetiva desmistificar as burocracias enfrentadas junto aos órgãos públicos empoderando as mulheres na busca pela efetivação de direitos e, ao mesmo tempo, sensibilizar aqueles/as que “guardam a lei”<sup>30</sup>, ou seja, os/as “operadores/as do direito” convidados/as para serem facilitadores/as no curso, criando uma rede de apoio<sup>31</sup>.

O programa básico do curso da Themis envolve: Direitos Humanos e Organização do Estado; Direitos das Mulheres e Relações Familiares; Garantia dos Direitos das Mulheres em Situação de Violência; Direitos Sexuais e Reprodutivos; Relações étnico-raciais e atuação das PLPs e o Serviço de Informação à Mulher (SIMs)<sup>32</sup>.

Em 1996, foram criados os Serviços de Informação à Mulher (SIMs) como demanda das próprias Promotoras Legais Populares formadas pelo curso da Themis. Os SIMs funcionam nas diversas regiões onde as PLPs residem como um espaço de acolhimento às mulheres por meio de plantões semanais onde são ouvidas e orientadas, por vezes, acompanhadas até a Delegacia de Polícia em caso de violência<sup>33</sup>.

A Themis já formou no Estado do Rio Grande do Sul mais de mil mulheres e lançou em 2005 o livro “Metodologia Themis de Acesso à Justiça” que serviu para compartilhar com outras organizações a sua experiência prática e também foi utilizado para a capacitação de outras entidades do país.

Atualmente, a entidade também exerce atividades vinculadas ao projeto “Mulheres da Paz” do Ministério da Justiça em cidades do interior do Rio Grande do Sul utilizando a metodologia aplicada para os cursos voltados somente para mulheres jovens, o Jovens Multiplicadoras de Cidadania (JMCs)<sup>34</sup>.

## **b) A experiência da União de Mulheres de São Paulo**

O projeto “Promotoras Legais Populares” de São Paulo é coordenado pela União de Mulheres de São Paulo em parceria com o Instituto Brasileiro de Advocacia

---

<sup>29</sup> FEIX, Virgínia, ob. Cit., p. 111.

<sup>30</sup> FEIX, Virgínia, ob. Cit., p. 105-116.

<sup>31</sup> THEMIS, Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, **Metodologia Themis de Acesso à justiça**, obra não indexada, 2005, p. 36

<sup>32</sup> Idem, ibidem, p. 25

<sup>33</sup> Idem, ibidem, p. 36

<sup>34</sup> Disponível em <http://www.themis.org.br/index.php?mod=noticias&act=view&id=1288700534>; <http://themis.org.br/index.php?mod=noticias&act=view&id=1258726202>, acesso em 14/11/2011.



Pública e pelo Movimento do Ministério Público. Em 2009, a Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e o coletivo feminista de estudantes “Dandara” da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FD/USP) passaram a integrar a coordenação do projeto. Para o coletivo “Dandara”, a atuação das estudantes no projeto de PLPs é uma atividade de extensão reconhecida pela USP.

Em seu 17º ano de atividade já contam com mais de 1.500 mulheres formadas pelo curso só na cidade de São Paulo, porém o projeto se expandiu em mais de 20 municípios paulistas o que soma cinco mil mulheres formadas. O projeto constitui-se, assim, num curso anual com encontros semanais de formação de mulheres e num conjunto de diversas ações práticas de “aplicação da justiça”<sup>35</sup>.

O curso trabalha com as mulheres o reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e de gênero, como construções sociais e não naturais, a partir da discussão das leis e do aparato judiciário e dos órgãos estatais para que aprendam “a lidar com direitos juridicamente assegurados e identifiquem situações de violação dos direitos humanos das mulheres”<sup>36</sup>. O enfoque, desse modo, é o aprendizado das leis como instrumento de luta das mulheres pela democratização do acesso à justiça.

Nesta direção, na Carta de Princípios a finalidade do projeto é apresentada como “fomentar os direitos humanos sob o enfoque da questão de gênero, raça e etnia, dentro dos princípios do Estado Democrático de Direito, com repúdio a todas as formas de opressão e discriminação”<sup>37</sup>. Nesta carta é previsto um currículo mínimo para os novos cursos de PLPs. Os temas previstos são os conceitos e formação em gênero, raça e etnia, Direitos Humanos, estrutura do Estado e seus órgãos de Justiça; direito a saúde; direitos sexuais e reprodutivos; direito do trabalho e previdenciário; noções de processo penal; direito civil; direito de ação; direito de família; habitação e política fundiária; estatuto da criança e do adolescente; meio ambiente e pessoas com deficiência e idosa<sup>38</sup>.

O curso acontece no Espaço da Cidadania da Secretaria da Justiça do Estado de São Paulo e são realizadas visitas aos diversos serviços de atendimento à mulher, como delegacias de polícias, hospitais, defensoria pública e centro de referências para que as mulheres conheçam de forma crítica a realidade dessas instituições e os seus problemas.

---

<sup>35</sup> TELES, Maria Amélia de Almeida, **O que são ...**, ob. Cit., p. 115-116.

<sup>36</sup> Idem, *ibidem*, p. 115-116.

<sup>37</sup> Carta de princípios, projeto Promotoras Legais Populares, Rede de Defesa dos Direitos Humanos das Mulheres e Acesso à Justiça, projeto registrado em 1996, no 1º Cartório de títulos e Documentos de SP, sob nº 2360485/96.

<sup>38</sup> *idem*.

Além disso, são realizadas por meio do projeto de PLPs diversas manifestações e campanhas, como a passeata pelo fim da violência contra mulheres ocorrida antes da cerimônia de formatura da turma de 2010. No conjunto dessas ações, as principais conquistas apontadas são:

(...) a criação do Centro de Atendimento às mulheres em situação de violência, coordenada pela Associação de Mulheres da Zona Leste (Amzol); o encaminhamento à Comissão de Direitos Humanos da OEA, de dois casos de assassinatos de mulheres, cujos criminosos se encontram impunes; a anulação da portaria que proibia às mulheres vestidas de calças compridas entrarem no Supremo Tribunal Federal (outubro de 1996); o reconhecimento pioneiro do estupro no local de trabalho como acidente de trabalho, abrindo precedente para o reconhecimento de outros casos; a criação do Centro de Promotoras Legais Populares Dandara de São José dos Campos (...) <sup>39</sup>.

Atualmente, a União de Mulheres de São Paulo desenvolve o projeto “Maria, Maria” de formação de lideranças comunitárias sobre a Lei “Maria da Penha” (Lei nº 11.340/2006) de enfrentamento a violência doméstica, em parceria com a Campanha “Bem Querer Mulher” e o Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCrim), além de atuarem junto aos Centro Integrados de Cidadania de São Paulo (CICs) <sup>40</sup>.

### **c) A experiência do Centro de Promotoras Legais Populares Dandara de São José dos Campos/SP**

O Centro de Promotoras Legais Populares Dandara de São José dos Campos/SP surge de um desdobramento do projeto de PLPs realizado pela União de Mulheres de São Paulo.

Em 1997, a entidade SOS Mulher de São José dos Campos enviou uma representante, Letícia Massula, para participar do curso de PLPs de São Paulo para depois retornar e implantar o curso na cidade. No ano seguinte, em 1998, iniciou a primeira turma do curso de PLPs de São José dos Campos.

Durante a quarta edição do curso, as PLPs já formadas se organizaram para criar uma associação de maneira a agregar todas as PLPs da região e ampliar a atuação

---

<sup>39</sup> TELES, Maria Amélia de Almeida, **O que são ...**, ob. Cit., p. 117-118

<sup>40</sup> TELES, Maria Amélia, **Quase duas décadas...**, ob. Cit.

do projeto no sentido de “desenvolver um trabalho consistente voltado para o pleno exercício da cidadania pelas mulheres”<sup>41</sup>.

Dessa forma, é criado o Centro Dandara de Promotoras Legais Populares em 03 de dezembro de 2001 como uma associação civil sem fins lucrativos que busca “contemplar a diversidade e pluralidade das mulheres brasileiras e a defesa e promoção dos direitos humanos com enfoque nas questões de gênero, raça/etnia e desigualdades sócio econômicas constituído”<sup>42</sup>.

O nome Dandara é em homenagem a guerreira do Quilombo dos Palmares e esposa de Zumbi, “que preferiu suicidar-se a voltar a vida de escrava”<sup>43</sup>. Para o grupo de mulheres que compõe a entidade, “Dandara simboliza, portanto, os ideais de luta por igualdade e liberdade de todas as mulheres”<sup>44</sup>.

Em 2008, a entidade consegue montar uma sede própria o que possibilitou diversificar a sua atuação, como a realização do “Projeto Sophia” de debate e discussões de temáticas ligadas a gênero, porém com as PLPs já formadas pelo curso, servindo com uma espécie de formação continuada. Em 2010, o centro realizou um curso de capacitação específico para trabalhadoras domésticas e também já contava com 520 mulheres associadas<sup>45</sup>.

#### **d) A experiência do Grupo Mulher Maravilha de Pernambuco e a formação de redes de PLPs**

O Grupo Mulher Maravilha foi criado em Recife, Pernambuco, em 1975 por mulheres militantes e tem como missão “lutar por justiça social através da promoção dos direitos humanos numa perspectiva de gênero e etnia, pelo acesso à cidadania da população vítima de exclusão social e empoderamento das mulheres para a construção de uma nova sociedade”<sup>46</sup>.

Em 2005, iniciaram a realização de formação de PLPs na periferia de Recife, em Nova Descoberta e na zona rural do estado de Pernambuco, incluindo as comunidades quilombolas dos sertões do Pajeú e do Moxotó. Assim como os demais projetos do país, nos quais o Grupo Mulher Maravilha se inspirou, a sua atuação se dá

---

<sup>41</sup> Disponível em <http://www.centrodandara.org.br/Quem/Historico.htm>, acesso em 14/11/2011.

<sup>42</sup> Disponível em <http://www.centrodandara.org.br/Quem/Historico.htm>, acesso em 14/11/2011.

<sup>43</sup> TELES, Maria Amélia, **Breve história...**, ob. Cit., p. 23.

<sup>44</sup> Disponível em <http://www.centrodandara.org.br/Quem/Historico.htm>, acesso em 14/11/2011.

<sup>45</sup> CENTRO Dandara de Promotoras Legais Populares, em **Introdução crítica ao Direito das mulheres**, vol. 5 (série O Direito Achado na Rua), a ser publicado.

<sup>46</sup> Disponível em <http://gmulhermaravilha.blogspot.com/2009/11/seminario-para-divulgar-experiencia-do.html>, acesso em 15/11/2011.

com base na concepção da educação jurídica popular com o propósito de empoderamento das mulheres para que se sintam capazes de acessar a justiça<sup>47</sup>.

Em 2008, foram expandidos por todo o estado de Pernambuco cursos de PLPs. Todavia, o Grupo Mulher Maravilha questiona se de fato seguem a metodologia e princípios das formações de PLPs históricas. Isso porque muitos desses cursos são organizados numa perspectiva de profissionalização das mulheres, nos moldes de Agentes de Saúde, inclusive com promessas de emprego.

Entre as práticas que foram criticadas, o programa “Mulheres da Paz” de Pernambuco foi uma delas. Este programa era realizado por intermédio da Secretaria Especial de Mulher com um módulo de PLPs de apenas 32 horas. As críticas partiram inclusive das próprias mulheres que receberam a certificação deste curso<sup>48</sup>.

Em razão disso, em 2009, foi realizado o 1º Encontro de PLPs do estado de Pernambuco, com o apoio da Secretaria Especial de Mulher do estado. Das discussões percebeu-se que era necessário planejamento conjunto de articulação e formação e, desse modo, se criou a Rede Estadual de Promotoras Legais Populares. Em 2010 ocorreu um segundo seminário no qual foi possível reunir PLPs do estado, iniciando-se ali a construção de uma Carta de Princípios.

Assim, as experiências de São José dos Campos/SP e de Pernambuco são exemplos da ampliação do número de propostas de formação de PLPs, assim como outros projetos existentes no país, a exemplo de Manaus e Mato Grosso do Sul, que vão surgindo e sendo descobertos pelos demais grupos aos poucos.

No Distrito Federal já existem dois projetos de PLPs: 1) Um que se realiza, desde 2005, nos moldes das demais experiências apresentadas e a partir de uma parceria entre uma atividade de extensão da Universidade de Brasília (UnB) e o Ministério Público do Distrito Federal (MPDFT), que é o presente objeto de estudo de caso; 2) Outro projeto criado em 2011 como uma atividade de extensão da Faculdade de Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB), denominado “Promotoras Legais Populares pelo Trabalho Doméstico Decente” (PLPs/TD) voltado para o público de trabalhadoras domésticas.

---

<sup>47</sup> GRUPO Mulher Maravilha, **A Experiência de Pernambuco e a formação de Redes**, em **Introdução crítica ao Direito das mulheres**, vol. 5 (série O Direito Achado na Rua), a ser publicado.

<sup>48</sup> Idem.

## 1.2. O projeto de Promotoras Legais Populares do Distrito Federal - o estudo de caso

O projeto “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal” (PLPs/DF) foi inspirado nas demais experiências de todo país. Estudantes de graduação de Direito da UnB tomaram conhecimento desta experiência, em meados de 2004, a partir da leitura de um texto de Virgínia Féix que relatava a experiência da ONG Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero<sup>49</sup>.

Assim, as estudantes se encontraram com Letícia Massula, do Centro Dandara de PLPs de São José dos Campos, que no ano de 2004 estava trabalhando em Brasília, e com representantes da ONG Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento (AGENDE). Neste mesmo ano foi criada no Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) a Promotoria de Defesa da Mulher que hoje se denomina Núcleo de Gênero Pró-Mulher e integra o Núcleo de Direitos Humanos da entidade. A promotora titular à época, Márcia Milhomens, era também professora da UnB e também se envolveu na construção do projeto<sup>50</sup>.

No período também foram feitas discussões com o Núcleo de Pesquisas sobre a Mulher (NEPEM/UnB), com o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA) e com o Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (CEPAFRE).

O CEPAFRE teve um importante papel na criação do projeto de PLPs/DF. Esta entidade foi criada em 1989 e compõe o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal (GTPA/DF) e o Fórum de Educação Básica de jovens e adultos do Distrito Federal (FORUM EJA/DF). Isso garantiu ao CEPAFRE uma ampla legitimidade junto à comunidade de Ceilândia/DF, local em que seria o curso de PLPs, e ajudaram na mobilização junto à população e nos debates acerca do modelo do projeto<sup>51</sup>.

Uma das importantes discussões levantadas foi acerca da participação exclusiva de mulheres, já que alguns homens que participavam do debate demonstraram interesse em uma formação que envolvesse direito e cidadania. Deste debate foi

---

<sup>49</sup> TOKARSKI, Ana Zélia Carvalhedeo, Adriana Andrade Miranda, Fabiana Perillo, Hanna Xavier, Paula Ravanelli Losada, Carolina, **Projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal: Troca de conhecimentos rumo a uma educação jurídica emancipatória**, em *A Experiência da Extensão Universitária da Faculdade de Direito da UnB*, Alexandre Bernardino Costa (org), vol. 3, Brasília, 2007, p. 85. (série O que se pensa na Colina).

<sup>50</sup> TOKARSKI, Carolina Pereira, **A extensão nos cursos de direito à luz do humanismo dialético: A experiência do projeto Promotoras Legais Populares de Brasília**. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

<sup>51</sup> Idem, *ibidem*.

possível delinear com mais clareza um dos princípios do projeto de PLPs que é a ação afirmativa em gênero que está relacionado com a desigualdade histórica das mulheres no âmbito do espaço público da participação política<sup>52</sup>.

A realização do curso de PLPs/DF teve início em 02 de abril de 2005 no Núcleo de Prática Jurídica da Universidade de Brasília (NPJ/UnB), por meio de uma parceria entre as quatro instituições que comporiam a coordenação, AGENDE, Centro Dandara de Promotoras Legais Populares do DF, MPDFT e o Projeto de Extensão de Atuação Contínua da Universidade de Brasília (PEAC/UnB) “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares” vinculado à Faculdade de Direito da Universidade de Brasília<sup>53</sup>.

Atualmente, o projeto de PLPs/DF é uma parceria com o Núcleo de Gênero Pró-Mulher do Ministério Público do Distrito Federal (MPDFT) e o projeto de extensão “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares” da UnB. As demais entidades saíram da coordenação no início de 2011 em virtude de problemas internos às ONGs, consistentes em não terem mais pessoas disponíveis para acompanhar as oficinas. Para além das parcerias, o projeto conta ainda com o apoio de diversas entidades na realização das oficinas, em especial, do Fórum de Promotoras Legais Populares do DF constituído por egressas do próprio curso de PLPs/DF.

Ainda, o projeto de extensão “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares” é vinculado à Faculdade de Direito e à linha de pesquisa “O Direito Achado na Rua”, que é um dos princípios que norteia a atuação do grupo de extensão que se dá em duas vertentes: de um lado, como um grupo de estudos e de prática multidisciplinar em Gênero e Direito; de outro, como parte da coordenação do curso de PLPs/DF.

Em relação à primeira vertente, o grupo de estudos é composto por estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes unidades acadêmicas da UnB: Direito, Antropologia, Geografia, Serviço Social e Relações Internacionais, e já possuiu em sua composição estudantes de Educação, Biblioteconomia e Psicologia, que se organizam para debater e refletir sobre o que aprendem na prática extensionista na coordenação do curso de PLPs/DF.

Nesta direção, outro princípio do projeto de PLPs/DF é a educação jurídica popular que, associada a prática extensionista que se propõe ser emancipatória, permite

---

<sup>52</sup> TOKARSKI, Carolina Pereira, **A extensão nos cursos de direito ..., ob. Cit.**

<sup>53</sup> O nome inicialmente registrado junto ao DEX era no início “Direitos Humanos e Gênero: Capacitação em Noções de Direito e Cidadania”. A alteração ocorreu em 2011, como forma de facilitar a identificação do projeto.

que seja um espaço de produção de um novo saber sistematizado a partir do diálogo entre o conhecimento acadêmico e popular. Dessas reflexões já foram organizadas duas semanas de debate sobre Gênero e Direito abertas a toda a comunidade acadêmica, além de terem sido publicadas monografias, artigos acadêmicos, um manual sobre tráfico de pessoas, como material didático a ser trabalhado nos cursos de PLPs, em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>54</sup>, uma revista sobre a experiência<sup>55</sup> e está em produção um livro com previsão para publicação em 2012<sup>56</sup>.

Além disso, no 1º semestre de 2011, foi realizada uma disciplina optativa (PAD) de “Gênero e Direito”, coordenada pelas integrantes do projeto de extensão, que teve uma procura maior do que as trinta vagas disponíveis e que possibilitou uma reflexão conjunta com os/as estudantes da Faculdade de Direito da UnB sobre os temas que são trabalhados no projeto.

Dessa maneira, com o propósito de fortalecer esta perspectiva do projeto de ser uma prática de educação jurídica popular que representa um processo de aprendizagem e (re)pensar constante, as PLPs/DF, por meio do projeto de extensão da UnB, aproximou-se de outras entidades que trabalham com o mesmo tema no Brasil (como o projeto “juristas leigos”, outros projetos de “promotores/as legais populares”, “juristas populares”, etc.), participando dos Encontros Nacionais de Educação Jurídica Popular (EJP), sempre enviando uma representante da UnB e uma PLP formada pelo curso do DF.

No 2º Encontro Nacional de EJP, em 20 de setembro de 2009, foi fundada a Rede Nacional de Educação Jurídica Popular, a partir de discussões que surgiram em outros encontros de que era necessária a criação de uma rede nacional que possibilitasse um espaço de fortalecimento e integração das experiências de EJP, da qual o projeto de extensão Promotoras Legais Populares da Universidade de Brasília é membro.

Esses encontros possibilitaram a interlocução com Maria Amélia de Almeida Teles que é uma das fundadoras da União de Mulheres de São Paulo e coordenadora do projeto de PLPs de lá, além de ter uma admirável trajetória política. Os diálogos com esta importante militante feminista possibilitaram uma reflexão mais crítica e

---

<sup>54</sup> MIRANDA, Adriana Andrade, Carolina Tokarski, Lívia Gimenes, Márcia Vasconcelos, Raissa Roussenq e Talitha Selvati, “Cidadania e Direitos Humanos e Tráfico de pessoas – Manual para Promotoras Legais Populares”, OIT, 2009, disponível em [www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=384](http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=384).

<sup>55</sup> Apostolova, Bistra et al Revista “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares”, Brasília: Universidade de Brasília, 2010, não indexado.

<sup>56</sup> PROMOTORAS Legais Populares do DF (org.), **Introdução crítica ao Direito das mulheres**, vol. 5 (série O Direito Achado na Rua), a ser publicado

aprofundada do projeto. Além dos encontros de EJP, ela esteve presente na 1ª Semana Gênero e Direito (2010), organizado pelo projeto da UnB, e também no encontro da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB, 2011), ambos em Brasília e nos dois eventos se encontrou com o grupo realizando uma troca de experiências que possibilitou muitas revisões na prática do projeto do DF.

Em relação a segunda vertente, a participação na coordenação do curso de Promotoras Legais Populares tem como objetivo possibilitar que as mulheres reconheçam a sua autonomia enquanto sujeitos na construção de um Direito que contemple as suas demandas específicas originadas das relações desiguais de gênero existentes na sociedade, ou seja, funda-se sobre os mesmos pressupostos da primeira vertente: ser uma ação afirmativa em gênero, atuar como uma atividade extensionista de educação jurídica popular com base nas idéias da linha de pesquisa “O Direito Achado na Rua”. Esses princípios serão trabalhados nos capítulos seguintes.



## **CAPÍTULO 2. Para uma concepção libertária do Direito - O Direito Achado na Rua**

O professor da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília Roberto Lyra Filho criou a expressão “O Direito Achado na Rua” em seu último escrito antes de seu falecimento em 1986. Essa expressão passou a designar uma linha de pesquisa e um curso à distância organizado em série.

Lançada em 1987 pelo Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos e pelo então Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância<sup>57</sup>, o primeiro volume da série “O Direito Achado na Rua” consistiu em corresponder a uma solicitação de advogados e advogadas populares que atuavam para os mais diversos movimentos e entidades de defesa de direitos humanos.

O segundo volume, “Introdução Crítica ao Direito do Trabalho” foi dirigido às pessoas que organizavam em torno do mundo do trabalho resistências às formas de dominação classista da sociedade capitalista. Já o terceiro volume, “Introdução Crítica ao Direito Agrário”, tratou da mais antiga questão social brasileira que é a luta pela terra, base na formação de nossa enorme desigualdade econômica e de inúmeras injustas e violências.

O quarto volume, “Introdução Crítica ao Direito à Saúde”, trouxe para atualidade o amplo debate sobre Direito à saúde, realizado com força durante a Constituinte de 1987, que definiu as bases da reforma sanitária e do Sistema Único de Saúde (SUS).

Ainda, está previsto para 2012 o lançamento da publicação do quinto volume da série, “Introdução Crítica do Direito das Mulheres”, elaborado a partir da experiência de PLPs/DF e escrito com a colaboração de várias integrantes de projetos de PLPs do país e diversas militantes feministas.

Este capítulo pretende trabalhar o que Lyra Filho descreve como sendo a maior dificuldade numa apresentação do Direito, que não é “mostrar o que ele é, mas dissolver as imagens falsas ou distorcidas que muita gente aceita como retrato real”<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Atual Centro de Educação à Distância (CEAD).

<sup>58</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Direito e lei**, em **Introdução crítica ao Direito**, série O Direito Achado na Rua, v.1, 4ªed., Brasília: Universidade de Brasília, 1993, p.31.

## 2.1. Crítica a perspectiva moderna de Direito - jusnaturalismo e positivismo

Para a compreensão das concepções de “O Direito achado na Rua”, praticada pelas PLPs/DF, é necessário resgatar as tradições modernas de pensamento que atuam ainda como hegemônicas, em especial na formação das Faculdades de Direito, para as quais se voltam às críticas do pensamento lyriano e a partir das quais se elabora a sua nova concepção.

Nesta direção, a formulação tradicional do Direito teve como fundamento duas principais linhas: o jusnaturalismo e o positivismo. O jusnaturalismo possui a vertente teórica do jusnaturalismo cristão ou “direito natural teológico”, voltado para Deus, e que teria como o elemento metafísico a existência de “alma” que seria o que diferenciaria os seres humanos dos animais<sup>59</sup>. Para Lyra Filho, esta perspectiva de direito natural serviu à estrutura aristocrático-feudal, pois era “uma cobertura ideológica para o modo de produção” o que justificou posteriormente “no alvorecer do capitalismo” o resgate destas ideias jusnaturalistas pelos “burgueses” como forma de manutenção de poder<sup>60</sup>.

Em Francisco Vitória, encontramos alguns elementos da virada do jusnaturalismo cristão para o jusnaturalismo racional. Para este pensador, o direito das gentes se converteria em direito positivo através de um acordo dos “homens”<sup>61</sup>, mas sem perder a autoridade do direito natural. O direito natural se realizaria em todos os “homens”, independente de sua religião, mas com base no ideal de igualdade.

Ainda em Lyra Filho, outra vertente do direito natural seria o antropológico que se acreditava que haveria uma base racional que fundamentaria o direito e que seria buscada no “homem” do qual se extrairia “os princípios supremos de sua própria razão, de sua Inteligência”<sup>62</sup>.

Este pensamento permitiu a separação do direito de noções religiosas e possibilitou, como exemplo, outorgar validade a alguns direitos dos índios, todavia, ainda subordinados a um ideal de tutela colonial já que, para Vitória, os indígenas seriam

---

<sup>59</sup> HABENHORST, Eduardo Ramalho, **Dignidade Humana e Moralidade Democrática**, Brasília: Brasília Jurídica, 2001, p. 24

<sup>60</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, São Paulo: Brasiliense, 2005, 12a reimpr. da 17a ed. de 1995, p. 41. (col. primeiros passos; 62)

<sup>61</sup> A palavra homem será colocada entre aspas porque, apesar de ideologicamente ter sido construída a noção de que se trataria de um sinônimo de ser humano, adiante será esclarecido que se trata realmente somente do indivíduo pertencente ao sexo biológico masculino.

<sup>62</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob.cit., p. 42.

inferiores em termos de incapacidade civil<sup>63</sup>. O mesmo se daria para as mulheres, por isso a “igualdade” neste direito natural seria somente entre os homens brancos.

Assim, a emergência do Estado Moderno possibilitou a experiência da indisponibilidade de direitos. Ao mesmo tempo, o conceito de Estado se renovava sob as bases da “razão” resultante de um pacto social em que este Estado seria responsável pela positivação dos direitos e pela garantia de sua efetivação através da sanção.

Desse modo, para Locke a dignidade do ser humano estaria no fato de Deus o ter criado enquanto ser autônomo e que todos abririam mão de parte de sua liberdade em nome do pacto social em que o Estado interferiria para o respeito dos direitos e a convivência em sociedade. Para os modernos a ideia de liberdade funda-se com a de autonomia da qual emerge o “indivíduo”. Kant foi o autor que aprofundou este vínculo entre dignidade e autonomia. Liberdade, para o autor, estaria relacionada como a possibilidade de fazer “suas próprias escolhas, embasados em determinados princípios”<sup>64</sup>. Dessa forma, somente os seres racionais gozariam de liberdade.

Ainda, para Kant, os “homens” conseguiriam identificar uns nos outros pela sua “humanidade” que seria a essência de ser livre e racional. Esta “humanidade” seria a garantia da ocorrência do respeito “como forma de restrição do rebaixamento de nossos semelhantes como mero instrumento de meio de realização das nossas vontades”<sup>65</sup>. Então, o problema presente nesta teoria está na concepção de “semelhantes”, já que a construção teórica continuava a ser feita a partir da perspectiva do homem branco europeu.

Essas ideias foram os pilares das Declarações dos Direitos do Homem do século XVIII. As Revoluções Americana (1776) e a Francesa (1789) resgataram na ideia de um direito natural a base de sua legitimação. Este direito foi positivado por meio das declarações “Bill of Rights” e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, respectivamente e objetivavam servir de garantia da liberdade e da igualdade como valores universais.

Entretanto, a concepção de liberdade presente nestas Declarações era reduzida a possibilidade de fazer tudo aquilo que as leis não proibam e de ter controle sobre os seus próprios instintos. Assim, apesar do Direito passar a ser positivado dentro de um pacto social que tornaria o ideal de “homem” livre, igual e proprietário supostamente

---

<sup>63</sup> VITÓRIA, Francisco. **Os Índios e o direito da guerra**. Porto Alegre: Unijuí, coleção "Clássicos do Direito Internacional", 2006.

<sup>64</sup> HABENHORST, ob. Cit., p. 32

<sup>65</sup> HABENHORST, ob. Cit. p. 32

num valor universal, somente as pessoas dotadas de “ter” é que podiam se proclamar “livres”, pois a liberdade estava limitada em poder gozar de sua propriedade sem a interferência do Estado<sup>66</sup>.

Dessa forma, a sociedade era dividida entre a “civil” (onde ainda vigoraria o direito natural) e a sociedade “política” (o Estado mínimo que exerceria o controle de sanção para que fossem cumpridas as leis), ou seja, o público e o privado seriam entidades separadas em que o Estado poderia intervir somente no público<sup>67</sup>.

Isso possibilitou ao Estado Liberal o poder de transformar a criação do Direito no seu monopólio, reduzindo-o às normas estatais, ou seja, “a tensão entre regulação e a emancipação social passou a ser um objeto mais da regulação jurídica”<sup>68</sup>. Esta tensão “reside no fato de a legitimidade do poder regulador derivar de sua autonomia relativamente aos poderes fáticos envolvidos nos conflitos cuja resolução exige regulação”<sup>69</sup>.

Dessa maneira, a burguesia utilizou do jusnaturalismo racional para realizar o seu direito a insurreição, mas irá depois aprisionar os sentimentos por libertação dentro do pacto social. Para Lyra Filho, o contrato social é um consenso fraudulento em que o conceito de transição é a metáfora da “alienação” da liberdade “atada à ordem legal do Estado capitalista”<sup>70</sup>. A revolução traduzida em poder constituinte é positivada como uma forma de pôr fim ao seu processo libertário<sup>71</sup>. É assim que surge a teoria positivista do Direito.

No positivismo, o Direito possui na lei a sua única identificação. Segundo a classificação de Lyra Filho, o positivismo “legalista” “dá à lei total superioridade” mesmo quando incorpora outro tipo de norma, como, por exemplo, o costume sendo que este jamais pode ser evocado contra a própria lei a qual tudo fica subordinado. Já o positivismo “historicista ou sociologista”, como o caso do “Common Law”, prefere as normas jurídicas não escritas, das formações jurídicas anteriores à lei, mas do mesmo

---

<sup>66</sup>CARVALHO NETTO, Menelick de, **Público e Privado na Perspectiva Constitucional Contemporânea**, Brasília - DF: CEAD/UnB, 2009.

<sup>67</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>68</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **Poderá o direito ser emancipatório?**, in Revista Crítica de Ciências Sociais, 65, maio, 2003, p. 4.

<sup>69</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**, São Paulo: Cortez, 2000, p. 123.

<sup>70</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Para um Direito sem dogmas**, Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1980, p. 22 e p. 33.

<sup>71</sup> NEGRI, Antonio, **O Poder Constituinte: Ensaio sobre as Alternativas da Modernidade**, trad. Adriano Pilatti. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 09

modo as admite como “uma espécie de produto espontâneo do que se chama ‘espírito do povo’”<sup>72</sup>.

Todas as formas de positivismo, então, se resumem a uma perspectiva do Direito que se reduz à lei produzida pelo Estado<sup>73</sup>. O Direito é tido apenas como uma “técnica” utilizada para organizar o poder estatal, mas sem justificá-lo, por isso que a idéia de neutralidade do Direito é em verdade um “mito”<sup>74</sup>.

O problema que se apresenta neste pensamento jurídico moderno é que realiza uma grande inversão de “tomar as normas como Direito e, depois, definir o Direito pelas normas, limitando estas às normas do Estado e da classe e grupos que o dominam”<sup>75</sup>. Neste sentido, a “segurança jurídica” é outro mito, pois coloca as “preceituações legais”<sup>76</sup>, enquanto racionalidades, como garantias de segurança para todos os cidadãos e cidadãs, pelo simples fato de que estas seriam regras que criariam uma previsão das formas possíveis de conduta. Ainda, estas regras atuariam de maneira universal e teriam a sua eficácia resguardada por agentes especializados para empregar sanções coercivas<sup>77</sup>.

O Estado seria o local da realização jurídica onde cessariam todas as contradições, relegando à cidadania um papel secundário, pois o poder estatal já atenderia aos anseios populares, não havendo Direito a ser buscado acima ou fora das leis. Dessa forma, “ao direito moderno foi atribuída a tarefa de assegurar a ordem exigida pelo capitalismo cujo desenvolvimento ocorrera num clima social que era, em parte, obra sua”<sup>78</sup>.

Assim, a partir do século XIX, com a insurgência de operários e operárias, enunciados/as como uma classe, a classe operária, é que se inicia a construção do ideal de igualdade para além do construto das revoluções burguesas. Esses movimentos criticavam o modelo de Estado burguês que não contemplaria a igualdade material e ainda manteria alguns seres humanos sob o domínio de outros. Essas ideias ganharam força com as mudanças econômicas geradas pela manufatura, introduzidas neste período

---

<sup>72</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 31

<sup>73</sup> Idem, *ibidem*, p. 36

<sup>74</sup> Idem, *ibidem*, p. 37 e p. 84.

<sup>75</sup> Idem, *ibidem*, p. 84.

<sup>76</sup> Idem, *ibidem*, p. 38.

<sup>77</sup> TRUBEK, David M., **Max Weber sobre o Direito e a Ascensão do Capitalismo**, em Revista Direito GV 5, trad. José Rafael Zullo, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, v.3, n.1, p.151-186, jan-jun 2007. Disponível em

[http://www.direitogv.com.br/subportais/publicação/RDGV\\_05\\_pp151-186.pdf](http://www.direitogv.com.br/subportais/publicação/RDGV_05_pp151-186.pdf), p. 157

<sup>78</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A crítica da razão indolente...**, ob. Cit., p. 119.

como nova forma de produção, e que modificariam as necessidades do próprio capitalismo.

Todavia, mesmo com a crítica à concepção de Estado burguês, o ideal positivista sobre o Direito como um dogma

atravessa a história das idéias como uma verdade absoluta, que se pretende erguer acima de qualquer debate; e, assim, captar a adesão, a pretexto de que não cabe contestá-la ou a ela propor qualquer alternativa. Neste viés, terá, sempre, uma tendência a cristalizar as ideologias, mascarando interesses e conveniências dos grupos que se instalam nos aparelhos de controle social, para ditarem as normas em seu próprio benefício<sup>79</sup>.

A ciência moderna tem realizado um importante papel na consolidação deste dogma ao legitimar a noção de “discurso competente” que seria o discurso em verdade conveniente as classes dominantes que teriam um instrumento para impor os seus interesses para as demais pessoas, a partir de uma imagem da realidade “que lhe é mais favorável”<sup>80</sup>.

Nesta direção, a ciência serve para a modernidade como modelo de “não-existência”, ou de outra forma, de “monocultura do saber” em que os critérios da ciência moderna são considerados como únicos dotados de verdade em que “tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente”<sup>81</sup>.

Dessa forma, o que impera é uma “razão metonímica” que se reivindica como única válida ignorando todas as demais existentes, atuando através das idéias reducionistas e dualistas que realizam uma separação absoluta entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento do senso comum ou estudos humanísticos, tendo na ciência catedrática a única forma de produção de conhecimento considerado válido<sup>82</sup>.

## 2.2. O Direito que é libertação – pensamentos de O Direito Achado na Rua

“Não quero mais saber do lirismo que não é libertação”  
Manuel Bandeira<sup>83</sup>

O pensamento pós 2ª Guerra Mundial foi marcado pela desconfiança em relação ao racionalismo da ciência moderna e do positivismo, já que estes serviram para

---

<sup>79</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Para um Direito sem dogmas**, ob. Cit., p. 12

<sup>80</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 17.

<sup>81</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A gramática do tempo...**, ob. Cit., p.102 e103.

<sup>82</sup> Idem, *ibidem.*, 2006, p. 25.

<sup>83</sup> BANDEIRA, Manuel, **Poética**, em **Libertinagem**, Editora: Nova fronteira, 1930.

justificar inclusive a tese nazista da superioridade de uma raça humana (a germânica) e legitimar o extermínio de milhões de pessoas. Além disso, o regime comunista Stalinista havia se mostrado como a “outra face” da mesma moeda da intolerância e do totalitarismo.

Em contraposição a este modelo de racionalismo científico, Boaventura de Sousa Santos propõe a substituição da “monocultura de saber” pela “ecologia de saberes” em que se considera que “toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular”<sup>84</sup>, que não há epistemologias neutras e que estas devem ser produzidas no exercício prático do conhecimento observando seus impactos em outras práticas sociais<sup>85</sup>.

Para Boaventura de Sousa Santos, estamos em um período de “transição paradigmática” que epistemologicamente causa uma troca entre este paradigma moderno de ciência que é ainda dominante para um novo paradigma que seria de um “conhecimento prudente para uma vida decente”<sup>86</sup>.

De modo a que isto signifique a produção de novos conhecimentos que sejam emancipatórios, o autor ainda sugere o exercício de uma “sociologia das ausências” que implique na identificação das experiências produzidas como ausentes de forma que se tornem presentes como “alternativas as experiências hegemônicas”, e que possam ter a sua credibilidade discutida e argumentada tornando-as objeto de disputa política<sup>87</sup>.

Dessa forma, a “emergência de categorias de ruptura” ao que está instituído serviria também para o “direcionamento da teoria jurídica não só com os reais interesses da experiência social, mas, sobretudo, como autêntico instrumento normativo de implementação das mudanças e das transformações necessárias”<sup>88</sup>.

Todavia, a criação de novos instrumentos jurídicos somente é possível a partir da (re)criação da própria noção de justiça e da ampliação do conceito de Direito. Estes dois conceitos não podem ser reduzidos “à ordem estabelecida” se o interesse está na criação de um Direito que seja libertação. Para tanto, é necessário vincular a produção do Direito na ação do oprimido e da oprimida para a destituição de sua condição

---

<sup>84</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A gramática do tempo...**, ob. Cit, p. 106.

<sup>85</sup> Idem, ibidem, p. 154.

<sup>86</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A crítica da razão indolente...**, ob. Cit., p. 16.

<sup>87</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A gramática do tempo...**, ob. Cit, p. 104

<sup>88</sup> WOLKMER, Antônio Carlos, **Introdução ao pensamento jurídico crítico**, 2a. ed. rev. e ampliada São Paulo : Editora Acadêmica, 1995., p. 78)

enquanto tal num “auto-exercício de participação como sujeito determinante, ativo e soberano, da direção de seu próprio destino”<sup>89</sup>.

Neste sentido, Lyra Filho propõe o “humanismo dialético” que se contrapõe a uma concepção metafísica de que haveria uma essência imutável do ser humano, pois, para o autor, esta concepção colocaria o Direito como uma construção a-histórica tanto pelo jusnaturalismo como pelo positivismo<sup>90</sup>.

Assim, o Direito como construção dialética é realizado dentro de uma “maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana”<sup>91</sup>. A forma de pensar dialética pressupõe um trabalho de identificar as contradições concretas “e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade”<sup>92</sup>. A realidade para Marx era uma “totalidade aberta” e o conhecimento sobre ela é “sempre provisório”, isto é, “nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”<sup>93</sup>.

Lyra Filho, pensando a partir da dialética percebe que paralelamente à organização social instituída haveria um “processo de desorganização, que interfere naquela, mostrando a ineficácia relativa e a ilegitimidade das normas dominantes e propondo outras, efetivamente vividas, em setores mais ou menos amplos da vida social”<sup>94</sup>.

Essa percepção do Direito dentro do processo dialético foi criticada pelos marxistas que tinham uma leitura estrita de Marx de que o âmbito jurídico estaria “restrito a derivações superestruturais e, em última análise, às leis do Estado”<sup>95</sup>. Para Lyra Filho, aquilo que identificamos dentro do Estado como estruturas normativas que sirvam à dominação e o controle social não devem ser denominadas como Direito.

Isto porque, aceitar estas estruturas como “Direito” é uma forma de reforçá-las e fazer com que “todas as contradições possíveis e efetivas e todo o seu limitado poder de reagir sobre o que ‘determina’, permanece ligado ‘em última análise’, ‘às leis e costumes da classe dominante’”<sup>96</sup>.

---

<sup>89</sup> SOUSA JUNIOR, José Geraldo, **Função social do advogado**, em **Introdução crítica ao Direito**, série O Direito achado na rua, v. 1, 4ª ed., 1993, p. 130.

<sup>90</sup> KONDER, Leandro, **O que é Dialética**, São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 09. (coleção primeiros passos, nº 23)

<sup>91</sup> Idem, *ibidem*, p. 39.

<sup>92</sup> Idem, *ibidem*, p. 46.

<sup>93</sup> Idem, *ibidem*, p. 36.

<sup>94</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, *ob. Cit.*, p. 76.

<sup>95</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Humanismo dialético**, em **Direito e Avesso – Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira**, Brasília, Edições Nair Ltda., Ano II, nº 3, janeiro-julho, 1983, p. 65

<sup>96</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Humanismo dialético**, *ob. Cit.*, p. 65-66.



Ainda em Lyra Filho, a teoria marxista clássica sobre o Direito teria sido elaborada “com fragmentos contra o Direito (estatal), a ser extinto, como o Estado mesmo, na sociedade comunista”. Contraditoriamente, na fundação de Estados, denominados como “socialistas”, os mesmos autores desta teoria agarraram-se ao “legalismo”, através do qual estes Estados se desenvolvem e revigoram, “a pretexto de realizar a ‘transição’. Este de fato impede como poder instituído e ‘tutor’ do povo, em cujo nome opera a livre evolução das relações sociais, que não é auto, mas heterogerida”<sup>97</sup>.

Como exemplo, a experiência soviética de Estado, sobretudo no período governado por Stálin, teria sacrificado os Direitos Humanos. Para Lyra Filho, os Direitos Humanos não estariam subordinados ao poder estatal e serviriam para aferição do “grau de legitimidade do Estado, qualquer que seja o seu tipo”, como será melhor discutido adiante<sup>98</sup>.

Além disso, Marx não teria elaborado uma “doutrina completa do Direito”<sup>99</sup>. Muitos momentos ele trata do Direito se referindo “às normas estatais e consuetudinárias burguesas”<sup>100</sup> e o problema da igualdade formal burguesa, mas também por vezes em algumas passagens de sua obra ele trata do “direito contra direito” que seria a visão dialética do processo jurídico<sup>101</sup>. Engels também teria escrito que “‘tal idéia do Direito’ nada mais era do que o ‘processo histórico mesmo’, sua direção superadora e libertadora”<sup>102</sup>.

Lyra Filho explica que cada sociedade no instante em que estabelece o seu modo de produção, com a cisão de classes, inaugura uma dialética que é jurídica também, já que os direitos dos trabalhadores/as explorados/as contradizem o “direito” (normas estatais) burguês capitalista. “A oposição começa na infra-estrutura”<sup>103</sup>.

Desse modo, “o materialismo histórico de Marx e Engels é constatativo e não normativo”<sup>104</sup>. A dialética “não dá ‘boa consciência’ a ninguém”, é um método que nos incita a rever “o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ‘ainda não é’”<sup>105</sup>.

---

<sup>97</sup> Idem, *ibidem*, p. 70.

<sup>98</sup> Idem, *ibidem*, p. 71.

<sup>99</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Humanismo dialético**, ob. Cit., p. 89

<sup>100</sup> Idem *ibidem*, p. 95

<sup>101</sup> Idem, *ibidem*, p. 97.

<sup>102</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 44.

<sup>103</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 73.

<sup>104</sup> KONDER, Leandro, **O que é Dialética**, ob. Cit. p. 68 a 70.

<sup>105</sup> Idem, *ibidem*, p. 84.

O Direito inserido no processo histórico “não é”, seria sempre um “vir a ser”<sup>106</sup>, não pode ser tomado como algo feito, perfeito e acabado, pois será sempre atualizado e enriquecido pelos movimentos de libertação daqueles e daquelas coisificados/as pelas explorações e opressões que os/as negam enquanto sujeitos históricos, porém “de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas”<sup>107</sup>.

Nesta direção, o jurídico se realiza dentro do processo histórico das lutas sociais de “reorganização da liberdade” que atualizam a compreensão de Justiça social. A Justiça nada teria assim de “ideal, metafísica, abstrata, vaga, que a classe e grupos dominantes invocam para tentar justificar as normas, os costumes, as leis, os códigos da sua dominação”<sup>108</sup>. A Justiça não é um ente abstrato, mas é “substância atualizada do Direito”, isto é, a realização da libertação na história presente<sup>109</sup>.

O mesmo se aplica ao sistema jurídico que não pode ser tido como “abstração acadêmica”, mas como estrutura que brota do “solo social e sob o impacto do subsolo”, da dialética social, isto é, das contradições que fazem emergir as lutas por libertação<sup>110</sup>. A formulação do direito positivado se realiza a partir de um direito “não positivado”. As normas podem servir de “instrumento jurídico posto a serviço da dominação” ou como “fundamento dos direitos de libertação”<sup>111</sup>.

O “feixe dialético” que é constituído pelo direito, como processo em constante devenir, atua como “formalização (o âmbito normativo), eficácia (o aspecto da vigência social, e não apenas formal, das normas) e legitimidade (o pólo axiológico, em que as normas formalizadas e eficazes passam pelo crivo duma estimativa)”<sup>112</sup>.

A norma é a lei interpretada, com sentido concreto, e este sentido pode também ser construído como forma de manutenção da ordem de dominação ou como fundamento de libertação, todavia, ela por si só não é Direito, mas pode vir a ser a sua expressão quando tiver interpretado em seu conteúdo um sentido justo, ou a sua negação, isto é, atuar como Anti-Direito.

A norma seria a “síntese jurídica” que é a visão de conjunto que permite aos seres humanos “descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta,

---

<sup>106</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 82.

<sup>107</sup> Idem, ibidem, p. 86.

<sup>108</sup> Idem, ibidem, p.81- 82.

<sup>109</sup> Idem, ibidem, p. 87.

<sup>110</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Para um Direito sem dogmas**, ob. Cit., p. 35.

<sup>111</sup> Idem, ibidem, p. 30.

<sup>112</sup> Idem, ibidem, p. 39.

numa situação dada”<sup>113</sup>. Ela atua não como “cristalização ideológica”, mas como “vetor histórico-social” da caminhada histórica da humanidade e como resultante “final” do estado presente do processo, mas não acabado, pois “se reinsere, imediatamente, no processo mesmo, uma vez que a história não pára”<sup>114</sup>.

Direito e Anti-Direito não são “blocos estanques” e é com as suas contradições que surge “a ostra normativa para que se extraia a pérola da superação”<sup>115</sup>. O Direito quando se apresenta como positividade a sua “essência” jurídica está na “liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda”<sup>116</sup>.

Assim, não se trata de um “uso alternativo do direito positivo e estatal” que é uma ideia advinda do movimento teórico prático surgido na década de 1960 na Itália e Espanha e teve bastante repercussão no Brasil na década de 1980 e 1990 entre os movimentos da ala crítica da magistratura e da academia<sup>117</sup>. Apesar do louvável esforço das pessoas vinculadas a esta teoria de buscar “explorar as contradições do direito positivo estatal em proveito não da classe de grupos dominantes, mas dos espoliados e oprimidos”, não consegue suprir as “lacunas da concepção positivista de direito”<sup>118</sup>.

A questão é que o Direito não está na interpretação das leis contra o próprio objetivo dominador do Estado mesmo que esta prática seja muito útil para o processo de libertação. Em verdade o Direito “está no processo global e sua resultante”, ou seja, o Direito está no processo histórico de movimento por libertação em totalidade<sup>119</sup>.

Outro movimento teórico importante pela sua possibilidade emancipatória é o do pluralismo jurídico que “no plano das contra-instituições jurídicas” possibilitou verificar a existência de um “direito dos oprimidos” e das oprimidas<sup>120</sup>. Esta teoria a partir da sociologia aferiu legitimidade às diversas ordens normativas presentes na realidade e que, algumas delas, atuam de maneira a denunciar as situações de opressão.

Entretanto, essas ordens de “contra-instituições” convivem com a ordem estatal hegemônica, não chegando, assim, “à raiz da espoliação básica, mergulhada nos fundamentos da sociedade, com ramificações que atingem o núcleo da cisão de

---

<sup>113</sup> KONDER, Leandro, **O que é Dialética**, ob. Cit., p. 37.

<sup>114</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 78.

<sup>115</sup> Idem, ibidem, p.79.

<sup>116</sup> Idem, ibidem, p. 88.

<sup>117</sup> WOLKMER, Antônio Carlos, **Introdução ao pensamento jurídico crítico**, ob. Cit. p. 41 e 108-109.

<sup>118</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit, p. 45.

<sup>119</sup> Idem, ibidem, p. 76.

<sup>120</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 76 e 77.

classes privilegiadas e desprotegidas, a partir de um modo de produção em que elas se formaram”<sup>121</sup> .

Por outro lado, Boaventura de Sousa Santos em seus trabalhos dentro de uma perspectiva pluralista afirma que “uma política de direito e direitos forte é aquela que não fica dependente apenas do direito ou dos direitos. Uma maneira de mostrar uma atitude de desafio pelo direito e pelos direitos, paradoxalmente, é lutando por um direito e direitos cada vez mais inclusivos”<sup>122</sup>.

Neste viés, quando essas séries de normas jurídicas deixam de conviver e passam a exercer um conflito “dentro da estrutura social (pluralismo dialético)” pode levar a uma atividade de contestação quando os grupos oprimidos buscam “o reconhecimento de suas formações contra-institucionais, em desafio às normas dominantes”<sup>123</sup>. De qualquer modo, na concepção pluralista ainda não é dissociada a imagem do Direito de estrutura normativa de dominação, ainda que abra a possibilidade de não ser somente isso.

Para Lyra Filho, o Direito é o produto de articulações da própria sociedade, em especial dos movimentos sociais, na sua atuação para a destituição de uma realidade injusta e que nega aos indivíduos a sua plena realização. A cidadania teria o espaço público, que aqui é simbolizado pela “rua”, como local privilegiado de seu exercício onde os indivíduos se sentem incluídos e responsáveis pela “vida social e política (espaço público local, regional, nacional, global,...), e através da qual a reivindicação, o exercício e a proteção de direitos, deveres e necessidades se exterioriza enquanto processo histórico de luta pela emancipação humana, ambigualmente tensionado pela regulação social”<sup>124</sup>.

Nessa perspectiva, o Direito é formulado por meio de uma participação democrática que deixa a critério dos sujeitos jurídicos se querem ou/e como querem fazer uso de tal direito. Dessa forma, o Direito pode até se manifestar por meio de normas desde que estas sejam a “expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade”<sup>125</sup>.

---

<sup>121</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 66.

<sup>122</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **Poderá o direito ser emancipatório?**, ob. Cit., p. 37 a 42.

<sup>123</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 77.

<sup>124</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de, **Sistema penal máximo x cidadania mínima: códigos da violência na era da globalização**, Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2003, p.77.

<sup>125</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 86.

Por fim, a Justiça se realiza a partir da “legitimidade da origem e conteúdo”<sup>126</sup> do Direito e se iguala a Justiça Social, enquanto “atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação duma sociedade em que cessem a exploração e opressão” do ser humano pelo ser humano<sup>127</sup>.

### 2.3. Os Direitos Humanos achados na rua

“(…)Artigo Final.  
Fica proibido o uso da palavra liberdade,  
a qual será suprimida dos dicionários  
e do pântano enganoso das bocas.  
A partir deste instante  
a liberdade será algo vivo e transparente  
como um fogo ou um rio,  
e a sua morada será sempre  
o coração do homem”.  
Thiago de Mello<sup>128</sup>

A tradição teórica busca fundamentar os Direitos Humanos nos mesmos princípios das declarações burguesas, americana e francesa do século XIX. Já foi tratado o problema de que carregam consigo a exclusão daqueles e daquelas que não se encaixavam na concepção de “semelhantes” e, em razão disso, a igualdade mesmo formal já era, assim, excludente.

Dessa forma, trata-se neste momento de tentar solucionar o binarismo teórico do jusnaturalismo e positivismo como únicos fundamentos possíveis. As duas teorias apesar de serem diversas, possuem vários pontos em que se igualam. Ambas acabam por manter o povo “desamparado” ante a “concordata” do contrato social<sup>129</sup>.

O jusnaturalismo tenta criar uma essência do ser humano que serviria para avaliar se uma norma possa ser boa, válida e legítima, criando uma “antinomia” como “contradição indissolúvel entre dois princípios”, afinal, essa “essência” acaba sendo também equalizada a normas da mesma forma que o positivismo<sup>130</sup>

Aliás, as teses do jusnaturalismo teológico, acabavam desenhando “uma pirâmide que lembra a de Kelsen”. Enquanto o primeiro coloca na ponta “Deus”, o segundo coloca o Estado. A diferença está em que, “ao invés de pôr-se o foco dedutivo em Deus, aqui se opera a partir do Estado”. Todavia, nos dois casos a definição do

---

<sup>126</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 49.

<sup>127</sup> Idem, *ibidem*, p. 86.

<sup>128</sup> MELLO, Thiago de, **Os Estatutos do Homem (Ato Institucional Permanente)**, Santiago do Chile, abril de 1964, em **Faz escuro mas eu canto**, 24ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009, p. 28.

<sup>129</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Para um Direito sem dogmas**, ob. Cit., p. 15.

<sup>130</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 29.

conteúdo do direito vem de cima para baixo, ou seja, das classes dominantes sobre o povo “como o principal destinatário dos imperativos”, de dever obediência e possuir limitados direitos subjetivos sobre a sua reduzida liberdade pela realidade de opressão em que se encontram<sup>131</sup>.

Desse modo, fundadas no princípio do direito natural e depois positivadas como pacto social, as declarações burguesas mantiveram a desigualdade entre os indivíduos e não desconstituíram a ideia de existência de um/a “outro/a” (o índio, o escravo, o oriental, a mulher)<sup>132</sup> como subalterno/a ao eurocentrismo, branco, masculino, heterossexual e patrimonial, no qual a cultura (a razão) européia seria superior à dos demais povos, o que justificou não só a escravização dos povos africanos e indígenas, mas também a colonização do “sul” pelo “norte”.

Por isto, não basta a formulação de um “Direito natural de combate” ou “natural histórico social” mesmo que “concentrado na luta de classes e na libertação dos oprimidos”<sup>133</sup>, já que esta concepção estando presa a tipos fixos, abstratos e princípios eternos não permite a visão global do fenômeno jurídico “em que positividade e Justiça se entrossem, nem mostrar de que modo o processo histórico mesmo ganha um perfil jurídico”<sup>134</sup>. Dessa maneira, o conteúdo jurídico continua sendo tratado no plano ideal e não na materialidade do processo histórico das lutas por libertação.

Ainda, não se pode alegar *a priori* o Direito Internacional como “não jurídico” por ferirem uma suposta autodeterminação dos povos que na prática se revela como “imperialismo”<sup>135</sup>, pois essas lutas não ocorrem apenas no plano interno de cada “soberania”, mas em âmbito internacional.

A soberania, na concepção de Negri, tem um conteúdo teórico de caráter absoluto que remete a um conceito totalitário, justificado dentro de uma Constituição formal rígida, já que a partir dela se fecha as possibilidades do que ele chama de “poder constituinte” e que seria a própria revolução, ou seja, aquela movimentação social por

---

<sup>131</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Para um Direito sem dogmas**, ob. Cit., p. 20-21.

<sup>132</sup> Enrique Dussel trata do homem “unidimensional” em que o homem é tido como uma totalidade. Para ele, o opressor se governa por si e a partir de si mesmo uma parte da sociedade que é autocrática e domina a outra parte da sociedade porque não há “o Outro” e aquele que governa a totalidade impede que o oprimido se coloque a sua frente como “o Outro” (DUSSEL, Enrique, **Liberación de la mujer y erótica latinoamericana**. Ensayo filosófico, Nueva América, Bogotá, 1980, p. 11).

<sup>133</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 39- 40.

<sup>134</sup> Idem, ibidem, p. 45.

<sup>135</sup> Idem, ibidem, p. 72.

libertação que para Lyra Filho é o próprio fenômeno jurídico<sup>136</sup>. Por isso, a crítica à hermenêutica moderna é o que possibilita a criação de “direito sem dogmas”<sup>137</sup>.

Tampouco pode se reduzir as normas internacionais em Direitos Humanos como meros reflexos da normativa burguesa, e, portanto descartáveis, pois incompletas em sentido jurídico, como as declarações do século XIX, pois ainda sim trazem um acúmulo de lutas por libertação que deve ser protegido. Neste viés, Marx ao criticar a Declaração “burguesa” dos Direitos Humanos, partia de uma perspectiva de “uma superação socialista” que, assim, estabelecia que não importaria em aniquilá-la, mas em dar-lhe “as novas dimensões bosquejadas no preâmbulo dos Estatutos da 1ª Internacional”<sup>138</sup>.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948 não mais atribuiu aos direitos o estatuto de naturais ou racionais como as Revoluções burguesas, mas como o resultado de um consenso entre os povos. Nela estava contido o que se convencionou classificar como “gerações de direitos humanos”.

Os direitos de primeira geração seriam o de garantias individuais ou liberdades clássicas (direitos civis e políticos); os direitos de segunda geração seriam os econômicos, sociais e culturais (os relativos a igualdade material); e os de terceira geração tratariam dos deveres do indivíduo com a comunidade, de titularidade coletiva e englobaria o direito ao meio ambiente equilibrado, uma vida saudável, progresso, paz, autodeterminação dos povos e outros direitos difusos.

Para Cançado Trindade essa tese das gerações de direitos não tem nenhum fundamento jurídico e nem na realidade. Essa teoria seria fragmentadora, atomista e tomaria os direitos de maneira absolutamente dividida, o que não corresponde à realidade<sup>139</sup>.

Para Lyra Filho, não se trata, assim, de uma concepção jusnaturalista ou positivista, mas os Direitos Humanos teriam como objetivo a conscientização e a declaração do que vai sendo adquirido nas lutas sociais e dentro da história, enquanto síntese jurídica, “para transformar-se em opção jurídica indeclinável”<sup>140</sup>.

---

<sup>136</sup> NEGRI, Antonio, **O Poder Constituinte: Ensaio sobre as Alternativas da Modernidade**, trad. Adriano Pilatti. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25

<sup>137</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Para um Direito sem dogmas**, ob. Cit., p. 14.

<sup>138</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Humanismo dialético**, ob. Cit, p. 71, nota 291.

<sup>139</sup> CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto “Direito Internacional e Direito Interno: sua Interação na Proteção dos Direitos Humanos”, Disponível: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado\\_cd.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_cd.htm)>, Acesso: 20/02/2010.

<sup>140</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 10.

Não obstante a pretensão cientificista de separação entre ética e direito, própria do positivismo, são os Direitos Humanos nos contextos das práticas sociais emancipatórias que realizariam, coletivamente e historicamente, a base ética de toda normatividade<sup>141</sup>.

Ainda em relação à construção dos Direitos Humanos, para além da dicotomia entre o jusnaturalismo e o positivismo, faz-se igualmente necessária a superação da dicotomia entre o universalismo e o relativismo. O universalismo moderno abstrato ignora as diferenças ou as condena e acaba por operar como um instrumento de globalização hegemônica em que uma determinada cultura local se impõe no mundo como vencedora da luta pela valorização ou apropriação de recursos<sup>142</sup>.

Para Saffioti, a utopia por igualdade teria alcançado “um gigantesco fracasso porque, dentre outras razões, não admitem diferenças”. Por outro lado, a diferença continua a ser “o lócus privilegiado da constituição das relações de poder”<sup>143</sup>. Nesta direção, o problema da concepção do relativismo é a de que nenhuma cultura possa sofrer qualquer tipo de intervenção externa, independentemente de seus elementos opressores.

O que se propõe é que com o diálogo e com a ação transnacionalmente organizada de grupos de oprimidos e de oprimidas é que se pode distinguir uma política emancipatória de uma política meramente regulatória<sup>144</sup>. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos seria a precondição de uma relação equilibrada advinda de uma consciência de que todas as culturas possuem aspectos emancipatórios e opressores.

O princípio básico que vigoraria seria o do equilíbrio construído no diálogo e a partir das escolhas dos oprimidos e das oprimidas dentro da ideia de que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”<sup>145</sup>.

Dessa forma, seria realizada uma “hermenêutica diatópica”, na qual diferentes concepções de dignidade humana são colocadas em espaços de compartilhamento

---

<sup>141</sup> SOUSA JUNIOR, José Geraldo, **Direito como liberdade: O Direito Achado na Rua**, Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2011, p. 145.

<sup>142</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A gramática do tempo...**, ob. Cit, p. 438-41.

<sup>143</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B., **Posfácio: Conceituando o Gênero, em Mulher Brasileira é assim**, Heleieth I. B. Saffioti e Monica Muñoz-Vargas (orgs.), Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; NIPAS, Brasília, UNICEF, 1994, p. 279.

<sup>144</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A gramática do tempo...**, ob. Cit, p. 438-45.

<sup>145</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **A gramática do tempo...**, ob. Cit, p. 199.



capazes de construir uma cultura de direitos humanos solidária, coletiva, interativa, intersubjetiva, baseada na reciprocidade e no reconhecimento do outro e da outra<sup>146</sup>.

Portanto, o fenômeno jurídico, numa perspectiva internacional, somente pode ser realizado pelas lutas sociais que serão legítimas se estas, na atualidade, se conduzirem dentro dos princípios éticos de respeito das multiculturalidades possíveis que precisam ser protegidas.

#### 2.4. A epistemologia feminista e a formulação do Direito das mulheres

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”  
Simone Beauvoir<sup>147</sup>

O positivismo jurídico é uma forma de pensamento moderno que se faz ainda presente no senso comum dos juristas e da sociedade. Neste pensamento, o Direito é tratado dentro de uma perspectiva técnica pretensamente neutra, porém as feministas, ao realizarem uma crítica à epistemologia moderna, demonstraram que não há técnica neutra, tão pouco assexuada<sup>148</sup>.

Nesta direção, Olympe de Gouges, revolucionária francesa, criticava a concepção de indivíduo presente na Declaração francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão. As Declarações deste período eram fundamentadas no “homem”, ou seja, mesmo que na atualidade o uso desse termo possua a justificativa de que seria um sinônimo de “ser humano”, a narrativa histórica revela que se trata de fato da exclusão das mulheres. Prova disto, é que a revolucionária ao escrever a Declaração dos Direitos das Mulheres e da Cidadã acabou sendo guilhotinada em 07 de novembro de 1793 por descumprir com as “virtudes de seu sexo”<sup>149</sup>.

Condorcet foi o primeiro autor a defender que as mulheres não poderiam ser excluídas de seu “direito à cidade” e, assim, de seus direitos políticos. Isto porque a concepção de indivíduo deveria ser “por sua aderência à humanidade e pelo uso da razão”<sup>150</sup>. No mesmo sentido, a feminista inglesa Mary Wollstonecraft escreve

---

<sup>146</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Revista Contexto Internacional. Rio de Janeiro, vol. 23, nº 1, janeiro/junho, 2001, p. 7-34.

<sup>147</sup> BEAUVOIR, Simone, **Segundo Sexo**, vol. 2, trad. Sérgio Milliet, São Paulo: Círculo do livro, 1967, p. 13

<sup>148</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/prefácio de Jacques Chonchol, 13ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p. 34.

<sup>149</sup> TELES, Maria Amélia de Almeida **O que são ..**, ob. Cit., p. 19-20.

<sup>150</sup> MARQUES-PEREIRA, Bérengère, **Cidadania**, trad. Vivian Aranha Saboia, **Dicionário crítico do feminismo**, Helena Hirata ... [et al.] (orgs.), São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 35.

“Vindications of the Rights of Woman”<sup>151</sup> em que afirma ser “opressivo e ilógico privar uma parte da humanidade dos direitos que concedemos à outra”. Para além desta crítica, Olympe de Gouges pregava que, para o avanço político das mulheres, era preciso explicitar o caráter sexuado dos direitos positivados<sup>152</sup>.

Desse modo, a categoria “gênero”<sup>153</sup> foi trabalhada pelos movimentos feministas que, como tal, surgem a partir da segunda metade do século XX, de maneira a apontar o silêncio da narrativa histórica hegemônica sobre as mulheres e também para criticar a idéia de “neutralidade” da epistemologia moderna<sup>154</sup>. Gênero é uma categoria de análise relacional da divisão histórico-cultural de papéis diferenciados na sociedade para homens e mulheres.

As pensadoras feministas demonstram que essa divisão de papéis acabou por relegar às mulheres o espaço privado do lar, do cuidado do marido e dos/as filhos/as, como o único possível. Nesta direção, o poder e as decisões, tanto dentro da família como na política, estariam definidas pelo “patriarcado”, isto é, como um privilégio mantido para os homens<sup>155</sup>.

O feminismo, então, está relacionado com o reconhecimento das mulheres como uma categoria submetida a específicas e sistemáticas opressões, “na certeza de que as relações entre homens e mulheres não estão inscritas na natureza e que existe a possibilidade política de sua transformação”<sup>156</sup>. Assim, “o feminismo é um conjunto de teoria e prática que impulsiona mulheres no mundo inteiro”<sup>157</sup>. Para as feministas a mulher se faz como tal ao se descobrir como produto de cultura histórica e, com isto, descobre a sua capacidade de se (re) fazer enquanto mulher.

A diferença entre “feminismo” e a expressão “movimentos de mulheres” é que este representa mobilizações que, apesar de terem as mulheres como protagonistas, possuem um “objetivo único”, como se percebe em alguns movimentos populares,

---

<sup>151</sup> “Reivindicações dos Direitos das Mulheres”, trad. livre.

<sup>152</sup> MARQUES-PEREIRA, Bérengère, *Cidadania*, ob. Cit., p. 35.

<sup>153</sup> “O conceito de gênero foi concebido na década de 1980 e começou a ser difundido na academia pelos estudos conduzidos pelas próprias militantes dos movimentos sociais dos anos 60 e 70 e que objetivavam a denúncia da opressão das mulheres, disputando com os estudos da “mulher”, que ainda buscavam legitimidade no meio científico”. ARAÚJO, Anísio José da Silva, **Reestruturação Produtiva e Divisão Sexual do Trabalho: Mudanças e Permanências**, revista eletrônica “Conceitos”, Julho/Dezembro de 2002, [http://www.adufpbjp.com.br/publica/conceitos/7/art\\_01.pdf](http://www.adufpbjp.com.br/publica/conceitos/7/art_01.pdf)

<sup>154</sup> BANDEIRA, Lourdes, **A contribuição da crítica feminista à ciência**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(1): 288, janeiro-abril/2008.

<sup>155</sup> TELES, Maria Amélia de Almeida **O que são ...**, ob. Cit., p. 47.

<sup>156</sup> FOUGYROLLAS-SHWEBEL, Dominique, **Movimentos Feministas**, trad. Vivian Aranha Sabóia, em **Dicionário crítico do feminismo**, ob. Cit., p. 144

<sup>157</sup> TELES, Maria Amélia de Almeida **O que são...**, ob. Cit., p.53.

como o movimento de mulheres indígenas em que alguns grupos não possuem como referência as críticas baseadas na categoria de análise de “gênero”<sup>158</sup>.

Na década de 1970, a questão da autonomia foi definidor do feminismo. Esta autonomia estava associada a um princípio organizativo independente dos partidos e outras organizações “para articulação, troca, reflexão, definição de estratégias”, porém que não se pretendia isolacionista, ao contrário, buscava uma atuação articulada com outros movimentos sociais<sup>159</sup>.

Entretanto, essa busca por autonomia gerou diversos conflitos, em especial, dentro dos partidos de esquerda que diziam que as mulheres estavam dividindo a luta de classes, ou seja, que se deveria primeiramente lutar pelo fim da sociedade de classes e, depois disso conquistado, é que se trataria da pauta das mulheres. Isso significava que as mulheres teriam que seguir “apanhando até o socialismo”<sup>160</sup>.

Desse modo, o movimento feminista sempre foi acusado de ser “sectário”, porém em verdade a sua auto-organização permitiu dar visibilidade a sua pauta e possibilitou criar espaços de discussão entre as mulheres para que estas se descobrissem sujeitos históricos e responsáveis pela transformação de sua condição e de toda sociedade. Como já lembrava Lyra Filho, as condições de opressão na sociedade não podem ser reduzidas à organização sócio econômica, pois

há produtos ideológicos relativamente solúveis, sem troca do modo de produção, como os há relativamente indissolúveis, mesmo quando a troca se consumou. Exemplo disto é o machismo já citado, que se vai atenuando, em certas sociedades capitalistas, e resiste com mais vigor em determinados países de socialismo implantado, ao menos quanto à base material das relações de produção<sup>161</sup>.

Assim, foram os movimentos feministas que também alteraram as formas de análise das relações sociais de classe ao utilizar, para tanto, a categoria “gênero”. As feministas perceberam que as mulheres nas sociedades urbano-industriais capitalistas quando adquirem a possibilidade “de se engajarem na estrutura de classes”, “o sexo

---

<sup>158</sup> FOUGYROLLAS-SHWEBEL, Dominique, ob. Cit. p. 145,

<sup>159</sup> COSTA, Ana Alice Alcantara, **O Movimento Feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, 1. sem. 2005.

<sup>160</sup> Fala de Criméia Alice Schmitdt de Almeida no vídeo “30 anos da União de Mulheres de São Paulo”, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=lOPHCulfWBI>

<sup>161</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 19.

opera como fator limitativo do processo da competição”<sup>162</sup>. Nas explicações de Danièle Kergoat:

Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho são duas proposições indissociáveis que formam um sistema. A reflexão em termos de relações sociais de sexo é, ao mesmo tempo, anterior e posterior à reflexão em termos de divisão sexual do trabalho. Ela é preexistente como noção, mas posterior como problemática. É preexistente, pois foi uma aquisição do feminismo, por meio da emergência de categorias de sexo como categorias sociais, de mostrar que os papéis sociais de homens e mulheres não são produto de um destino biológico, mas que eles são, antes de tudo, construções sociais que têm uma base material<sup>163</sup>.

Os trabalhos realizados pelas mulheres são “muito freqüentemente instáveis, mal remunerados, não valorizados socialmente, com uma possibilidade quase nula de promoção e de plano de carreira, além de direitos sociais muitas vezes limitados ou inexistentes”<sup>164</sup>. Ademais, a atividade feminina continua concentrada em setores tais como os serviços pessoais, saúde e educação, ligados ao aspecto do “cuidado” concedidos historicamente às mulheres e sem nenhuma justificativa biológica, como é próprio das construções sociais de gênero.

O trabalho doméstico, deste modo, ainda hoje é realizado majoritariamente pelas mulheres o que leva as mulheres “inativas” e sem qualificação profissional reconhecida a se integrarem no mercado de trabalho mesmo em meio à crise econômica e/ou à recessão<sup>165</sup>. Ainda, contraditoriamente, a proteção prometida à mulher por igualdade de condições no trabalho, a Constituição Federal de 1988 assegura menos direitos às trabalhadoras domésticas<sup>166</sup>.

---

<sup>162</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B., **A mulher na sociedade de classes – mito e realidade**, Petrópolis: Editora Vozes, 1976, p. 352.

<sup>163</sup> KERGOAT, Danièle **Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho**, in **Gênero e Saúde** org. Marta Julia Marques Lopes, Dagmar Estermann Meyer e Vera Regina Waldow. Ed. Artes Médicas, 1996.

<sup>164</sup> Idem, *ibidem*

<sup>165</sup> A dignidade da pessoa humana é preceito fundamental da Constituição Federal brasileira somada aos valores sociais do trabalho como forma de garanti-la. Ainda, é objetivo da República Federativa do Brasil promover o bem de todos sem qualquer preconceito ou discriminação sendo todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988, igualou homens e mulheres em direitos e deveres. Em seu artigo 7º, inc. XX dispõe sobre os Direitos dos Trabalhadores, dando ênfase à proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante dispositivos específicos, nos termos da lei.

<sup>166</sup> Art. 7, parágrafo único, da Constituição Federal “Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VIII, XV, XVII, XVIII, XIX, XXI e XXIV, bem como a sua integração à previdência social”.

Outras formas de discriminação são em relação às mulheres casadas e o acesso quase impossível de mulheres a cargos administrativos<sup>167</sup>. O que ocorre é que os empregadores não querem investir na formação das mulheres exatamente porque elas casam e tem filhos/as enquanto “os homens têm sua posição no trabalho assalariado reforçada pela situação familiar, sua situação de ‘provedor de fundos’ assegura-lhes uma proteção relativa em face do desemprego”<sup>168</sup>.

No Brasil, o movimento feminista denuncia que além das formas citadas de “discriminação de gênero no âmbito do trabalho (como concentração de mulheres em função semi ou não qualificadas, guetos profissionais, dificuldades de acesso à promoção, controle do uso do banheiro, etc)”, as trabalhadoras brasileiras sofrem uma particular violência “ao serem obrigadas, por muitos empregadores, a apresentar no ato da seleção ou admissão a um cargo, um exame de laboratório que prove que não estão grávidas, ou um atestado médico que confirme a sua esterilização” o que atinge o seu corpo e os seus direitos reprodutivos<sup>169</sup>.

A divisão sexual do trabalho parece, assim, “não evoluir no mesmo diapasão que a história da tecnologia, mas ser submetida a um peso histórico que torna possível apenas o deslocamento das fronteiras do feminino e do masculino, jamais a supressão da própria divisão sexual”<sup>170</sup>. Por fim, “as formas da divisão sexual do trabalho podem mudar. A divisão sexual do trabalho permanece”<sup>171</sup>.

Nesta direção, a crítica feminista não busca uma condição de igualdade para as mulheres “situada fora do campo social, na medida em que isto levaria, inexoravelmente, a uma essência masculina e a uma essência feminina”<sup>172</sup>. Nenhum aspecto da realidade humana se situa fora da história ou acima dela, mas alguns aspectos perduram ao longo dela, assim, mudança e permanência são categorias reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra<sup>173</sup>.

Desse modo, a divisão feita tradicionalmente pelas autoras feministas para explicar a diferença entre gênero, sexo e desejo deve ser tomada como uma divisão didática, pois a categoria “gênero” nos revela que as construções do que é

---

<sup>167</sup> HIRATA, Helena, **Nova divisão sexual do trabalho? - Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**, tradução Wanda Caldeira Brant, SP:Boitempo, col. Mundo do trabalho, 2002, p.122

<sup>168</sup> Idem, ibidem, p. 184

<sup>169</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de, **Da mulher como vítima à mulher como sujeito**, em CAMPOS, Carmen Hein de (org), **Criminologia e feminismo**, Porto Alegre: Sulina, 1999. p.109 - 110

<sup>170</sup> HIRATA, Helena, **Nova divisão sexual do trabalho?**, ob. Cit p. 218

<sup>171</sup> Idem, ibidem, p. 217

<sup>172</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B., **Posfácio: Conceituando o Gênero...**, ob. Cit, p. 271.

<sup>173</sup> KONDER, Leandro, **O que é Dialética**, ob. Cit., p. 54.

feminino/masculino não são naturais, não dependem do sexo biológico que é um sistema binário ligado a concepção de sexo “homem/mulher” como conceito vinculado a condição biológica dos corpos de forma morfológica e de constituição.

A crítica feita a esta divisão binária de sexo biológico como homem/mulher é que esta exclui outras condições produzidas pela natureza, como os casos de hermafroditismo, além de ignorar que constantemente as pessoas estão modificando os seus corpos de maneira a adaptá-lo a um ideal cultural de gênero. Essa adaptação recai como um dever opressor, propagandeado pela mídia, em especial sob as mulheres que devem se adaptar o seu “gênero” ao conceito de beleza associado a esse, porém por vezes se trata de uma escolha de identidade que a pessoa pretende praticar independente de seu sexo biológico (e como escolha, então, atua como possibilidade de libertação), como no caso dos/as travestis e dos/as transgêneros.

Em razão disto, Judith Butler defende que

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma<sup>174</sup>

Isso não significa que não existam diferenças entre homens e mulheres, mas de “entendê-las como fruto de uma convivência social mediada pela cultura”<sup>175</sup>. Desse modo, o gênero não pode ser utilizado para analisar a realidade por uma relação binária sexo/gênero, porém somente pode ser feita a partir de sua dialética<sup>176</sup>, isto é, dentro do devir das representações que “vai moldando homens e mulheres, produzindo, assim, diferenças”<sup>177</sup>.

Isso contribui em perceber que o “inimigo” não é o homem enquanto indivíduo, mas a “concepção relacional”<sup>178</sup>, ou seja, a categoria de gênero “não trata apenas das mulheres, mas inclui as relações entre as próprias mulheres, entre os próprios homens, assim como as relações entre mulheres e homens. Por isso, não se pode confundir o termo gênero com mulher”<sup>179</sup>.

---

<sup>174</sup> BUTLER, Judith, **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**, trad. Renato Aguiar, 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 25

<sup>175</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B., **Posfácio: Conceituando o Gênero...**, ob. Cit., p. 272

<sup>176</sup> TELES, Maria Amélia de Almeida **O que são os...**, ob. Cit., p.53.

<sup>177</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B., **Posfácio: Conceituando o Gênero...**, ob. Cit., p. 274.

<sup>178</sup> Idem, ibidem, p. 275.

<sup>179</sup> TELES, Maria Amélia de Almeida **O que são os...**, ob. Cit., p.44.

A categoria “gênero” possibilita, então, a análise dos resultados das construções sociais em que as qualidades atribuídas aos dois sexos contrapostas em formato de pares funcionam como “instrumentos simbólicos da distribuição de recursos entre homens e mulheres e das relações de poder existentes entre eles e as formas de pensamento, de linguagem e as instituições da nossa civilização (assim como de todas as outras conhecidas)”<sup>180</sup>.

Assim, o desejo estaria submetido à construção social da “heteronormatividade” como norma moral que organiza as relações de afeto/sexual na sociedade com base na possibilidade exclusiva homem-mulher. As mulheres, por não serem consideradas como sujeitos de seu sexo, quando estabelecem relações afetivas com outras mulheres, sua conduta é tida como uma “provocação” aos homens seja no seu sentido “sensual” ou na perspectiva de estarem descumprindo com o seu papel de objeto e, portanto, elas se tornam vulneráveis às agressões físicas e sexuais como penalização moral mais extrema. Já os homens homossexuais possuem como punição ao descumprimento desta norma moral a sua ridicularização por meio de sua equalização da condição de “mulher” como ser inferiorizado.

Assim, o “machismo”, como expressão da cultura baseada na opressão de gênero, possui nas normas morais a força para a manutenção da sua hegemonia. Para Lyra Filho, a moral se constitui num conjunto de normas sociais que “visa o aperfeiçoamento de cada um[a], dentro da honestidade”<sup>181</sup>. Todavia, a concepção de “honestidade” já serviu inclusive para dividir as mulheres que teriam “legitimidade” (do ponto de vista moral e não jurídico) de terem o seu Direito reconhecido pelo Estado de serem protegidas de crimes de estupro ou não. O Código Penal previa que seria reconhecido crime de estupro ou tráfico de pessoa (“rpto” como era denominado) somente contra mulher “honesta”. O conceito de “honestidade” aí estava vinculado com a ideia de ser “virgem” ou de ser “casada”.

Neste viés, no caso em que uma mulher fosse estuprada, o agressor não era punido caso se casasse com a agredida. Isso revela a ideologia de que o estupro realizado por uma pessoa, que não o marido, se trataria somente de um problema de “honra” da mulher e que bastaria o casamento para ser solucionado. Nesta lógica não se incluiria como crimes os casos de estupro “marital”.

---

<sup>180</sup> BARATTA, Alessandro, **O paradigma do gênero – Da questão criminal à questão humana**, em Campos, Carmen Hein de (org), **Criminologia e Feminismo**, Porto Alegre: Sulina, publicação Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, 1999, p. 22.

<sup>181</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 89

O projeto de lei (PL) nº 117/2003, proposto pela deputada Iara Bernardi, após muitas manifestações dos movimentos feministas, foi aprovado e transformado na Lei Ordinária nº 11.106/2005, em 28 de março de 2005, e alterou vários artigos do Código Penal que tratava dos chamados “crimes contra os costumes”, como os descritos acima, anulando alguns dos dispositivos que discriminavam a mulher.

Dessa forma, se algumas leis acabam por atuar como normas morais, e não como Direito, isso significa que a moral também está

inserida na dialética social; também se transmite a séries múltiplas de normas, conforme as classes e grupos em que se divide a estrutura social; também gera obrigações exigíveis e estabelece órgãos e procedimentos para a sua aplicação coercitiva: ela é, portanto, bilateral, como o Direito<sup>182</sup>.

Desse modo, “não existe uma diferença nítida entre as normas jurídicas e morais, porque todas as características distintivas apresentadas se revelam imprecisas (isto é, tanto aparecem nas normas jurídicas, quanto nas morais)”<sup>183</sup>, mesmo assim, o Direito não pode ser confundido com a moral. A honestidade, como pode se perceber, mesmo que seja vista com um dever que se deva cumprir em relação as demais pessoas e até a si mesmo/a, não depende para ser obrigatória da reciprocidade, ou seja, independe das pessoas cumprirem com seus próprios deveres.

Isso significa que somente o Direito é recíproco, pois apenas este “visa ao desdobramento da liberdade, dentro dos limites da coexistência”<sup>184</sup>. Já a moral “permanece como estabelecimento de restrições à nossa liberdade, em si mesmas tidas como necessárias, para tornar-nos pessoas socialmente melhores, enquanto que o Direito só nos restringe a liberdade para garantir o que, nela, afete aos demais”<sup>185</sup>.

Dessa maneira, a restrição da liberdade pela positividade do Direito “não conduz fatalmente ao positivismo” e a uma situação injusta, pois a percepção de justiça do Direito se realiza dentro da “dialética jurídica”<sup>186</sup>. Assim, à medida que o Estado se democratiza, tendendo a justiça social e a abertura para a diversidade, são melhores as condições para que as leis passem a expressar um conteúdo jurídico<sup>187</sup>.

---

<sup>182</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 89.

<sup>183</sup> Idem, ibidem, p. 65.

<sup>184</sup> Idem, ibidem, p. 89.

<sup>185</sup> Idem, ibidem, p. 90.

<sup>186</sup> Idem, ibidem, p. 27.

<sup>187</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Direito e lei**, ob. Cit., p.32.



Dessa forma, as leis podem, inclusive, servir de instrumento da luta pela efetivação de seu conteúdo libertador, o que é expressão do Direito, ou seja, é possível utilizar este “instrumento hegemônico num dado combate político” numa ação que seja “contra-hegemônica”<sup>188</sup>. Como propõe Boaventura de Sousa Santos, “um uso não hegemônico de ferramentas jurídicas hegemônicas parte da possibilidade de as integrar em mobilizações políticas mais amplas, que podem incluir ações tanto legais como ilegais”<sup>189</sup>. Assim, “o perigo é confirmar e legitimar o contrato social liberal e, conseqüentemente também a exclusão”<sup>190</sup>.

Neste sentido, a lei penal continua a estabelecer vários tipos específicos, que não foram alterados pela Lei nº 11.106/2005, como aborto, infanticídio, abandono de menores, com a função de manter a estrutura de gênero na sociedade, ou seja, de reforçar o papel de reprodutora relegado a mulher, mas que também serve para assegurar o domínio patriarcal na medida em que garante “o regime de transmissão da propriedade e na formação dos patrimônios”<sup>191</sup>.

Isso não significa que as leis reproduzam opressões apenas em sociedades capitalistas. As legislações devem ser examinadas criticamente, mesmo num país socialista<sup>192</sup>, pois resolvida a questão classista em um sistema socialista não esgotaria a problemática do Direito, pois existem outros aspectos de opressões de grupos como “das raças, religião, sexos – que hoje preocupam os juristas do marxismo não-dogmático”<sup>193</sup>.

Portanto, as leis apresentam contradições que não permitem nem que sejam rejeitadas *a priori* como expressão somente de dominação e controle, mas também deve se tomar cuidado para não se “afirmar, ingênua ou manhosamente, que toda legislação seja Direito autêntico, legítimo e indiscutível. (...) A legislação abrange, sempre, em maior ou menor grau, Direito e Antidireito”<sup>194</sup>. Ademais, a lei não se iguala ao Direito.

Para Lyra Filho, para se ter uma exata compreensão do Direito, não se pode desprezar todos esses aspectos do processo histórico em que o círculo da legalidade pode ou não coincidir com o da “legitimidade”<sup>195</sup>. Por exemplo, a “legitimidade” de todas as mulheres terem a sua liberdade sexual garantida e protegida contra qualquer

---

<sup>188</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **Poderá o direito ser emancipatório?**, ob. Cit., p. 36 a 42.

<sup>189</sup> Idem, ibidem, p. 36 a 42.

<sup>190</sup> Idem, ibidem, p. 39.

<sup>191</sup> CAMPOS, Carmen Hein de (org), **Criminologia e feminismo**, Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 45.

<sup>192</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Direito e lei**, ob. Cit., p.32.

<sup>193</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 73

<sup>194</sup> LYRA FILHO, Roberto, **Direito e lei**, ob. Cit., p.32.

<sup>195</sup> Idem, ibidem, p.33.

tipo de violação, como o estupro, é verificada como “jurídica” não em sua “honestidade”, que seria para a moral, mas por estar relacionada a uma perspectiva libertadora das opressões presentes na sociedade sobre a sexualidade feminina.

Dessa maneira, as leis quando trabalhadas nos cursos de PLPs não podem ser tidas de maneira acrítica, pois as legislações tiveram um papel historicamente relevante na doutrinação dos corpos femininos. As leis apenas expressam o Direito das mulheres quando são construídas dentro de um processo permanente e constantemente atualizado de reconhecimento das lutas por liberdade realizadas pelo movimento feminista.

Na atualidade, muitas dessas lutas já possuem reconhecimento estatal e internacional por meio de sua normatização, porém isso não significa que a realização do Direito já se fez na realidade. Até mesmo porque “nem sempre o estipulado na lei é cumprido, visto que outros fatores intervêm na sua aplicação”<sup>196</sup> e a validade do Direito “não depende das condições da respectiva eficácia social”<sup>197</sup>.

Dessa forma, uma das estratégias dos movimentos sociais de pressão para a eficácia social do Direito é o apelo à Corte Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) que em 10 de dezembro de 1998 foi reconhecida a sua competência pelo Estado Brasileiro por meio da assinatura do “Pacto de San José de Costa Rica”. A importância desta Corte é que se trata de um espaço menos suscetível aos interesses de uma determinada classe ou grupo interno de um país.

Todavia, um dos critérios da Corte da OEA para aceitação do pedido de denúncia de violação de Direitos é que todas as instâncias nacionais já tenham sido esgotadas na busca pela efetivação de um Direito Humano. Ainda, a princípio, podem ser apresentadas a ela denúncias de violações ocorridas apenas após a data da assinatura de seu pacto.

Nesta direção, nos casos de violência doméstica contra as mulheres era comum que fossem tratados pela jurisdição interna brasileira apenas como “crimes passionais”, ou que fossem desconsiderados como crimes, por se tratar de assassinatos de mulheres por “legítima defesa da honra” do homem “traído”. Nos casos em que o Poder Judiciário acabava por condenar a violência, em especial após muita pressão dos movimentos feministas, a decisão entrava no ciclo moroso do sistema que impedia o cumprimento de pena por parte do condenado.

---

<sup>196</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **Os Tribunais nas Sociedades Contemporâneas: O Caso Português**. Porto: Afrontamento, 1996 (2ª edição); Prémio Gulbenkian de Ciência, 1996, p. 39.

<sup>197</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, **Poderá o direito ser emancipatório?**, ob. Cit., p. 36 a 42.

Em razão disso, foi possível apresentar à Corte da OEA casos de violência doméstica ocorridos na década de 1980 por não terem nunca sido concluídos os julgamentos e, dessa forma, serem considerados casos de “crime continuado” por parte do Estado brasileiro, ou seja, com efeito por não ter sido cessada a violação.

Um dos casos que foram levados até a Corte da OEA, foi a de Márcia Leopoldi, estudante de arquitetura, espancada e assinada em 1984, com 24 anos de idade pelo seu namorado José Antonio Brandão Pereira do Lago, vulgo “Laguinho”. Sua irmã Deise Leopoldi, que chegou a ser vice-presidente da União de Mulheres de São Paulo, liderou a organização de diversas manifestações em frente ao Fórum de Santos onde seria o julgamento do agressor.

Foram necessários dois júris populares antes que Lago fosse condenado a 15 anos de prisão, em 1992, porém, logo em seguida, conseguiu um habeas corpus a partir de um pedido de anulação do julgamento por seu advogado e se tornou foragido. O caso foi tema de uma manifestação de mulheres, com a presença de Deise, na IV Conferência Mundial sobre a Mulher ocorrida em 1995 em Pequim.

A demora para obter uma sentença definitiva e, depois, para ocorrer a prisão de Lago, induziu que o caso fosse apresentado em 1996 à Corte da OEA. Todavia, antes do julgamento pela Corte, que nunca chegou a ocorrer, Lago foi preso em 2005 em São Luís do Maranhão, após Deise Leopoldi participar do programa “Mais Você” da Rede Globo para falar sobre violência contra mulher, momento em que aproveitou a alta audiência do programa para divulgar a foto do foragido<sup>198</sup>.

O caso que se tornou mais emblemático pelo seu resultado vitorioso para o movimento feminista brasileiro, foi o caso da biofarmacêutica Maria da Penha. Em 1983, ela recebeu um tiro nas costas enquanto dormia por disparo realizado pelo seu marido, Marco Antônio Heredia Viveiros, professor universitário, que a deixou paraplégica. Ao retornar do hospital para a casa, seu marido a manteve presa dentro de casa e iniciou uma série de novas agressões e, por fim, uma nova tentativa de assassinato por eletrochoque.

Entretanto, 18 anos depois da ocorrência do fato, o Poder Judiciário ainda não havia proferido uma sentença definitiva. Desta maneira, em 1998, Maria da Penha com o apoio do Centro pela Justiça pelo Direito Internacional (CEJIL), o Comitê Latino-

---

<sup>198</sup> Todas as informações sobre este caso podem ser encontradas no livro LEOPOLDI, Maria Amélia de Almeida Teles, Terezinha de Oliveira Gonzaga, Deise, **Do silêncio ao grito contra a impunidade: caso Márcia Leopoldi**, União de Mulheres de São Paulo: São Paulo, 2007.

Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) e um consórcio de ONGs feministas, formalizou uma denúncia à Corte da OEA.

A Corte da OEA, em 2001, publicou a decisão sobre o caso no Relatório nº 54 no qual responsabilizou o Estado brasileiro por negligência e omissão em relação à violência doméstica, recomendando a condenação do agressor de Maria da Penha; o pagamento de uma indenização a ela; e a revisão das políticas públicas de enfrentamento à violência contra mulher.

Em 2002 foi realizada a Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras, em Brasília, onde foi deliberada uma Plataforma Política Feminista. Foi também formado um consórcio de entidades feministas (Cfemea, Advocacy, Agende, Cepia, Cladem e Themis) e juristas para estudar e elaborar uma minuta de um projeto de lei específica para os casos de violência doméstica<sup>199</sup>.

Ainda em 2002, havia sido criada uma Secretaria de Estado dos Direitos das Mulheres (SEDIM) que, em 2003, foi transformada na Secretaria Especial de Políticas para Mulheres no âmbito da Presidência da República (SPM/PR) pelo então recém empossado presidente Luís Inácio Lula da Silva. Esta Secretaria instalou um Grupo Interministerial para montar um documento base para a criação de uma lei específica com base no estudo feito pelo consórcio de entidades.

A SPM/PR ainda convocou a I Conferência de Políticas para Mulheres, em 2004, com ampla participação de entidades e movimentos feministas que debateram e definiram o conteúdo do I Plano de Políticas Públicas para as Mulheres. Neste Plano foi reafirmada a necessidade de criação de uma lei específica para o enfrentamento da violência contra a mulher. Dessa forma, em 22 de setembro de 2006, foi criada a Lei nº 11.340 denominada por “Lei Maria da Penha”<sup>200</sup>.

A Lei Maria da Penha é um dos dispositivos legais que melhor expressa o acúmulo das lutas do movimento feminista brasileiro. Esta lei é importante por trazer em seu bojo o reconhecimento da pauta da violência doméstica que desde a década de 1980 faz parte das reivindicações das mulheres por “democracia em casa e na rua”.

Para que a libertação das mulheres possa ser conquistada, depende delas se organizarem socialmente nas “ruas”, todavia, de nada vale se os efeitos do Direito

---

<sup>199</sup> Cartilha **Lei Maria da Penha: do papel para a vida. Comentários à Lei 11.340/2006 e sua inclusão no ciclo orçamentário**, CFEMEA – Centro Feminista de Estudo e Assessoria, 2009, p. 14-15.

<sup>200</sup> Informações sobre o caso e sobre a Lei Maria da Penha podem ser encontradas nas diversas cartilhas sobre a lei disponíveis no site da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) [www.sepm.gov.br](http://www.sepm.gov.br)

expresso nestas lutas também não ocorrerem dentro de “casa” enquanto espaço privado privilegiado de manutenção da opressão contra as mulheres. Além do mais, não é possível a participação política das mulheres na luta por Direito enquanto elas estiverem sob uma violência que as imobiliza psicologicamente e fisicamente dentro do cotidiano de suas próprias casas.

Neste sentido, os Direitos das mulheres reconhecidos pelas diversas Convenções e Declarações específicas<sup>201</sup> e pela Lei “Maria da Penha”, possuem como base a categoria “gênero” formulado pelos movimentos feministas em contraposição as concepções naturalizadoras de indivíduo que compõe o pensamento moderno.

Produzir uma nova concepção de Direito exige a construção de um novo modelo de produção de conhecimento que possibilite a visibilidade das vozes femininas silenciadas ao longo da história. Essas vozes, em verdade, são a própria expressão de um Direito das mulheres que sirva à libertação. Neste sentido, a educação jurídica popular feminista se propõe a ser o espaço de construção deste “novo” Direito.

Não se busca, portanto, uma sociedade sem gênero, mas sem a sua hierarquização que não se faz sem desatar o “nó constituído pelas três contradições sociais básicas: gênero, raça/etnia, classe social”<sup>202</sup>. Assim, na prática da educação jurídica popular feminista deve haver o reconhecimento da situação concreta e histórica que evidencia as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, desejo, identidade de gênero, geracionais, físicas, sensoriais, intelectuais e sócio-ambientais, de modo a assegurar o desenvolvimento de posturas críticas frente à realidade.

A transversalidade da temática de gênero está ligada à desigualdade específica existente na sociedade, relativa à construção dos papéis sociais desenvolvidos por homens ou mulheres a partir do que histórico-culturalmente se diferenciam as concepções de feminino e masculino.

Essa transversalidade está presente no curso de PLPs como um meio de análise da realidade e de interpretação dos Direitos Humanos. Como defende Magendzo, “dizer que o gênero é transversal significa penetrar, desde esta ótica, uma série de outros temas como, por exemplo, a educação, o trabalho, a política, a literatura, etc (...) Em outras

---

<sup>201</sup> As principais são a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher: Convenção de Belém do Pará 1994; Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher 1979 (CEDAW) e Protocolo Facultativo; Protocolo de Palermo; Declaração e Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento (Cairo), Plataforma de Ações da Conferência de Beijing.

<sup>202</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B., **Posfácio: Conceituando o Gênero...**, ob. Cit, p. 276.

palavras, atender ao específico, neste caso o gênero, não atenta contra a universalidade”<sup>203</sup>.

Nesse sentido, com os movimentos feministas, o direito positivado passa a ser discutido de forma crítica e de maneira que as mulheres reconheçam a sua autonomia enquanto sujeitos na construção de um Direito que contemple as demandas específicas que as relações desiguais de gênero provocam.

No caso da educação jurídica popular feminista realizada pelo projeto de PLPs, se busca a libertação das amarras do machismo que por séculos aprisionou as mulheres ao espaço privado e, através desse processo educativo, elas se sintam empoderadas a liberar a sua voz e seus sonhos nos espaços públicos da política e realizem, dessa maneira, uma transformação da sua realidade e de toda a coletividade.

---

<sup>203</sup> MAGENDZO Abraham K, ob. Cit.

### CAPITULO 3. A educação jurídica popular como prática de construção de Direitos



A forma tradicional de educação é denominada por Paulo Freire de “bancária”, na qual a realidade das pessoas envolvidas no processo de aprendizado não é relacionada com o conhecimento tratado em aula o que mantém de forma oculta as razões que explicariam as relações sociais a que estão submetidos/as e os “como” e os “porquês” se dão as condições de sua existência.

Para Paulo Freire, o ser humano é o ser da “consciência”, ou seja, não atua no mundo apenas por instinto como os demais animais, mas possui na sua existência no mundo uma “realidade objetiva” possível de ser conhecida<sup>205</sup>. Assim, quando o ser humano atua no mundo, recriando-o, o faz dentro do tempo, conformando as épocas históricas, o que se denomina como “cultura”<sup>206</sup>.

Dessa forma, o ser humano é um ser que faz cultura. Como já trabalhado no capítulo anterior, a ciência moderna buscou a separação do saber científico, considerado como único válido, de outras formas de saberes. Essa mitificação do saber científico serve para as classes dominantes, que controlam a produção deste tipo de saber, como um instrumento de manipulação dos/as considerados/as “incultos/as” que tem a sua ignorância absolutizada e são tratados/as como se fossem incapazes de se manifestar e, desse modo, necessitariam “da ‘orientação’, da ‘direção’, da ‘condução’ dos[as] que se consideram a si mesmos ‘cultos[as] e superiores’”<sup>207</sup>.

Neste viés, na educação bancária, o que ocorre é uma ação de transferência, imposição e depósito do conhecimento científico **para e sobre** aqueles/as que não o

<sup>204</sup> QUINO, *Toda a Mafalda*, trad. Andréa Stahel M. da Silva [et. al.], São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 73

<sup>205</sup> FREIRE, Paulo, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 29ª edição, 2006, p.47.

<sup>206</sup> Idem, *ibidem*, p. 51.

<sup>207</sup> Idem, *ibidem*, nota 4, p. 113.

deteriam. Os/as alunos/as são os “sem luz” (“alumnos”) que devam ser “iluminados/as” pela sabedoria dos/as professores/as.

Desse modo, as atitudes paternalistas, realizadas com base na imagem preconceituosa sobre as pessoas que compõe os “setores marginalizados do processo político”, retiram dos indivíduos a sua condição de sujeitos históricos e, portanto, de sujeitos de direito, já que as/os imobilizam para a sua ação de transformação de suas realidades<sup>208</sup>.

Todavia, sendo o ser humano um ser que atua no mundo produzindo cultura, “ninguém ignora tudo”, como também “ninguém tudo sabe”<sup>209</sup>. O que se propõe é outra prática pedagógica que tenha como pressuposto que a “leitura do mundo” deve preceder a “leitura da palavra”<sup>210</sup>. O aprendizado do Direito centrado na “palavra” da lei “corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática”<sup>211</sup>.

Assim, a educação jurídica popular, como praticada pelo projeto PLPs/DF, preocupada em construir um Direito a partir da realidade das demandas por liberdade, busca ser um espaço de diálogo de desconstituição **com** os/as oprimidos/as das condições históricas de manutenção da ordem injusta a que estão submetidos/as.

### **3.1 A educação “bancária” como instrumento de desumanização**

A escola, enquanto espaço de institucionalização da educação, serviu, em especial nos últimos 150 anos, como máquina indispensável na legitimação dos processos sociais de reprodução dos valores hegemônicos da sociedade capitalista<sup>212</sup>. Os livros de disciplinas de história são exemplos da reprodução da narrativa que exclui os/as oprimidos/as, principalmente as mulheres, como sujeito dessa história apagando-os/as como se não tivessem participado dela.

Nesta direção, os conhecimentos produzidos neste sistema educacional são fruto de interesses de uma elite e são mitificados para que os seres humanos colocados em posição subalterna a estes saberes sintam-se diminuídos, acomodados e renunciem

---

<sup>208</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 21.

<sup>209</sup> Idem, *ibidem*, ob. Cit., nota 4, p. 113.

<sup>210</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p. 81

<sup>211</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 104.

<sup>212</sup> MÉZÁROS, István, **A educação para além do capital**, trad. Isa Tavares, SP: Boitempo, 2005, p. 35.



ao seu próprio saber, à sua capacidade de decidir, atuando no mundo como meros espectadores<sup>213</sup>.

A educação é colocada como uma única atividade intelectual possível e capaz de “preservar os ‘padrões civilizados’ dos que são designados para ‘educar’ e governar, contra a ‘anarquia e a subversão’”<sup>214</sup>, colocando as/os educandas/os na posição de meros objetos manipuláveis, “em nome da suposta superioridade da elite: ‘meritocrática’, ‘tecnocrata’, ‘empresarial’, ou o que quer que seja”<sup>215</sup>.

A educação atua assim como um “banco de valores” que se reduz ao “ato de depositar”<sup>216</sup> conhecimentos sobre os/as educandos/as. Estes e estas devem apenas recebê-los, “guardá-los e arquivá-los” como colecionadores/as ou fichadores/as ‘das coisas que arquivam’”<sup>217</sup>. Dessa maneira, o saber é tratado como coisa que se “doa” ou que se “vende” pelos que seriam os/as donatários/as deste para aos/às demais que tem a sua ignorância absolutizada. Nesta educação “bancária” os/as educadores/as alienam a sua ignorância como se esta estivesse “sempre no/a outro/a” e credita a si mesmo uma sabedoria absoluta, com posições fixas, rígidas e invariáveis<sup>218</sup>.

A educação bancária, então, se faz quando:

- a) o[a] educador[a] é o[a] que educa; os[as] educandos[as], os[as] que são educados[as];
- b) o[a] educador[a] é o[a] que sabe; os[as] educandos[as], os[as] que não sabem;
- c) o[a] educador[a] é o[a] que pensa; os[as] educandos[as], os[as] pensados[as];
- d) o[a] educador[a] é o[a] que diz a palavra; os[as] educandos[as], os[as] que a escutam docilmente;
- e) o[a] educador[a] é o[a] que disciplina; os[as] educandos[as], os[as] disciplinados[as];
- f) o[a] educador[a] é o[a] que opta e prescreve sua opção; os[as] educandos[as] os[as] que seguem a prescrição;
- g) o[a] educador[a] é o[a] que atua; os[as] educandos[as], os[as] que têm a ilusão de que atuam, na atuação do[a] educador[a];
- h) o[a] educador[a] escolhe o conteúdo programático; os[as] educandos[as], jamais ouvidos[as] nesta escolha, se acomodam a ele[ela];
- i) o[a] educador[a] identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos[as] educandos[as]; estes[estas] devem adaptar-se às determinações daquele [e daquela];
- j) o[a] educador[a], finalmente, é o sujeito do processo; os[as] educandos[as], meros objetos<sup>219</sup>.

---

<sup>213</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p.51-53.

<sup>214</sup> MÉZÁROS, István, **A educação para além do capital**, ob. Cit. p. 48-49.

<sup>215</sup> Idem, ibidem, p. 48- 49.

<sup>216</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 66.

<sup>217</sup> Idem, ibidem, p. 66 e 67.

<sup>218</sup> Idem, ibidem, p. 66 e 67.

<sup>219</sup> Idem, ibidem, p. 67 e 68.

Entretanto, a cultura é resultado da ação do ser humano no mundo, do seu “esforço criador e recriador”, do seu papel ativo “em sua e com sua realidade”, por isso a sua apreensão só se faz também de forma “crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’”<sup>220</sup>. O conceito da palavra “conhecer” em sua dimensão humana “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo”<sup>221</sup>. Desse modo, não há conhecimento se os/as educandos/as não são chamados/as a conhecer, ou seja, a realizar o “ato cognoscente”, mas apenas “a memorizar o conteúdo narrado pelo educador”<sup>222</sup>.

Assim, ser “humano” significa ser “de consciência” de sua existência do mundo e de suas escolhas, desejos, sentidos, e sua ingerência “não lhe permite ser um simples espectador” da experiência adquirida, mas a cria e recria “integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo”, assumindo o domínio sobre a História e a Cultura que são produtos exclusivos de sua ação no mundo<sup>223</sup>.

A impossibilidade das pessoas de estar **com** a “realidade”, mas de somente estarem **nela**, significa a “adaptação, acomodação ou ajustamento” dos comportamentos e, assim, o sacrifício da capacidade criadora e a supressão da liberdade destas, o que significa a sua desumanização<sup>224</sup>. Desta forma, a educação bancária ao não permitir que os indivíduos atuem frente ao saber como sujeitos, integrando aos seus contextos, os rebaixa ao lugar de meros objetos do saber, domesticados, e, desse modo, os coisifica<sup>225</sup>.

É neste sentido que a educação bancária se dá como ato de violência. A proibição de alguns indivíduos sobre outros de que estes “sejam sujeitos de sua busca”, não importam os meios utilizados, os aliena de suas decisões que são transferidas para quem exerce o domínio, o que é sempre uma situação violenta<sup>226</sup>.

Todavia, esta prática de dominação deve ser uma preocupação também daqueles e daquelas que estejam interessados/as na mobilização política pela libertação, pois algumas lideranças ao não refletirem as práticas que sirvam a reflexão podem

---

<sup>220</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 116 – 117.

<sup>221</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/prefácio de Jacques Chonchol, 13ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p. 27.

<sup>222</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 79.

<sup>223</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 49.

<sup>224</sup> Idem, ibidem, p.50.

<sup>225</sup> Idem, ibidem, p. 116 -117 e p. 51.

<sup>226</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 85.

acabar por reproduzir o mesmo modelo a que foram submetidos/as da educação bancária.

O sentimento de “ausência” de capacidade de optar é característica de todo processo de massificação que por vezes é praticada por algumas lideranças em alguns processos de mobilização política de resistência às formas de opressão<sup>227</sup>. Na massificação, a liderança apenas transmite a “crítica” dando-lhe um caráter irracional e um aspecto mítico “que se envolve a consciência fanática” mantendo o ser humano sob dominação, mesmo que acredite ser livre.

Portanto, na proposição de uma educação que sirva a libertação deve se refletir as práticas da educação bancária para que não se corra o risco de apenas reproduzi-la e manter suas conseqüências. A partir disso, é necessária a busca de alternativas educativas que possibilitem os indivíduos se expressarem enquanto sujeitos do saber produzido.

### **3.2 A pedagogia do oprimido e da oprimida como fundamento da educação jurídica popular**

“Lá no sertão, quase ninguém tem estudo  
Um ou outro que lá aprendeu ler  
Mas tem homem capaz de fazer tudo doutor  
E antecipa o que vai acontecer  
Catingueira fulora vai chover  
Andorinha voou vai ter verão  
Gavião se cantar é estiada  
Vai haver boa safra no sertão  
São segredos que o sertanejo sabe  
E não teve o prazer de aprender ler”  
João do Vale, música “Oricuri (O Segredo do Sertanejo)”

Apesar de na educação bancária os educandos e as educandas terem a sua ignorância absolutizada, a verdade é que ninguém ignora tudo, como também ninguém tudo sabe, pois basta ser humano “para ser capaz de captar os dados da realidade”<sup>228</sup>. Na captação destes dados do fenômeno da realidade também se realiza a percepção dos nexos causais. A questão é se esta causalidade será apreendida de forma mágica, de caráter estático, própria da consciência ingênua<sup>229</sup>.

É a consciência crítica que possibilita o indivíduo perceber que aquilo que é explicado como causalidade hoje, pode ser alterado amanhã, e este se percebe como

---

<sup>227</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 71.

<sup>228</sup> Idem, *ibidem*, p. 113.

<sup>229</sup> Idem, *ibidem*, p. 113.

capaz inclusive de interferir nestas causas e não ser meramente expectador<sup>230</sup>. Assim, é na criticidade que se faz “dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro” uma ação reflexiva e não reflexa, que reside a capacidade de transcender dos seres humanos<sup>231</sup>. A transcendência é a capacidade de “distinguir um ‘eu’ de um ‘não eu’”<sup>232</sup>.

Entretanto, o modo mágico de pensar “que incide sobre o concreto, sobre a realidade, é tão objetiva quanto ela”<sup>233</sup>, ou seja, “não é ilógico nem é pré-lógico”<sup>234</sup>. Tem uma estrutura lógica interna relacionada a uma linguagem própria e a uma forma de atuar. Não é sobrepondo autoritariamente este pensar que será feita uma transformação em sua realidade, ao contrário, isto pode gerar “uma reação de defesa ante o[a] ‘invasor’[a] que ameaça romper seu equilíbrio interno”<sup>235</sup>.

Nesta direção, a preocupação está na transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica e como isto seria possível. A educação deve possuir como papel ser exatamente o espaço dialógico e ativo capaz de realizar a substituição as “explicações mágicas por princípios causais” em que os “achados” possam ser testados e dispostos a constantes revisões<sup>236</sup>, o que Paulo Freire denomina de “pensar certo”<sup>237</sup>.

A educação possui um papel soberano “para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de ordem social metabólica radicalmente diferente” e, assim, atuarem na “elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução”<sup>238</sup>. A educação adquire uma tarefa libertadora que, para tanto, “não pode funcionar suspensa no ar”, mas articulada com as condições objetivas da realidade<sup>239</sup>.

Na prática que se pretende libertadora dos oprimidos e das oprimidas, esta realidade de onde serão tirados os exemplos para a reflexão não pode ser dos/as opressores/as, pois as/os oprimidos/as devem ser exemplos para si mesmo de forma a se perceberem reflexivamente responsáveis pela história na medida em que são também testemunhas dela<sup>240</sup>.

---

<sup>230</sup> Idem, ibidem, p. 52.

<sup>231</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 48.

<sup>232</sup> Idem, ibidem, p. 48.

<sup>233</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, ob. Cit., p. 29.

<sup>234</sup> Idem, ibidem, p. 31.

<sup>235</sup> Idem, ibidem, p. 31.

<sup>236</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 69.

<sup>237</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 152 e p. 22.

<sup>238</sup> MÉZÁROS, István, **A educação para além do capital**, ob. Cit. p. 65.

<sup>239</sup> Idem, ibidem, p. 77.

<sup>240</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 05 e 43.

A pedagogia do oprimido e da oprimida se faz então não para ele/ela, mas dele e dela o que não significa que seja uma prática que se baseie tão somente na subjetividade<sup>241</sup>. É o diálogo que possibilita o encontro e o compartilhamento da intersubjetividade humana como elementos a serem fenomenizados e historicizados<sup>242</sup>. A capacidade comunicativa humana é o que possibilita a abertura para a alteridade. Esta abertura somente se dá numa relação horizontal e de confiança capaz de gerar criticidade. O diálogo, portanto, é caminho para problematização da vida<sup>243</sup>.

A problematização tem nos indivíduos como seres de consciência, capazes de refletir a sua própria existência em relação ao mundo, como “um esforço permanente através do qual os homens [e as mulheres] vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”<sup>244</sup>. Assim, o que ocorre é cisão com a prática de “comunicados” que se realiza enquanto anti-diálogo própria da educação bancária<sup>245</sup>.

A educação problematizadora provoca a superação da contradição educador/a-educandos/as para que se transforme em uma relação dialógica baseada na concepção de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo”, pois os seres humanos “se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”<sup>246</sup>.

Dessa maneira, o/a educador/a não é mais somente a pessoa que educa, pois o diálogo possibilita o aprendizado conjunto com educandos/as e “ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”<sup>247</sup>.

Para tanto, o diálogo necessita que haja humildade em perceber que somos seres incompletos em processo constante de aprendizagem e que esta não pode ser feita sem o/a outro/a. Por isso, o aprendizado necessita da confiança no o/a outro/a e na solidariedade honesta que só se faz no reconhecimento de que a busca por libertação é um processo comum que só pode ser feito em comunhão.

Quando o/a oprimido/a se liberta este/a também liberta seu opressor/a na medida em que ambos se humanizam. O primeiro se liberta por não mais ser objeto da

---

<sup>241</sup> FION, Ernani Maria, **Introdução**, em FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 1

<sup>242</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 09.

<sup>243</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 115-116.

<sup>244</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 82.

<sup>245</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 116.

<sup>246</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 79.

<sup>247</sup> Idem, *ibidem*, p. 78- 79.

ação do/a outro/a, mas sujeitos de sua própria história, e o segundo por ter no reconhecimento da humanidade do/a outro/a o resgate de sua própria humanização.

Dessa forma, o diálogo é um encontro amoroso entre os seres humanos “que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” e de todas<sup>248</sup>. Assim, o diálogo só se faz na esperança, no compromisso e na coragem de se comprometer com a causa da libertação.

Em razão disto, é necessária a constante busca por coerência em que as palavras sejam também ação reflexiva o que possibilita a confiança e que a prática educativa seja de fato libertadora, ou seja, que o discurso problematizador ao final não mantenha os indivíduos ainda em posição de subordinação ao arbítrio da palavra<sup>249</sup>.

Isto não significa, contudo, a licenciosidade em que as práticas e as falas dos/as oprimido/as não sejam questionadas, ao contrário, é a partir delas que surge a problematização da realidade<sup>250</sup>. Desse modo, “ninguém se conscientiza separadamente dos demais”<sup>251</sup>. Os/as participantes do diálogo “‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se”. Este movimento é o constitutivo da consciência do mundo<sup>252</sup>.

Por fim, a educação bancária mantém ocultas as razões pelas quais homens e mulheres encontram-se nas situações de injustiça social em que se encontram e mistifica a realidade de maneira a imprimir nela um sentido estático. Já na pedagogia do oprimido e da oprimida terá no diálogo problematizador, no encontro e no compartilhamento de saberes, a “indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade” com vias a libertação de todos e todas<sup>253</sup>.

### 3.3 A educação jurídica popular como espaço de humanização dialética

“Severino retirante,  
deixe agora que lhe diga:  
eu não sei bem a resposta  
da pergunta que fazia,  
se não vale mais saltar  
fora da ponte e da vida;  
nem conheço essa resposta,  
se quer mesmo que lhe diga;  
**é difícil defender,  
só com palavras, a vida,**

<sup>248</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, ob. Cit., p. 43.

<sup>249</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 93-97

<sup>250</sup> Idem, ibidem, p. 210.

<sup>251</sup> Idem, ibidem, p. 08.

<sup>252</sup> Idem, ibidem, p. 09.

<sup>253</sup> Idem, ibidem, p. 83.

ainda mais quando ela é  
esta que vê, Severina;  
mas se responder não pude  
à pergunta que fazia  
ela, a vida, a respondeu  
com sua presença viva”

João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina*<sup>254</sup>.

Há dois momentos na pedagogia do/a oprimido/a: práxis e processo permanente de libertação. O primeiro se refere ao momento em que os/as oprimidos/as “vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação”; e o segundo momento trata de que “transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do/a oprimido/a”, mas da pedagogia de homens e mulheres “em processo de permanente libertação”<sup>255</sup>.

Desse modo, esta pedagogia parte da perspectiva de que a vocação de homens e mulheres está em ser históricos, ou seja, não há realidade histórica que não seja humana e sem seres humanos, também uma história que não seja para eles/elas, mas feita por eles/elas<sup>256</sup>. Isto significa a “descoberta de sua temporalidade, que ele[ela] começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã”<sup>257</sup>. O ser humano então existe dentro do tempo.

Todavia, esta vocação é “negada, mas também afirmada na própria negação”, ou seja, a superação da negação da vocação de ser sujeitos históricos (“ser mais”) se dá dentro da dialética da própria negação. Em outras palavras, a coisificação dos/as os/as oprimidos (“ser menos”) colocados/as enquanto objetos passivos da história a partir da ação dos/as opressores/as de injustiça, exploração, violência, é (re)afirmada “no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos [e das oprimidas], pela recuperação de sua humanidade roubada”<sup>258</sup>.

As opressões atuam como “situações-limite” “geradoras de um clima de desesperança” baseadas na percepção de como se fosse algo intransponível, porém na medida em que a crítica possibilita perceber a capacidade dos indivíduos de serem

---

<sup>254</sup> MELO NETO, João Cabral de. **Obra Completa**. Editora Nova Aguilar S.A. - Rio de Janeiro, 1994, pág. 171.

<sup>255</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 44.

<sup>256</sup> Idem, ibidem, p. 152.

<sup>257</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 49.

<sup>258</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 30.

sujeitos de transformação de sua própria condição, há o desenvolvimento de uma autoconfiança que os induzem “a empenhar-se na superação das ‘situações-limites’”<sup>259</sup>.

A análise destas situações deve ser objetiva, isto é, deve trazer a situação concreta, porém deve ser somada a percepção subjetiva, de como se sentem, das pessoas submetidas a ela. A objetividade sem subjetividade é objetivismo, e a subjetividade sem objetivida é subjetivismo, então, “nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade”<sup>260</sup>.

Ainda, a reflexão sobre a realidade também não pode estar dicotomizada da ação de sua transformação, pois “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego”<sup>261</sup>. A percepção crítica da realidade não é já sua transformação, necessita da ação enquanto conformadora da práxis “que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”<sup>262</sup>. Desse modo, o espaço educativo “não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens [e as mulheres] e uma expressão de sua luta por libertar-se”<sup>263</sup>.

A libertação está associada com o alcance da humanização que não se consegue sem o desaparecimento da opressão por meio da superação das “situações-limites” em que os seres humanos encontram-se coisificados<sup>264</sup>. Dessa forma, a libertação se dá a partir das lutas por superação que fazem os seres humanos “acomodados ou ajustados” e é sempre um processo doloroso por estarem sempre ameaçados pela própria opressão que esmagam os/as que lutam<sup>265</sup>.

O pensamento realizado com os/as oprimidos/as dentro de uma postura dialética, por ser realizado sempre de maneira indissociável com a prática (práxis), faz com os indivíduos, ao se perceberem sujeitos da história e que a realidade pode ser transformada, mesmo com todas as dificuldades objetivas, encontram-se incitados a atuarem no mundo sempre num sentido de superação de uma dada realidade injusta e opressora, mas que também é processo e inacabado (devenir).

Isto significa que “a dialética aponta na direção de uma libertação mais efetiva do ser humano em relação ao cerceamento de condições econômicas ainda desumanas”,

---

<sup>259</sup> Idem, *ibidem*, p. 106.

<sup>260</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 39.

<sup>261</sup> FREIRE, Paulo, **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**, 14ª ed. rev. atual., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 220.

<sup>262</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 108.

<sup>263</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 16.

<sup>264</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 111.

<sup>265</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p.51.



e outras formas de “castração” de sua condição criativa, e inevitavelmente o conduz a agir no mundo para a sua transformação com vias à libertação de todos e todas<sup>266</sup>.

Desse modo, a transformação da sociedade deve ser compreendida na (re) afirmação dos seres humanos enquanto sujeitos históricos que, como tal, possuem na sua ação no mundo a busca pela destituição de toda cultura de dominação que negue esta sua condição.

A visão de história não pode ter o presente ligado a um passado como “algo dado e imutável” e tampouco que tenha no horizonte um futuro como algo “pré-dado, prefixado inexoravelmente. Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem um e outro, formas de ação negadoras da liberdade”<sup>267</sup>.

Assim, o enfrentamento da cultura da dominação depende no primeiro momento, de uma “mudança da percepção do mundo opressor” por parte dos/as oprimidos/as; e no segundo, “pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária”<sup>268</sup>.

Nesta direção, no sistema capitalista, que se estrutura sob uma base necessariamente desigual de competição e acúmulo de capital, “para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas”<sup>269</sup>.

Isso significa que a educação bancária enquanto legitimadora do sistema capitalista atua também no sentido de mitificação do próprio Direito de que este, apesar de destituído de relação com o real, seria quem normatizaria a vida que seria encerrada dentro de leis que devam ter a sua “aceitação passiva”<sup>270</sup>.

Dessa maneira, o mito confunde a “ordem opressora” com uma condição de liberdade dos seres humanos de serem capazes e responsáveis de ditar sua própria vida e destino. Neste sentido, os mitos que operam para a manutenção de um senso comum do Direito relacionado ao positivismo são:

O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do

---

<sup>266</sup> KONDER, Leandro, **O que é Dialética**, ob. Cit., p. 68-70.

<sup>267</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 23.

<sup>268</sup> Idem, ibidem, p. 44.

<sup>269</sup> SADER, Emir, **Prefácio**, em MÉZÁROS, István, **A educação para além do capital**, ob. Cit. p. 16.

<sup>270</sup> Idem, ibidem, p. 17.

desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores [e as opressoras]. O mito da operosidade dos opressores [e as opressoras] e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos [e das oprimidas]. O mito da inferioridade “ontológica” destes [destas] e o da superioridade daqueles [e daquelas]<sup>271</sup>

É nesta conformação mitificadora da realidade que se constrói a noção de Direito tida como um “privilégio” do qual o corpo dominante que o detém não estaria disposto a abrir mão, daí a reação inclusive com o uso da força pela classe detentora do poder estatal e, assim, do suposto uso legítimo dela, para o controle de qualquer emersão popular.

É neste sentido que o Poder Judiciário por vezes é colocado contra o próprio povo como forma de controle deste e impedindo suas formas de manifestação e revolta tentando encerrar a democracia nas garantias formais de consulta ao povo. Assim, a garantia democrática é somente uma parte da possibilidade de realização do Direito, resta saber em que medida a população efetivamente comanda “o processo e que canais políticos ficam abertos para evitar o enrijecimento do Estado e o domínio burocrático-policial da estrutura por um conjunto de agentes repressores”<sup>272</sup>.

Nesta direção, uma prática pedagógica que permita aos indivíduos terem na transitividade de sua consciência a percepção de sua condição como sujeitos históricos “é uma questão jurídica também”<sup>273</sup>. Isto significa que, para a teoria de Lyra Filho, os sujeitos históricos são os próprios sujeitos de Direito.

Todavia, a noção de sujeito de Direito acompanha a crítica à “noção de subjetividade burguesa baseada no individualismo em que sujeito estaria circunscrito numa consciência individual”, pois esta consciência se conforma na “intersubjetividade” relacional em um processo no qual esta “se revela” enquanto crítica, ao mesmo tempo se realiza como prática no mundo<sup>274</sup>.

Assim, para José Geraldo de Sousa Junior, o sujeito coletivo de Direito “parte da ideia da pluralidade de sujeitos, cujas identidades são fruto da interação social que permite o reconhecimento recíproco, assim como seu caráter coletivo está vinculado à politização dos espaços da vida cotidiana e à prática de criação de direitos”<sup>275</sup>.

---

<sup>271</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 163 e 164.

<sup>272</sup> LYRA FILHO, Roberto, **O que é Direito?**, ob. Cit., p. 75.

<sup>273</sup> Idem, ibidem, p. 75.

<sup>274</sup> SOUSA JUNIOR, José Geraldo, **Direito como liberdade**, ob. Cit. p. 173 e 175.

<sup>275</sup> Idem, ibidem, p. 171.

No mesmo sentido, “a negação de que a multiplicidade possa ser representada como singularidade coletiva (...) é negar que esta relação, e nenhuma outra, constitui a liberdade”<sup>276</sup>. Assim, o Direito é expressão de uma organização social que representa uma “reação a uma intolerável ausência de ser”, não para ser somente institucionalizada e concluída em normas, “mas para construir mais ser”, ou seja, esta organização tem a sua legitimidade na sua determinação que “é a exigência de ser, repetida, premente, surgida de uma ausência”<sup>277</sup>. Desse modo, o Direito deve ser tido como “expansão revolucionária da capacidade humana de construir a história”<sup>278</sup>.

A revolução do/a oprimido/a é feita “através de uma práxis verdadeira” dentro de sua humanização que permite a superação de sua condição “de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História”<sup>279</sup> e é isto que a diferencia de um golpe, pois este serve apenas a manutenção do *status quo* e da desumanização das pessoas<sup>280</sup>.

Desse modo, o ato de libertação do/a oprimido/a não é violência, mas é um ato de amor aos seres humanos que recupera na superação da contradição opressor/a-oprimido/a a humanização das relações e, portanto, reflete na libertação tanto dos/as oprimidos/as quanto dos opressores/as<sup>281</sup>.

A construção de um Direito como prática da liberdade é um desafio da história presente do mesmo modo quando alguém toma a educação como instrumento de libertação dos seres humanos para que estes sejam capazes de modificar a sua própria condição, tal qual acredita os/as que realizam a educação jurídica popular, isto é, “se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação”<sup>282</sup>.

O reconhecimento do “direito primordial de dizer a palavra”, não como “privilegio de alguns eleitos, mas direito”<sup>283</sup> de todos os seres humanos, possui na relação das mulheres e dos homens com o mundo a sua existência à comunicação, o que é a essência do “ser da consciência”<sup>284</sup> e serve à sua libertação da condição de “seres

---

<sup>276</sup> NEGRI, Antonio, **O Poder Constituinte...**, ob. Cit., Negri, p. 44 e 45. Nas citações aqui presentes relativas a produção de Negri tomamos emprestada a sua construção acerca do Poder Constituinte que para a linha de pesquisa de “O Direito Achado na Rua” é a própria expressão do Direito.

<sup>277</sup> Idem, ibidem, p. 38.

<sup>278</sup> Idem, ibidem, p. 40.

<sup>279</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 187.

<sup>280</sup> Idem, ibidem, p. 149.

<sup>281</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 31.

<sup>282</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 15.

<sup>283</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 93.

<sup>284</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., 1975, p. 77.

para o outro” passando à condição de “seres para si”, significando a sua autonomia ao se descobrirem dotadas/os de um saber próprio indispensável para a transformação de uma normativa a que elas se encontram submetidas enquanto cidadãs/cidadãos, mas que não reflete as suas realidades.

Dessa forma, podem-se pensar as proposições de O Direito Achado na Rua, enquanto fundamentos de uma teoria crítica, como um

instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora. Trata-se de proposta que não parte de abstrações, de uma *a priori* dado, da elaboração mental pura e simples, mas da experiência histórico-concreta, da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais<sup>285</sup>.

Portanto, a educação jurídica popular “não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem que sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo”<sup>286</sup> e, dessa maneira, ser espaço de uma práxis capaz de realizar o Direito enquanto legítima organização social pela liberdade.

### 3.4 A educação jurídica popular como educação em Direitos Humanos

O professor chileno Abraham Magendzo credita à educação Freiriana a inspiração da Educação em Direitos Humanos (EDH) na América Latina<sup>287</sup>. A EDH surgiu a partir dos movimentos de educação popular exercida com base nos princípios de Paulo Freire de uma prática pedagógica voltada para destituição da realidade injusta por meio de uma educação em que os/as envolvidos/as se descobrissem sujeitos históricos ativos para que os direitos pudessem “começar a serem conquistados e não doados”<sup>288</sup>. Dessa forma, a educação jurídica popular se realiza por vezes como “Educação em Direitos Humanos”.

---

<sup>285</sup> WOLKMER, Antônio Carlos, **Introdução ao pensamento jurídico crítico**, ob. Cit., p. 78.

<sup>286</sup> JINKINGS, Ivana, **Apresentação**, em MÉZÁROS, István, **A educação para além do capital**, ob. Cit. p. 10.

<sup>287</sup> MAGENDZO Abraham K, **Educación en derechos humanos en América latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima** Consultor IIDH, Dic. 1999, trad. livre, 2001.

<sup>288</sup> FREIRE, Paulo, **Direitos Humanos e educação libertadora**, em **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**, Coleção: Série Paulo Freire SP:UNESP, 2001, p. 99.

Este enfoque pedagógico garante que o direito à educação seja determinante para o cumprimento de outros Direitos Humanos já que ao mesmo tempo se cumpre com o Direito à educação em si e se pratica este Direito como uma forma de vivência e aprendizagem dos demais Direitos Humanos.

Neste sentido, a EDH tem sua prática reconhecida na Declaração dos Direitos Humanos, no artigo 26, § 2, onde está previsto que a educação deve atender aos objetivos de desenvolvimento da personalidade humana, de fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre os povos, e a paz. No mesmo sentido, a Constituição Federal brasileira de 1988, em seu art. 205, determina que a educação deva estar voltada à formação para a cidadania.

Assim, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no ano de 2003, resultado de um trabalho articulado entre a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), o Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça (MJ) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNDEH), composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organizações internacionais, tendo sua segunda versão publicada em 2006 com a participação ativa de movimentos sociais relacionados à área.

A concepção de Educação em Direitos Humanos presente no PNEDH é de local de descoberta de que todos e todas somos sujeitos de Direitos. Os sujeitos de direito são pessoas que se reconhecem em relação de igualdade com os demais seres humanos que devam ter sua autonomia e diversidade também respeitadas. Ainda, são pessoas que valorizam a solidariedade e estão em permanente vigilância no combate a todas as formas de discriminação, opressão e violência.

Deste modo, promover os Direitos Humanos é mais do que apresentar à sociedade as diversas Declarações e Tratados existentes, apesar de sua importância, pois é mudar a maneira de compreender o mundo e o próprio Direito. A Educação em Direitos Humanos deve imprimir valores de humanização na convivência social

A problematização da realidade é necessária para a sensibilização em relação à pobreza, à violência, à corrupção, à injustiça, e a tudo o que ofende a dignidade humana e, ao mesmo tempo, para que os/as participantes se sintam mobilizados/as para agir pela mudança da sociedade.

A Educação em Direitos Humanos, tal qual a educação jurídica popular, se constitui, desse modo, como espaços de quebra da assimetria de poder. Neste espaço,

todos e todas devem ter voz e vez. Não é possível uma prática educativa crítica em que os conhecimentos se imponham sem respaldos argumentativos e sem abertura para críticas. Os sujeitos envolvidos devem se sentir com poder e autoridade para formular afirmações e juízos e estarem preparados para atuar quando ofendidos em sua dignidade.

### **3.5 A extensão universitária como espaço de prática da educação jurídica popular**

O projeto de extensão “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares”, é integrado ao Núcleo de Prática Jurídica da Universidade de Brasília (NPJ/UnB) em Ceilândia/DF. Como tal, o projeto se compreende como um espaço de produção de um novo saber sistematizado a partir do diálogo entre o conhecimento acadêmico e popular, produzindo novas formas de conhecer interdisciplinar.

Assim, a Universidade de Brasília (UnB) tem em seu plano original o pioneirismo de se forjar enquanto um espaço de realização de uma educação voltada para a transformação social. A idéia de “Universidade Necessária” pensada por Darcy Ribeiro preconizava que a essencialidade do ensino superior estaria no encontro dos saberes acadêmicos com a realidade social de modo a contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A UnB nasceu em 1962 e “sua preocupação não era, assim, a de formar bacharéis verbosos, nem a de formar técnicos tecnicistas. Inserindo-se cada vez mais na realidade nacional, sua preocupação era contribuir para a transformação da realidade, à base de uma verdadeira compreensão do seu processo”<sup>289</sup>.

Neste período que antecedeu ao Golpe Militar de 1964 foi quando ocorreram também as primeiras experiências de educação popular como prática também extensionista. No ano de 1962, Paulo Freire ocupava o cargo de técnico em educação no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Neste trabalho a preocupação estava em possibilitar aos/as estudantes universitários a possibilidade de “ir ao encontro” do povo “emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente”<sup>290</sup>.

Quando já estava no exílio, refletindo sobre as experiências de extensão no campo que vivenciava no Chile, passou a questionar o termo “extensão” por carregar uma conotação de um conhecimento que se “estende”, que se “leva”, similar a

---

<sup>289</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 107.

<sup>290</sup> Idem, *ibidem*, p. 66.

concepção bancária de educação como um ato de “comunicados” ao povo<sup>291</sup>. Todavia, “Freire não propiciou, de fato, a substituição do termo ‘Extensão’ por ‘comunicação’, mas, a partir dele, o termo passa” a ser ressignificado dentro da noção de diálogo<sup>292</sup>.

Ainda, o problema da extensão estaria porque ela é o reflexo da “má consciência da Universidade”, já que, apesar da abertura que ela realiza do seu espaço, contraditoriamente reforça a sua “pecha de ‘torre de marfim’”, ao inventar “vinculações sociais compensatórias”. Além disso, a extensão demonstra a incapacidade de se “trazer o desafio social e, sobretudo, da cidadania para dentro da proposta curricular” da educação universitária de maneira a superar a trilogia ensino-pesquisa-extensão<sup>293</sup>.

Ademais, muitas das pessoas que compõem o público das universidades públicas, como a UnB, são oriundas da elite ou da classe média e o desafio que se coloca é de que estas pessoas possuam a abertura necessária para o conhecimento do/a Outro/a durante a sua ação extensionista. Muitos/as dos/as estudantes universitários/as estiveram “sob a ‘sobredeterminação’ de uma cultura de dominação que os[as] constituiu como seres duais”. Isto significa que mesmo se a sua origem for das classes populares, “a deformação, no fundo, seria a mesma, se não pior”, pois teriam sido tocados/as também pelo “medo da liberdade”<sup>294</sup>.

Assim, há uma profunda descrença nos seres humanos que não possuam uma educação formal, considerados como incapazes. Esta (auto)desvalia é somada com outros preconceitos, como de classe, gênero, sexista e racismo, ou seja, para que estas pessoas sejam tidas “como absolutamente ignorantes, é necessário que haja quem as considere assim”<sup>295</sup>.

A descrença nos saberes dos indivíduos das classes populares se faz presente em muitas das atividades de extensão assistencialistas. O perigo delas reside no antidiálogo que impõe o mutismo e a passividade e não possibilita a “abertura” para a reflexão crítica sobre a realidade em que a ação se constitui<sup>296</sup>. Por vezes essas práticas se dão com base em uma falsa generosidade, como dimensões do sentimento de culpa,

---

<sup>291</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, ob. Cit., p. 20.

<sup>292</sup> ROCHA, Roberto Mauro Gurgel, **Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina**, em FARIA, Dóris Santos de(org.) **Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina**, Brasília: UnB, 2001, p. 22.

<sup>293</sup> DEMO, Pedro, **Lugar da extensão**, em **Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina**, ob. Cit. p. 141.

<sup>294</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 185.

<sup>295</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, ob. Cit., p. 46.

<sup>296</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 65.

na qual o/a opressor/a “pretendendo a manutenção de uma ordem injusta e necrófila, estará querendo ‘comprar’ a sua paz”<sup>297</sup>.

O diálogo se torna impossível quando feito por pessoas que já não podem “viver se não tem alguém a quem dirija sua palavra de ordem”<sup>298</sup>. Ainda, a convicção quase inabalável de que caberia somente “‘transferir’ ou ‘levar’, ou ‘entregar’ ao povo os seus conhecimentos” e técnicas, faz com que por vezes o público universitário tenha em sua relação com o povo uma prática de “invasão cultural”. Esta invasão se dá na medida em que impõe a sua visão de mundo, freinando a capacidade criadora do/a outro/a<sup>299</sup>.

Nesta direção, a crítica que se faz a extensão assistencialista é que

primeiro, toda a Universidade que se interessa pela pobreza da população deveria saber vê-la e tratá-la em seu entorno mais próximo, a começar pela rejeição de alunos[e de alunas] pobres que não conseguem ascender às entidades de melhor nível e gratuitas. Segundo, passar algumas semanas com os[as] pobres certamente não é boa estratégia para combater a pobreza, mesmo que os[as] visitantes sejam levados[as] às lágrimas<sup>300</sup>.

A solidariedade verdadeira está na relação de amor verdadeiro, e não puro sentimento piegas de “pena” que não possibilita ver no/a Outro/a a sua potencialidade de sujeito. Dessa forma, a solidariedade exige a exploração deste sentimento paternalista de forma a superá-lo no sentido de tomada de uma atitude radical que é a de estar **com** os/as oprimidos/as na luta pela transformação da realidade objetiva<sup>301</sup>.

Esta adesão às/aos oprimidas/os “importa numa caminhada até eles [e elas]. Numa comunicação com eles” e elas<sup>302</sup>. Assim, a prática extensionista libertadora é aquela em que os/as integrantes estão abertos a pensar “com”, na superação da contradição da realidade, que é o pensar “companheiro”<sup>303</sup>.

Isto somente é possível quando se possui uma crença verdadeira no povo e de que o “conhecimento ingênuo” é apenas uma forma diferente de “captação da realidade objetiva”<sup>304</sup>. Dessa forma, educar é ao mesmo tempo educar-se, “não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que

---

<sup>297</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 171.

<sup>298</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 156.

<sup>299</sup> Idem, ibidem, p. 178.

<sup>300</sup> DEMO, Pedro, **Lugar da extensão**, ob. Cit., p. 141.

<sup>301</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 37- 38.

<sup>302</sup> Idem, ibidem, p. 191.

<sup>303</sup> Idem, ibidem, p. 153.

<sup>304</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, ob. Cit., p. 32)



habitam nesta”<sup>305</sup>. Na prática da liberdade, ao contrário, educar é tarefa de quem sabe que “pouco sabe” e com o diálogo com aqueles e aquelas que se pensam como pessoas que “nada sabem” é possível “chegar a saber mais” transformando o seu pensar sobre si mesmo.

Desse modo, na prática extensionista deve vigorar os mesmos princípios da pedagogia do oprimido e da oprimida no qual a absolutização da ignorância é tida como mito. O diálogo tem, assim, como característica a “colaboração” e a união para a libertação<sup>306</sup>. Isso significa que a libertação somente pode dar-se em comunhão, pois “ninguém se liberta sozinho”, como também “ninguém liberta ninguém” e não pode ser feita de uns/umas por outros/as<sup>307</sup>.

Neste sentido, o desafio que se coloca aos grupos extensionistas, como o da UnB que compõe a coordenação das PLPs, que pretende ser realizadores da “comunicação” é a busca permanente pela coerência para não apresentar comportamentos ambíguos<sup>308</sup>. Isto é desafiador, em especial, pela alta “rotatividade” de integrantes em virtude do próprio tempo universitário. Uma solução para isto é o grupo de estudos e pesquisa que acompanha a ação extensionista que possibilita o constante (re)pensar desta prática.

Portanto, compreende-se que “ensino e pesquisa são, eles próprios, extensão, ou seja, são para a sociedade”<sup>309</sup>. A prática do projeto de PLPs possibilita às/aos estudantes “pesquisadores/as-extensionistas” a conhecer por meio do diálogo crítico a realidade de opressão a que as mulheres estão submetidas e o “(re) pensar coletivo” acerca dos Direitos que expressem o sentido de libertação dessas opressões<sup>310</sup>.

### 3.6 O método da pedagogia do oprimido e da oprimida

Um dos desafios da educação que se pretenda libertadora é o rompimento com as práticas metodológicas educativas tradicionais. Isso quer dizer que não basta a intenção do diálogo, mas é necessário criar condições para que este se realize.

---

<sup>305</sup> Idem, ibidem, p. 25)

<sup>306</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 202.

<sup>307</sup> Idem, ibidem, p. 58 e p. 155.

<sup>308</sup> Idem, ibidem, p. 51.

<sup>309</sup> CARVALHO NETTO, Menelick de; SCOTTI Guilherme. **Os 20 anos da Constituição de 1988 e os horizontes de extensão universitária**. Em: Pereira, Flávio Henrique Unes; Dias, Maria Tereza Fonseca (orgs.) **Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin**. Belo Horizonte: Fórum, 2008, p. 511-514; p. 512

<sup>310</sup> GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re) pensando a inserção da Universidade na sociedade brasileira atual**. em **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**, José Geraldo de Sousa Jr. [et. al.] (orgs.), Porto Alegre: Síntese, 2004, p.64.

Um dos instrumentos da prática dialógica são os círculos de cultura como um espaço horizontal de aprendizagem fundada na prática do diálogo problematizador, substituindo a escola como conceito “demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa)”. Ainda, ao invés da presença de um professor ou professora, os debates são organizados por um/a coordenador/a ou oficinaira/o de modo a garantir a participação de todos e todas e a problematização dos temas levantados<sup>311</sup>.

Quanto aos temas, estes não seguem um “programa de curso” como na educação bancária que o apresenta como imposição do “conjunto de informes a ser depositado” nos/as educandos/as<sup>312</sup>. O conteúdo programático para ação educadora libertadora deve ser construído a partir do “universo temático” descoberto na própria realidade em que os/as oprimidos/as encontram-se submersos.

Deste universo se retira os “temas geradores” do diálogo problematizador que envolvem as “situações-limites” e que “contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” como “atos-limites” e “podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular”<sup>313</sup>.

O processo de pesquisa dos temas geradores se mistura com a própria prática educativa em si, pois ela já inicia o processo das pessoas se inserirem em seu próprio mundo de maneira crítica, “por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se”<sup>314</sup>. Dessa forma, o conteúdo programático é apenas ponto de partida como síntese cultural do processo da ação educativa.

A partir dos temas geradores se inicia o processo de decodificação da realidade, ou seja, de reconstituição reflexiva da situação vivida “que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito”<sup>315</sup>.

Ainda, a percepção dos “temas geradores” se alonga na investigação das temáticas significativas<sup>316</sup>. Isso significa perceber que os temas recolhidos na investigação serão devolvidos como problema e não como dissertação para as pessoas

---

<sup>311</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., nota 2, p. 110.

<sup>312</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 98.

<sup>313</sup> Idem, ibidem, nota 18, pg. 110.

<sup>314</sup> Idem, ibidem, p. 120.

<sup>315</sup> Idem, ibidem, p. 114.

<sup>316</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 111.

das quais se recolheu<sup>317</sup>. Isso ocorre dentro da própria prática do diálogo que é um compartilhamento de visões, por isso por vezes é possível ser incluído temas não sugeridos diretamente pelo povo, mas que a situação concreta demonstra a necessidade de sua reflexão<sup>318</sup>.

Para facilitar o debate, é possível utilizar vários materiais que possibilitem a visualização da temática ou já a sua problematização, como filmes, fotografias, textos para serem lidos em conjunto, entre outros, mas que estejam em consonância com os temas geradores, por isso se evita utilizar cartilhas que se proponham a uma reflexão “pronta” dos assuntos.

Por fim, são diversos os métodos possíveis a serem utilizados no processo educativo, todavia, todos devam ser instrumentos de comunicação. Reforça-se que o diálogo é sempre sobre “algo” e não sobre “qualquer coisa”. Este “algo” tem a sua relação com a realidade oprimida e a seriedade amorosa do compromisso com a ação-reflexiva com vias a libertação de oprimidos e de oprimidas.

### 3.7 O método da pesquisa participante

“Métodos são pontes, não são formas”  
Carlos Rodrigues Brandão<sup>319</sup>

A experiência das “Promotoras Legais Populares do DF” investigada é uma prática de educação jurídica popular realizada por meio de um projeto de extensão universitário. Assim, o método utilizado foi o da pesquisa participante de maneira a conformar coerentemente a prática pedagógica com a própria noção de pesquisa.

A ciência positivista tem na ideia de rigor metodológico de “análise do que existe e não nas alternativas ao que existe”<sup>320</sup>, utilizando instrumentos de coletas de dados pretensamente “neutros”, tal qual a sua pretensão teórica, e tem como “ética” a não intervenção na realidade investigadas, todavia, não por respeitar os/as integrantes dela como sujeitos, ao contrário, por percebê-los como objetos de um “museu” a ser observado e que se deva manter “distanciamento” por se tratarem de ser o/a Outro/a ao qual se evita relação.

---

<sup>317</sup> Idem, ibidem, p. 120.

<sup>318</sup> Idem, ibidem, p. 136.

<sup>319</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **A pergunta a várias mãos**, em **Pesquisa Participante**, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.), 7ª ed., Editora Brasiliense, 1981, (p. 107)

<sup>320</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente...**, ob. Cit., p. 24- 25.

As teorias científicas produzidas a partir desses métodos possuem como centro de reflexão o/a próprio/a investigador/a que após “avaliar” a realidade “alheia” lhe fornece um parecer realizado apenas a partir de sua percepção sobre ela. Desse modo, o senso comum do olhar dominante sobre o/a Outro/a adquire aspectos de cientificidade o que nada mais é a produção da “abstração da ideologia” que se constitui como “senso comum teórico”<sup>321</sup>. Assim, na pesquisa em Direito

a problematização da realidade ou o teste de hipóteses eram questões tidas como dispensáveis e irrelevantes. Supunha-se, tal como na concepção de senso comum, que os dados normativos ‘falavam por si’, tornando dispensável qualquer tipo de dúvida ou de incerteza sobre o fenômeno jurídico real<sup>322</sup>

Entretanto, a noção de um conhecimento “neutro” que negue o/a Outro/a revela “uma consciência ingênua da investigação temática, para a qual os temas existiriam em sua pureza objetiva e original”, sem os seres humanos envolvidos e como se estes fossem “coisas”<sup>323</sup>. Ainda, a ética deve estar integrada a uma adesão aos valores de Direitos Humanos. A postura ética, em verdade, está em reconhecer que “o mundo não é um laboratório de anatomia em que os homens [e mulheres] são cadáveres que devam ser estudados passivamente”<sup>324</sup>.

Assim, o “risco” não está na possibilidade de que os/as investigados/as tenham percepção disto e passem a ter uma atitude ativa na pesquisa “interferindo nos dados”, mas está exatamente no seu contrário, ou seja, que não se realize o ato cognoscente que só se realiza na reciprocidade da ação<sup>325</sup>.

O conhecimento, então, é produzido no próprio processo de constituição da “consciência crítica” o que não se faz sem ser com o/a “Outro/a”, já que esta só se realiza no diálogo problematizador. Assim, não é possível pensar “sobre” os/as outros/as, nem “para” os/as outros/as, e nem “sem” os/as outros/as<sup>326</sup>. A pesquisa necessária busca os nexos causais de uma dada realidade objetiva, buscando verificar o que o “conhecimento ingênuo” e as teorias acadêmicas ocultam na sua incompletude.

---

<sup>321</sup> WARAT, Luís Alberto, **O senso comum teórico dos juristas**, em **Introdução crítica ao Direito**, série O Direito achado na rua, v. 1, 4ª ed., 1993, p. 102.

<sup>322</sup> GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa e Maria Tereza Fonseca Dias. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. 2ª ed. rev., ampl. e atual., Belo Horizonte: Del Rey, 2006, p. 09.

<sup>323</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 116.

<sup>324</sup> Idem, ibidem, p. 156.

<sup>325</sup> Idem, ibidem, p. 117.

<sup>326</sup> Idem, ibidem, p. 119.

Neste sentido, a pesquisa se mistura com a própria prática educativa que, ao tratar a realidade numa perspectiva dialética, possibilita verificar a relação entre objetividade e subjetividade e “se põe como um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível”<sup>327</sup> em que “no fluxo da investigação, se façam ambos”, “investigadores/as” e investigados/as”, sujeitos do conhecimento produzido<sup>328</sup>.

A pesquisa participante, portanto, se caracteriza:

pela investigação que incorpora os grupos excluídos, na tentativa de compreender as contradições que a estrutura social impõe, contribuindo na construção emancipatória do sujeito e principalmente como uma alternativa de mudança da realidade. Delineia-se um recorte desta experiência em desenvolvimento com a referida pesquisa, desde a definição do foco até a socialização das práticas, como forma de devolução dessa pesquisa à comunidade. Alimenta-se o compromisso do[a] educador[a]-militante como agente de transformação social<sup>329</sup>.

Dessa forma, a pesquisa realizada **com** as Promotoras Legais Populares do DF, buscou na prática da educação jurídica popular feminista, realizada pelo projeto durante o ano de 2011, “detectar o ponto de partida” do modo que as mulheres visualizavam a realidade objetiva em que se inseriam, para então verificar se durante o processo, “se observou ou não, alguma transformação no seu modo de perceber a realidade”<sup>330</sup>.

Assim, faz parte da prática educativa do curso de PLPs verificar a partir da ficha de inscrição a origem das mulheres que se matriculam e as expectativas que possuem sobre ele. Neste ano, as perguntas foram ampliadas de forma a captar melhor a percepção delas sobre o tema dos Direitos das mulheres e da violência a que estão submetidas, já que estes temas transversalizariam todo o debate do curso.

Desse modo, o curso realiza um dia específico para inscrição no qual, antes das estudantes começarem a preencher a ficha de inscrição, é explicado o objetivo do curso. Neste ano, foi explicado também sobre a pesquisa que estaria sendo feita de maneira a inclusive pedir a autorização delas para tanto e para o uso das fichas, já que nestas havia a identificação delas. Esta solicitação foi feita em todos os momentos mesmo quando não havia a identificação, como no caso do questionário do meio do curso, de maneira

---

<sup>327</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, ob. Cit., p. 79.

<sup>328</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 115 e 116.

<sup>329</sup> FREIRE, Paulo, **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**, in **Pesquisa Participante**, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.), 7ª ed., Editora Brasiliense, 1981.

<sup>330</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 116.

que o processo da pesquisa fosse conscientizado por todas, apesar deste se encontrar misturado com a própria prática educativa.

Nesta direção, foi explicado que o curso de PLPs não tinha como objetivo ser profissionalizante, mas ser um espaço de reflexão sobre o que é ser mulher, gênero e sobre se o Direito pode ser ou não um instrumento de enfrentamento dessa desigualdade sofrida pelas mulheres. Ainda, sobre a pesquisa foi explicado que os dados seriam utilizados para saber a origem de cada uma e as perguntas abertas serviriam como fonte dos temas geradores, ou seja, o conteúdo das oficinas seria organizado a partir da própria realidade das estudantes e das idéias que elas colocariam no papel. Foi explicado que não era uma avaliação e para que colocassem o que achavam, ouviram falar, ou uma palavra que ligavam a idéia da pergunta.

Na metade do curso, na última oficina antes do recesso em julho, foi realizada uma avaliação coletiva em que as próprias estudantes apresentam a sua percepção sobre o processo de aprendizagem em que se inseriam e de maneira conjunta. Assim, foram feitas pequenas rodas de conversas entre elas. Depois cada grupo apresentou a discussão feita para toda a turma e para a coordenação do curso e, então, abriu-se para o debate de maneira que a avaliação se inseriu na própria problematização do processo de aprendizagem.

No mesmo dia da avaliação coletiva do meio do curso, foi respondido um questionário individual pelas trinta e quatro estudantes presentes, sem identificação, com o objetivo de possibilitar que a coordenação pudesse acompanhar também de maneira individual como elas estavam sentindo o curso, já que todos os momentos eram sempre coletivos e a quantidade de pessoas não permitia que todas elas se colocassem. Além disso, possibilitava que críticas fossem apresentadas à coordenação sem se sentirem intimidadas para tanto.

Entretanto, foi percebido que ao serem questionadas diretamente sobre alguns temas havia a dificuldade de se expressarem sobre eles e muitas acabavam até por não responder, por isso as informações apresentadas nos círculos de debate foram mais ricas e significativas.

Isso pode significar que a avaliação coletiva permite que as mulheres se coloquem de frente com a “codificação de uma situação existencial, reconhecível por [elas] e em que se reconheciam” e, dessa forma, sentiam mais confiança em dizer o que

“realmente sentiam”<sup>331</sup> pelo próprio encorajamento que o diálogo provoca e que o “sigilo” de um questionário não é capaz de realizar, ao contrário do que é comum se acreditar.

Por fim, jamais a pesquisa teve como objetivo “dissertar” sobre as mulheres ou construir “conhecimentos” para que depois lhe fossem doados, mas a de estar com “suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores”<sup>332</sup>. O objeto de investigação, então, não foi as cursistas do projeto, mas o processo educativo em si realizado por extensionistas, oficinas e cursistas, na condição de sujeitos e, desse modo, responsáveis pela construção do saber jurídico investigado.

---

<sup>331</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 133.

<sup>332</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 101-102.

## **CAPÍTULO 4. A educação jurídica popular feminista – a experiência do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal**

A educação jurídica popular possui como objetivo a realização de um espaço de diálogo problematizador acerca da realidade objetiva de opressão a partir das subjetividades de quem a vivencia de forma a constituir uma consciência crítica em que os oprimidos e as oprimidas passam a se sentir capazes e sujeitos da transformação social de sua própria condição.

O projeto de Promotoras Legais Populares, como prática da educação jurídica popular feminista, surge da necessidade de que as mulheres debatam as opressões a que estão submetidas e se descubram sujeitos históricos apesar de toda invisibilização do espaço privado que historicamente foi colocado para elas como único possível, negando-se assim a possibilidade de atuarem no espaço público da ação política.

Esta invisibilização inclusive se reflete na linguagem em que gramaticalmente é aceito falar apenas no masculino mesmo quando há somente um homem presente entre milhares de mulheres. A direção da “fala” possui na sociedade a referência no homem e a prática da exclusão da mulher.

Paulo Freire ao rever a sua pedagogia “do oprimido” revela que as mulheres norte-americanas no início da década de 1970 lhe escreveram cartas questionando o porquê não “da oprimida” também? Foi então que ele se deu conta que a ideia de que “quando falo homem, a mulher está incluída” não é “um problema gramatical, mas ideológico”<sup>333</sup>.

Como exemplo, na Constituição do Brasil de 1891 não estava expressa a proibição das mulheres ao direito ao voto em razão de sua exclusão se tratar de uma evidência “natural”. O “cidadão maior de 21 anos eleitor”, do qual tratava o art. 70, se referia de fato somente aos homens, e não como forma de generalizar ambos os sexos<sup>334</sup>.

Neste sentido, a questão da linguagem inclusiva não é de menor importância porque se trata da visibilização da mulher no espaço público para ela seja alguém a quem a reflexão e ação política também é dirigida e encontram um sujeito. Dessa forma,

---

<sup>333</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, 12ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 67.

<sup>334</sup> PINTO, Célia Regina, **Uma história do feminismo no Brasil**, ob. Cit. p. 16



“a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo”<sup>335</sup>.

Assim, na Constituinte de 1987, a emenda 20, apresentada pelo “SOS Corpo” de Pernambuco junto com outras entidades, tinha como proposta que fosse utilizada na Constituição uma linguagem que incluísse as mulheres, ou seja, que sempre que se utilizasse o masculino, também se apresentasse o feminino (ex: trabalhadores e trabalhadora), porém a proposta não obteve sucesso<sup>336</sup>.

Ainda, a exclusão da mulher no espaço público se reflete na baixa representatividade política feminina no Brasil. Nas eleições de 2010, apesar de uma mulher ter sido eleita presidenta, foram eleitas somente 44 mulheres entre os 513 representantes da Câmara Federal, isto é, 8,8%. Atualmente, são 49 deputadas em exercício. No Senado, são dez senadoras em exercício, de um total de 81 cadeiras, perfazendo 12,3%. No Poder Judiciário, as mulheres ocupam apenas 18% dos cargos de Ministras nos Tribunais Superiores<sup>337</sup>.

Por este motivo, o projeto de PLPs/DF está baseado em uma concepção de ação afirmativa em gênero em que somente mulheres podem ser estudantes do curso. Desse modo, “se garante, neste caso, às mulheres uma vantagem frente à discriminação histórica que têm vivido”<sup>338</sup>. A ideia é que as mulheres passem a ocupar em maior número o espaço público da palavra, da ação política e sejam protagonistas no combate a toda forma de violência a que estão submetidas.

Na sociedade, as mulheres se organizam de forma a realizar a sua cidadania enquanto “prática de conflito ligada ao poder e às lutas para o reconhecimento dos atores [e atoras]<sup>339</sup> considerados[as] protagonistas de reivindicações legítimas”<sup>340</sup>. Neste sentido, o projeto de PLPs busca ser um espaço de fortalecimento dos movimentos de mulheres e feministas.

#### **4.1 Perfil da Turma 2011 de Promotoras Legais Populares do DF**

---

<sup>335</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Esperança...**, ob. Cit., p. 68.

<sup>336</sup> PINTO, Célia Regina, **Uma história do feminismo no Brasil**, ob. Cit., p. 77

<sup>337</sup> Documento de subsídio da III Conferência de Políticas para as Mulheres, disponível em <http://www.conferenciadasmulheres.com.br/>, acesso em 10 de janeiro de 2012.

<sup>338</sup> MAGENDZO Abraham K, ob. Cit..

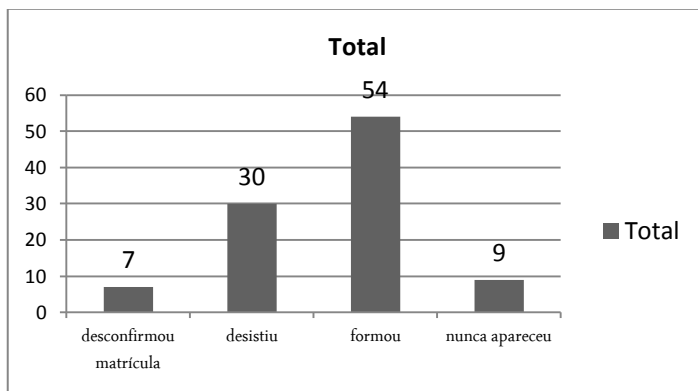
<sup>339</sup> A expressão “atoras” é de Judith Karine Cavalcanti Santos, em **Participação das trabalhadoras domésticas no cenário político brasileiro**, Dissertação de Mestrado Faculdade de Direito da UnB, 2010

<sup>340</sup> MARQUES-PEREIRA, Bérengère, em **Dicionário crítico do feminismo**, ob. Cit., p. 39.

Neste ano, houve cem inscrições e apenas seis mulheres não permitiram usar a ficha de inscrição para levantamento de dados para esta pesquisa. Uma das explicações para a não permissão é a desconfiança sobre a pesquisa acadêmica.

Ainda, dentre essas cem inscrições, oito eram estudantes da UnB que participavam da coordenação do curso e ao mesmo tempo eram cursistas. Ressalta-se que a coordenação da UnB era composta, além de por estas estudantes, por outras estudantes que já haviam concluído o curso de PLPs em outros anos, pela professora da FD/UnB responsável pelo projeto e também por um estudante homem que, como tal, acompanhava o projeto e colaborava na sua reflexão, porém não se formava PLP já que este título é exclusivo das mulheres como identidade relacionada à ação afirmativa que se propõe o projeto

Ao final do curso, do total de cerca de 90 inscritas no primeiro dia; 07 desistiram antes de começar o curso, o que possibilitou que fosse permitida a inscrição de mais pessoas que apareceram no primeiro dia de oficina, totalizando cem fichas de inscrição preenchidas. Ainda, 09 mulheres nunca apareceram no curso, mesmo tendo sido consultadas se gostariam de manter a inscrição. Por fim, 30 desistiram ao longo do curso e 54 mulheres se formaram.



Em relação às que se formaram, 13 mulheres são de Ceilândia/DF, 09 são de Taguatinga/DF, e havia pessoas das mais diversas regiões do Distrito Federal (DF), mesmo distantes<sup>341</sup>, e do entorno do DF como de Águas Lindas de Goiás/GO.

Em relação ao nível de escolaridade 25 mulheres estavam cursando ensino superior, sendo que destas 06 eram da coordenação e estudavam na UnB e 10 cursavam Serviço Social em outras Universidades. Ainda, 07 já possuíam o superior completo, totalizando assim, 32 mulheres com nível superior cursando ou já completo. Desse

<sup>341</sup> Asa Norte; Asa Sul; Cruzeiro Velho; Brazlândia; Recanto das Emas; Santa Maria; Sobradinho; Samambaia; Riacho Fundo I; Vicente Pires; Guará I; Riacho Fundo II; Guará II

modo, eram poucas as que apresentavam nível de escolaridade de até o ensino médio (12 estudantes).

Em razão disso, algumas estudantes, nas avaliações, apresentaram como sugestão que o curso fosse divulgado no ensino médio “e não só nas faculdades”. Todavia, o motivo do grande número de estudantes não poderia ser este, pois não houve nenhuma ação sistematizada, e nem interesse, por parte da coordenação de realizar a divulgação do curso somente nos meios universitários.

Tanto é assim que a grande maioria (47 pessoas) ficou sabendo do curso por meio de indicação de quem já havia participado dele; outras 10 ficaram sabendo por sugestão de amigas, e somente 06 ficaram sabendo na Faculdade. Isto demonstra que o alto índice de presença de mulheres universitárias não ocorreu em virtude da divulgação.

Uma das explicações para tanto é o próprio aumento da inserção social de pessoas oriundas das classes mais pobres nas Universidades nos últimos anos, em especial, nas particulares, por meio de incentivos governamentais como Prouni, já que as condições socioeconômicas das estudantes não são as mesmas das oriundas da própria UnB<sup>342</sup>. A começar que as estudantes que possuem origem nas áreas do Plano Piloto, que são as mais nobres do DF, coincidem em serem, em verdade, as estudantes da UnB que compõem a coordenação.

Além disso, muitas das que estão na Universidade iniciaram os seus estudos já mais velhas, visto que, em relação à idade, 18 mulheres tinham entre 20 e 30 anos e 15 mulheres tinham de 40 a 50, sendo que 03 possuíam mais de 60 anos. Ainda, 21 mulheres já haviam sido casadas e 12 mulheres possuíam filhos/as. Ademais, 20 mulheres exerciam trabalho remunerado, o que significa que muitas trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo.

Ainda, 29 mulheres se declaram negras (pretas e pardas), o que representa a grande maioria, sendo que 11 se declaram brancas e 06 se declaram amarelas. Dentre as declarações como “amarela” houve um problema porque muitas que assinaram como tal em verdade não eram “orientais”, mas “loiras”, o que demonstra uma falta de debate na sociedade sobre a questão de identidade racial e o que significam as classificações do

---

<sup>342</sup> O Prouni - Programa Universidade para Todos, foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com a finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O Prouni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2011, 919 mil estudantes. Informações disponíveis em <http://prouniportal.mec.gov.br/>

IBGE<sup>343</sup>. Quanto a religiosidade, 20 mulheres que se formaram são católicas e 09 evangélicas, 04 espírita, sendo que 11 não apresentaram possuir uma religião específica e nenhuma outra foi citada.

Um aspecto importante da turma que se formou é que duas mulheres possuem deficiências, sendo que uma possui dificuldades de locomoção com uma das pernas e a outra possui deficiência visual. A convivência com esta última suscitou a percepção da necessidade de incluir na agenda das discussões o debate sobre as condições das mulheres com deficiência na sociedade brasileira.

Em relação aos motivos apresentados, por quem se formou, para realizar o curso foram apontados, principalmente, a temática abordada como atrativo, conhecer os direitos das mulheres, a possibilidade de ajudar o próximo e realizar trabalhos na comunidade; além de motivos profissionais. Nesta turma, havia também uma mãe acompanhando a filha no processo de aprendizagem que apresentou isto como um fator de motivação<sup>344</sup>.

Das que se formaram, 18 informaram já atuar em algum tipo de movimento, sendo que dentre elas 06 apontaram a coordenação do curso de PLPs. Das que desistiram, apenas 08 apresentaram um motivo para a sua desistência. Quatro delas desistiram por problemas de saúde na família e pessoal; outras três em razão de impedimentos ocasionados pelo trabalho que exercem; e uma apresentou dificuldades pessoais de acompanhar. Todas disseram que gostariam de ter finalizado se não fosse os problemas pessoais que enfrentaram.

#### **4.2 Método do projeto de Promotoras Legais Populares do DF**

No curso de PLPs/DF, as oficinas são metodologicamente pensadas para possibilitar o empoderamento das mulheres e a socialização de conhecimentos a partir da valorização, não apenas do saber técnico-jurídico ou acadêmico, mas dos saberes populares advindos da experiência e da vida cotidiana. As oficinas do curso são pensadas de maneira a proporcionar a todas um espaço ativo de fala a fim de que se libertem da antiga forma tradicional de educação em que um/a ensina e o/a outro/a aprende.

---

<sup>343</sup> Apesar de não serem identificadas aqui no presente trabalho as pessoas que responderam, por questão de sigilo, na análise dos dados já era possível relacionar, pois na ficha havia o nome da pessoa, o que permitiu esta observação.

<sup>344</sup> A pergunta neste item era aberta e, assim, foram agrupadas respostas com sentido semelhante como forma de análise.

Dessa forma, o curso e as oficinas caminham no sentido de proporcionar a todas as participantes um espaço ativo de fala onde o direito positivado é discutido de maneira crítica e o conhecimento construído possa ser multiplicado, de maneira que as PLPs contribuam para a diminuição da exclusão social e para a transformação da comunidade na qual atuam, tendo o processo de libertação das mulheres como meta a ser atingida.

O trabalho de discussão do saber jurídico é realizado por meio de oficinas metodologicamente pensadas no sentido de proporcionar às mulheres a oportunidade de terem acesso a informações que vão além do direito posto e acabado, e que, ao mesmo tempo, permitam que elas percebam que possuem uma ampla margem de criatividade e liberdade na construção desse mesmo Direito, onde podem reconhecer seu potencial de atuação e protagonismo.

Seguindo a concepção de um “círculo de cultura”, a disposição das cadeiras no auditório em que as oficinas são facilitadas é fator importante nesse processo educativo. As cadeiras são dispostas em formato circular com o objetivo de incentivar a participação de todas e de horizontalizar o ambiente, tornando o espaço mais dialógico e menos verticalizado. Os instrumentos de debates utilizados foram muito diversos: filmes, leitura de pequenos textos, música, dinâmicas de corpo, montagem de cartazes, entre outros, sempre com o objetivo de servir como instrumento de problematização e debate.

Como exemplo, logo na primeira oficina foi realizada uma dinâmica em que cada uma se apresentava e depois escolhia outra companheira para fazer o mesmo passando para esta uma parte de um fio de barbante em que a primeira segurava até formar uma grande teia simbolizando o compartilhamento de saberes e a união entre elas.

Nesse sentido, as oficinas são metodologicamente pensadas para possibilitar a conscientização, socialização e a valorização não apenas do saber técnico-jurídico ou acadêmico, mas ainda dos saberes populares advindos da experiência e da vida cotidiana. Isso não significa que a aprendizagem não exija disciplina, ao contrário, o “diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso”<sup>345</sup>.

---

<sup>345</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Esperança**, ob. Cit., p. 118

Muitas vezes foi solicitado que as estudantes pesquisassem informações que depois eram trabalhadas durante a oficina, como por exemplo, para a oficina sobre “o que é direito?” elas pesquisaram sobre como as legislações trataram as mulheres ao longo da história. A pesquisa feita por elas foi essencial para problematizar o quanto essas legislações cumpriam o papel de reforçar a opressão sobre a mulher e que, portanto, os Direitos das mulheres não poderiam estar ali na lei somente, mas nas lutas das mulheres por libertação. Em outro momento, foi solicitado para que pesquisassem a representação feminina no Poder Legislativo para debater a participação política da mulher no Poder.

Há também grande preocupação em relação à necessidade de se distribuir a fala entreicineiras convidadas e as estudantes ao longo do curso, pois apenas assim é possível se concretizar a real emancipação das mulheres ali presentes.

A presença de convidadas nas oficinas tem como objetivo que as estudantes passem a perceber que podem ter como referência de “fala” uma mulher. Assim, a própria escolha da convidada segue então a lógica da ação afirmativa, ou seja, são convidados homens somente quando não há alguma referência feminina para realizar a oficina. Todavia, ao final deste ano percebeu-se que sem esforço todas as oficinas acabaram sendo realizadas somente por mulheres

Além disso, se buscava que as mulheres convidadas fossem referência na luta pelo Direito colocado em debate, assim, algumas delas eram de movimentos sociais, outras ocupavam cargos públicos e algumas eram professoras. Dessa forma, as convidadas atuam como quebra das referências em relação a alguns espaços que tradicionalmente são ocupados por homens. Isto permite também que as mulheres criem laços de solidariedade e de contatos que possam vir a facilitar sua atuação política.

Por outro lado, muitas das profissionais convidadas por serem colocadas numa condição de horizontalidade que a roda de conversa proporciona acabam por se abrirem para realidades de mulheres, que são diferentes da sua, e acabam também por ser influenciadas em sua atuação.

Assim, o papel ativo das estudantes é constantemente reforçado, não somente na reflexão dos temas, mas também na sua ação autônoma e responsável. A autonomia é um elemento essencial na constituição de sujeitos que “cooperativamente desenvolvam

as capacidades de escolha e de decisão sobre suas vidas e vivências comunitárias e a habilidade de formular objetivos pessoais e grupais”<sup>346</sup>.

No início do curso, é debatida com as participantes a organização do lanche dos intervalos de cada oficina. Desse modo, elas são colocadas como responsáveis junto com a coordenação de maneira a que haja um sentimento de responsabilização pelo próprio andamento do curso<sup>347</sup> e desde já se auto-organizem. Ainda, foi colocada a necessidade de trazerem canecas de casa, pois não seriam disponibilizados copos descartáveis por uma questão de proteção do meio ambiente.

A ideia de auto-organização, como fundamento da aprendizagem para a autonomia, também está no pacto de convivência que é estabelecido entre elas no início do curso. Neste ano, foi feita a pergunta sobre o que elas gostariam que estivesse “fora” e “dentro” do curso. As estudantes escreveram em um pedaço de papel e depois foi sistematizado em duas colunas da seguinte forma:

<u>Dentro</u>	<u>Fora</u>
Tolerância	Preconceito
União	Desrespeito
Verdade	Mentira
Diálogo	Presunção
Religião (diversidade)	Religião (intolerância)
Inquietação	Alienação

A apresentação das palavras fornecidas pelas estudantes foi colocada para debate. Foi apontado por elas que a palavra “discórdia” deveria também ser colocado de “fora”, pois estaria em contraste com “união”. Todavia, durante o diálogo chegou-se à conclusão de que discórdia não deveria ser deixada de fora, já que possibilitaria a heterogeneidade de opiniões e o próprio debate. A palavra “inquietação” foi debatida como forma de, para umas, construir coisas novas, e, para outras, busca por autoconfiança. Já a palavra “alienação” veio no sentido oposto, como forma de submissão.

---

<sup>346</sup> GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re) pensando a inserção ...**, ob. Cit., p. 66.

<sup>347</sup> O lanche do primeiro dia foi oferecido pela própria coordenação. Ainda, uma das estudantes se comprometeu a levar salgados todos os dias que eram doados de uma dona de padaria conhecida dela, o que foi feito ao longo do curso. Isso por vezes fazia com que as demais não achassem necessário levar sua parte.

A palavra “religião” foi a que gerou mais polêmica e por isto o debate sobre a presença ou não dela no curso, que gerava posições diversas, acabou possibilitando a problematização da questão da diversidade religiosa que posteriormente foi trabalhada em uma oficina específica para este tema.

A construção do cronograma de debates foi realizada na primeira oficina do curso quando alguns temas foram apresentados como sugestões para que as estudantes debatessem e trouxessem os seus interesses.

Outros temas que foram incluídos, apesar de não terem sido apontados diretamente, mas percebidos como algo presente na vida delas como uma “situação-limite” foi a condição de ser mulher idosa e de ser mulher com deficiência, além da perspectiva apresentada sobre Direito como algo pertencente apenas a quem “cumpre os seus deveres” o que conduziu a que fosse incluído o debate sobre os direitos das mulheres encarceradas.

A sistematização das palavras significantes levantadas pelas estudantes, então, é essencial para a formulação do cronograma de debates, pois o conteúdo programático da educação que não pode ser elaborado apenas a partir das finalidades da/o educador/a, mas a partir dos elementos problematizados junto com as educandas<sup>348</sup>.

Assim, era avaliada pela coordenação a sistematização de cada oficina após o término desta para pensar a oficina seguinte, com o objetivo de que o debate de cada oficina tivesse continuidade na outra. Nas oportunidades em que houvesse a participação de uma convidada eram debatidas com ela as questões que precisariam ter continuidade no debate.

Outro elemento que se busca reforçar com o curso, é o sentimento de solidariedade entre as estudantes que foi em muitos momentos debatido, a exemplo, quando uma das estudantes que possui deficiência visual levantou a questão sobre que por vezes se sentia excluída. Em outros momentos, as colaborações vinham por iniciativa delas próprias, como quando organizaram uma “vaquinha” para ajudar uma colega desempregada, de forma anônima, a pagar sua conta de água.

Por fim, a solidariedade e autonomia são elementos que se complementam, pois “ter autonomia não significa auto-suficiência”<sup>349</sup>. Com isso, o projeto de PLPs, para além de um curso, busca na formação das mulheres enquanto sujeitos solidários e

---

<sup>348</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 98.

<sup>349</sup> GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re) pensando a inserção ...**, ob. Cit., p. 66.



autônomos a realização de ser também um movimento social e, por isso, possui como continuidade o Fórum de Promotoras Legais Populares do Distrito Federal.

#### **4.3 Os desafios na prática do projeto de PLPs/DF – da “domesticação” à libertação**

O principal desafio de uma prática da educação jurídica popular é a dificuldade do diálogo, pois todas e todos nos situamos em uma realidade em que ser “educado/a” é o mesmo que ser “comportado/a”, ou seja, não ser questionadora/o, provocativa/o, que reage ou que responde às situações que discorda. Nesta direção, desde crianças, nos lares, nas escolas do ensino básico ao universitário, somos condicionadas/os ao não-diálogo<sup>350</sup>.

No caso das mulheres isto é reforçado já que são culturalmente tratadas como objetos, independente da classe a que pertencem ou de sua formação cultural. A sua fala é sempre ignorada e a sua presença invisibilizada como já tratado. Assim, a educação sempre serviu à internalização da opressão e à legitimação das posições da hierarquia social “juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas”<sup>351</sup>.

Isso se aplica inclusive no âmbito das práticas de educação não formal. As relações privadas refletem “as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam”, isto significa que as “condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima da opressão”<sup>352</sup> das relações sociais marido/esposa e com as/os filhos/as. Nela, as pessoas descobrem que “para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é o não pensar”<sup>353</sup>.

Na primeira oficina do curso de PLPs de 2011, uma das estudantes insistiu para que a oficina respondesse sobre o porquê a mulher sofre preconceito se for separada. E a oficina respondeu que o curso não seria lugar de respostas prontas, mas de perguntas.

Todavia, o problema da “fala” foi pauta constante do curso. Logo no início das oficinas havia aquelas estudantes que falavam mais e que por vezes até interrompiam as falas das demais pessoas. Sem dúvida que na prática do diálogo a participação de todas

---

<sup>350</sup> Idem, ibidem, p. 72.

<sup>351</sup> MÉZÁROS, István, **A educação para além do capital**, ob. Cit. p. 44.

<sup>352</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 180- 181.

<sup>353</sup> Idem, ibidem, p. 181.

deve se dar de forma democrática e, portanto, nenhuma pessoa “tem o direito de usar mal a sua participação no desenvolvimento do exercício comum”<sup>354</sup>.

Entretanto, em muitas falas de estudantes que se sentiram incomodadas com o “excesso” de participação das colegas, a reclamação vinha no sentido de que ela não permitia que a “palestrante falasse o máximo que podia”, porque as intervenções diminuíam o tempo de fala dela. Para as estudantes, a valorização do tempo está no quanto este é preenchido com o “palavriado” de quem teria a autoridade da fala que não era concedido para si próprias<sup>355</sup>. Assim, o problema apontado era em relação às intervenções em si e não em relação ao modo que se davam, pois as estudantes creditavam à fala da convidada maior importância do que as delas próprias.

O que se revela é a ausência de uma experiência dialógica e de participação anterior ao curso, tendo sempre sido negado a elas o direito de dizer sua palavra e apenas teriam tido o dever de escutar e obedecer, o que é reforçado na opressão de gênero, já que o espaço público da fala e da participação política lhes é negado como algo que “naturalmente” não lhes pertencesse. Dessa forma,

de tanto ouvirem de si mesmos[as] que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos[as], indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’. Falam de si como os[as] que não sabem e do[a] “doutor[a]” como o[a] que sabe e a quem devem escutar<sup>356</sup>.

Isso faz com que elas se sintam inseguras em relação a si mesmas e ao mesmo tempo não reconheçam em sua companheira a autoridade de fala, já que esta teria a mesma “ignorância absoluta” que a dela e a oficineira seria a única pessoa dotada de conhecimentos que devam ser “transferidos”. Na avaliação do meio do curso, uma das estudantes anotou que “deve melhorar mais a organização das falas. Acredito que vocês tem muita coisa importante a passar e não devemos desperdiçar tempo”, ou seja, “no fundo, esta atitude é de desconfiança também de si” mesmas<sup>357</sup>.

No entanto, se para algumas o problema se dava pela necessidade de falar muito, para outras, o que imperava era o silêncio. Em alguns casos, o silêncio é importante e deve ser respeitado, pois se trata de um momento de reflexão sobre o

---

<sup>354</sup> FREIRE, Ira Shor e Paulo, **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**, trad. Adriana Lopez, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 127.

<sup>355</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, ob. Cit., p. 50.

<sup>356</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 53- 54.

<sup>357</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, ob. Cit., p. 48-49.

problema colocado, porém, em outros momentos revela o “mutismo” constituinte das relações de opressão, própria de nossa estrutura fundada no colonialismo patriarcal que garantiu ao homem o privilégio de se afirmarem como “sujeitos soberanos” e a “domesticação” da mulher no espaço privado da casa.

A violência opressora de “domesticação” da mulher é uma construção cultural-histórica que se realiza de geração para geração que cria um ambiente de formação de “uma consciência fortemente possessiva” e “necrófilas” na qual “tudo se reduz a objeto de seu comando”. Este ambiente é reforçado pela ânsia de posse constitutiva do sistema capitalista e de uma “concepção estritamente materialista da existência”<sup>358</sup>. Neste ambiente de opressão, a mulher é tida apenas como objeto de comando e de consumo dos homens.

A violência contra a mulher é “adocicada” em nosso cotidiano pela “falsa gentileza” do cavalheirismo. Nesta relação, os comportamentos dos homens na reprodução da cultura machista, se dão no sentido de fragilização da mulher como seres infantilizados que necessitaria de cuidado, isto é, de vigília constante, como a ajuda para entrar em um carro. Ainda, reforçam nela um sentimento de dependência, ao colocá-las como incapazes de pagar a suas próprias despesas, pois dessa maneira dependeriam do homem para o seu sustento.

Esta dependência é fortalecida por uma pressão da sociedade de que as mulheres só possam ser pessoas “de respeito” quando são casadas e, assim, possuiriam alguém “sensato” ao seu lado, um “tutor” capaz de tomar as decisões por ela, consideradas como uma pessoa “incapaz de tomar decisões acertadas”, pois a razão é tratada como atributo exclusivamente masculino<sup>359</sup>. Assim, essa “falsa generosidade” funciona em verdade como “violência real”, pois “fere a ontológica e histórica vocação” das mulheres de “ser mais”<sup>360</sup>.

A humanização, assim, é tratada pelos opressores como “uma ‘coisa’ que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos[as] outros[as], dos seus contrários, se apresenta como subversão”<sup>361</sup>. As mulheres seriam apenas “coisas” que devam se comportar como “escravas domésticas”, e, em

---

<sup>358</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 48- 49.

<sup>359</sup> FAVERO, Maria Helena, **Psicologia do gênero: psicobiografia, sociocultura e transformações**, Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 33.

<sup>360</sup> Ped. Oprimido, p. 44

<sup>361</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 49.

razão de por vezes serem “mal-agradecidas” ou “invejosas” são sempre vistas “como seus inimigos potenciais a quem têm de observar e vigiar”<sup>362</sup>.

Este direito de humanização é somado com a noção de que, para viverem plenamente isto como um “privilégio”, possuiriam também o “direito de viverem em paz”<sup>363</sup>. Quando as mulheres se rebelam, exigindo a sua condição de “ser mais”, são sempre acusadas de violentas, pois “os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos”<sup>364</sup>.

Assim, na hipocrisia de sua falsa generosidade, nunca irão admitir chamá-las de oprimidas, mas serão denominadas de “histéricas” ou terão o seu desejo questionado e serão tratadas como mulheres que “não gostam” de homens e por isso agiriam dessa maneira. A sua ação, portanto, será relacionada com o “desamor”<sup>365</sup>.

Entretanto, “por paradoxal que possa parecer, na resposta dos[as] oprimidos[as] à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor”, pois é no seu ato de rebelião é que será restaurada a humanidade que não é somente dela, oprimida, mas também dos opressores que, ao não poderem mais proibir a Outra de ser, se humanizam nesta nova relação baseada no “ser mais”, “por isto é que, somente os[as] oprimidos[as], libertando-se, podem libertar os opressores”. Os machistas, enquanto grupo que oprime, “nem libertam, nem se libertam”<sup>366</sup>.

Dessa forma, o amor do opressor baseado na desumanização é, em verdade, um amor pela morte, um amor necrófilo, que se realiza como sadismo que busca na realização de seu “poder exacerbado” um gosto quase masoquista de ter a mulher submetida as suas vontades<sup>367</sup>. Esta “submissão” decorre, em conseqüência, do “ajustamento, acomodação e não integração”<sup>368</sup>. Desse modo, há uma grande resistência em reconhecer a legitimidade da Lei Maria da Penha, por entenderem a realização da violência doméstica como um “direito” de realização de seu poder.

Todavia, as mulheres possuem uma enorme dificuldade de questionar este poder que é legitimado pela cultura hegemônica machista em todo momento pelos

---

<sup>362</sup> Idem, ibidem, p. 49- 50.

<sup>363</sup> Idem, ibidem, p. 48.

<sup>364</sup> Idem, ibidem, p. 45- 46.

<sup>365</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 45- 46.

<sup>366</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 46.

<sup>367</sup> Idem, ibidem, p. 50.

<sup>368</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 82.

discursos da polícia, da família, da igreja, da mídia, da escola. Desse modo, as mulheres incorporam essa inferiorização que é realizada sobre elas.

Esta inferiorização que as mulheres realizam sobre si próprias a partir da introjeção da perspectiva do opressor tem como conseqüência também que elas acabem incorporando a noção de “superioridade” “dos/as invasores/as”, sejam estes os homens que exercem alguma relação de poder sobre elas, ou de qualquer pessoa que ela compreenda como “autoridade”, como um/a professor/a, ou que tenha algum tipo de reconhecimento da sociedade que ela não tem para si<sup>369</sup>.

Neste último caso, a exemplo, a sociedade aparentemente “valoriza” as mulheres que se adéquam a um padrão de beleza dando visibilidade a elas. Quanto mais a mulher incorpora a cultura invasora, mais estas “quererão parecer com aqueles [aquelas]: andar como aqueles [aquelas], vestir à sua maneira, falar a seu modo”<sup>370</sup>. Como exemplo são as situações em que as mulheres conseguem ocupar espaços que tradicionalmente seriam exclusivos aos homens e para se “adaptar” muitas acabam utilizando roupas mais parecidas com o “terno”, falando em tom mais grosso e agindo com a mesma agressividade própria da educação masculina.

Na sua alienação, as mulheres possuem nos padrões de vida hegemônicos os valores aos quais elas devam se submeter e, portanto, a que todas as demais mulheres além de si próprias, pois “na ‘imersão’ em que se encontram, não podem os [as] oprimidos[as] divisar, claramente, a ‘ordem’ que serve aos opressores que, de certa forma, ‘vivem’ neles [nelas]”<sup>371</sup>.

Isto ocorre porque a estrutura do pensar da oprimida “se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’”<sup>372</sup>. A sua intenção em verdade é se humanizar, porém o único “parâmetro” que possuem do “ser mais” é o dos opressores. A ordem social funciona como um “círculo de espelhos” em que homens e mulheres se refletem em imagens antagônicas próprias de modo a se validarem mutuamente<sup>373</sup>.

Por isso, a ocorrência dos discursos por parte das estudantes em diversos momentos ao longo do curso de PLPs de “culpabilização da mulher”, ou moralistas, de

---

<sup>369</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 179.

<sup>370</sup> Idem, *ibidem*, p. 179.

<sup>371</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 53.

<sup>372</sup> Idem, *ibidem*, p. 33.

<sup>373</sup> FAVERO, Maria Helena, **Psicologia do gênero...**, ob. Cit., p. 52.

juízo das mulheres que não atuam dentro dos padrões a que elas próprias se submetem.

Dessa forma, na socialização da mulher imperam “os sentimentos de tristeza, culpa e vergonha”, já que constantemente é vítima de violência e ao mesmo tempo é culpabilizada por ela<sup>374</sup>. As mentes “colonizadas”, ou seja, invadidas pela própria cultura opressora gera, assim, um sentimento de dependência em relação ao colonizador que por vezes se confunde com um “encantamento” por alguém que está ali para lhe proteger, mesmo que na realidade faça o contrário.

Nesta direção, as mulheres oprimidas possuem uma dependência emocional em relação ao opressor, pois “para os[as] oprimidos[as], num momento da sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os[as] oprimidos[as] sejam dependentes emocionais”<sup>375</sup>. Isso também explica que muitas mulheres se digam “apaixonadas” pela pessoa que em verdade a violenta.

Ainda, a “domesticação” pela qual passam as mulheres gera nelas um sentimento de “fatalismo” associado a uma explicação mística das razões de seu sofrimento, muitas vezes relacionado com Deus a quem é concedido o “poder do destino ou da sina ou do fado” como potência irremovível<sup>376</sup>.

Entretanto, mesmo quando as oprimidas descobrem “por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se”<sup>377</sup>, por estarem “acomodados[as] e adaptados[as] ‘imersos’[as] na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la”<sup>378</sup>.

O medo da liberdade aumenta em razão da possibilidade de repressão, algo presente, em especial, nas relações de violência doméstica já que as mulheres, mesmo com a Lei Maria da Penha, ainda não encontram proteção por parte do aparato policial e são discriminadas pelo Poder Judiciário que acaba por transformar as vítimas em culpadas da própria opressão que sofrem.

Assim, o medo da liberdade ocorre quando as oprimidas

---

<sup>374</sup> Idem, ibidem, p. 145.

<sup>375</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 56.

<sup>376</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 52.

<sup>377</sup> Idem, ibidem, p. 70.

<sup>378</sup> Idem, ibidem, p. 35-36.

introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, à medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles[as] que 'preenchessem' o 'vazio' deixado pela expulsão, com outro 'conteúdo' – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens [e das mulheres], ao qual inclusive eles [elas] se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens [e as mulheres] como seres inconclusos[as]<sup>379</sup>

Esse medo da liberdade, que é inconsciente, é expressado nas tendências de “camuflá-lo” no “jogo artificioso de palavras em que aparece ou pretende aparecer como o que defende a liberdade e não como o que a teme”<sup>380</sup>. Dessa forma, muitas estudantes continuavam apresentando resistências ao processo libertador das mulheres por meio de justificativas moralistas ou religiosas, ou insistindo em sua própria incapacidade de ser livre.

Esta postura da oprimida não deve servir de desculpa para uma prática educativa autoritária, pois a participação democrática é em si um aprendizado coletivo. Todavia, as estudantes começaram a procurar a coordenação para que utilizassem de sua “autoridade” para obrigar as estudantes a se respeitarem. Em todos os momentos, foi colocado que a coordenação não poderia fazer isto, porque elas teriam que aprender a de fato se respeitarem e não somente agir por uma “obediência”.

Desse modo, dada a insistência da maioria das estudantes que colocavam a questão da fala como um ponto de reclamação sobre a postura da coordenação que não “controlava a sala”, decidiu-se por “dialogar sobre a negação do próprio diálogo”<sup>381</sup>. A primeira tentativa foi durante a preparação do pacto de convivência entre elas. As integrantes da coordenação explicaram que o curso se dava dentro da concepção da educação popular e que isto significava que as soluções para os problemas de

---

<sup>379</sup> Idem, *ibidem*, p. 35.

<sup>380</sup> Idem, *ibidem*, p. 21.

<sup>381</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., nota p. 71.

convivência entre elas deveriam ser construídos a partir de escolhas feitas por elas próprias.

Então, iniciou-se a discussão sobre como controlar o tempo de fala das pessoas para que todas pudessem falar de forma igualitária. Primeiramente, foi dada a ideia que a pessoa teria que falar sobre uma perna só até sentir o cansaço que a faria perceber que já falou bastante, porém isto excluiria uma das estudantes que possuía deficiência em uma das pernas.

Ao final de muito debate, concluiu-se pela adoção de um objeto para controlar as falas a partir de uma sugestão feita por elas próprias. Assim, só poderia falar quem estivesse com o objeto (no caso, uma bola de papel) na mão para que fosse respeitada a vez de cada uma.

Neste mesmo dia, aicineira convidada para tratar da temática sobre o que seria o Direito, após tocar a música “Angélica”, de Chico Buarque perguntou qual o período retratado ali e uma das estudantes disse seria o período da ditadura militar. A cursista ainda apresentou que neste período ela era estudante de teatro e que assistia às aulas com a polícia na porta fiscalizando. Um dia, ela foi falar numa apresentação, cortaram o microfone e a prenderam. E completou dizendo que naquele tempo a polícia chegava ao bar já batendo e neste momento outra estudante grita de longe “hoje também!”.

Neste momento, aicineira fez uma relação com o controle das falas que algumas estudantes continuavam a insistir que achavam que isto era papel da coordenação, com o controle que era feito no período do regime militar. Ela problematizou que a democracia é algo difícil de praticar, mas que é melhor tentar do que se submeter a uma ditadura.

Nas oficinas seguintes, entretanto, as estudantes começaram uma situação de “belicosidade” entre elas e continuavam a não respeitar as falas uma das outras e a se ouvirem. Então foi (re) feita uma apresentação entre elas, em que cada uma dizia o seu nome e algo que gostava muito e escolhia outra para dizer o mesmo segurando em sua mão até formar uma grande corrente entre elas. Quando a última estudante foi inserida, a corrente teria que se desfazer de trás para frente com a última pessoa recordando o que a estudante que veio antes dela disse sobre si mesma. Poucas se lembraram o que a estudante anterior havia dito sobre si e ficou bem claro para elas que não estavam ouvindo umas as outras.



Dessa forma, a mudança de postura foi um processo difícil, mas foi percebida ao longo do curso. Depois de algumas oficinas elas não sentiram mais necessidade de utilizar o objeto como forma de organizar as suas falas. Ainda, passou-se a trabalhar mais vezes em grupos menores com elas para que diminuíssem a ansiedade de falar e conseguissem compartilhar mais entre si.

Na avaliação final, as estudantes em grande maioria colocaram que o que houve de negativo no curso foi organização das falas e o respeito entre elas, já não colocando mais como uma responsabilidade da coordenação, mas delas próprias.

Portanto, as mulheres enquanto oprimidas não possuem “uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la”<sup>382</sup>. Desse modo, as questões quando colocadas devam ser tratadas em sua profunda seriedade de quem zela pela liberdade<sup>383</sup>.

Somente quando as mulheres descobrirem a cultura machista como algo que também está introjetada nelas é que poderão iniciar um processo de libertação, assim, “é preciso que o eu oprimido rompa esta quase ‘aderência’ ao tu opressor, dele ‘afastando-se’, para objetivá-lo”, para reconhecer “criticamente em contradição com aquele”<sup>384</sup>. É na dualidade das oprimidas que conseguimos compreender a opressão como ato proibitivo do “ser mais”, ou seja, a violência em si, e que é na “superação da contradição” opressores-oprimidas que se iniciará o processo de libertação que somente pode ser realizado por elas próprias<sup>385</sup>.

Por isso, um ponto importante da prática pedagógica que se pretenda libertadora é a garantia da autonomia das educandas tendo como objetivo transformar a situação opressora e não a mentalidade das oprimidas.

No início do curso, em virtude da avaliação de que muitas estudantes desistiam por falta de dinheiro para financiar as suas passagens de ônibus, a coordenação tentou conseguir junto a Universidade o pagamento delas, todavia, sem êxito. Então, ao longo do curso também foram debatidas algumas formas de auto-organização entre elas para solucionar problemas que enfrentavam no acompanhamento do curso, como criação de comissões para angariar fundos para passagens de ônibus e criação de um espaço

---

<sup>382</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 113.

<sup>383</sup> Idem, *ibidem*, p. 21.

<sup>384</sup> Idem, *ibidem*, p. 180.

<sup>385</sup> Idem, *ibidem*, p. 46- 47.)

infantil para elas terem onde deixar os/as filhos/as, porém estas questões acabaram não sendo concluídas em ações por parte delas.

Isto se deu em razão de algumas estudantes passarem a acreditar que seria uma “obrigação” da coordenação conseguir as passagens, do mesmo modo que acreditavam que a coordenação é que teria que organizar as falas. Assim, o assistencialismo de “dar” retira o potencial da “busca da conquista” como um elemento essencial de aprendizagem da autonomia. Aprendizagem, portanto, que não se faz desvinculada da responsabilização.

Desse modo, no assistencialismo não ocorre ao empoderamento do sentido de sujeito de “escolha”, há apenas o reforço da “domesticação”, por isso a “a responsabilidade é um dado existencial” que permite a oprimida perceber a sua vocação como sujeito<sup>386</sup>. A constante recusa das estudantes a sua responsabilização está relacionada ao fato da libertação ser “um parto doloroso”, em que a mulher (re)nasce na superação da contradição “opressores/as-oprimidas” em que esta mulher não é mais oprimida e nem opressora, mas mulher “libertando-se”<sup>387</sup>.

Nesta direção, somente após o encontro das estudantes com as PLPs já formadas é que compreenderam que a transformação de suas realidades não se faria sem esforço. Uma das estudantes que já atuava em movimentos sociais inclusive apontou para a coordenação que a passividade das estudantes era culpa do “excesso de organização” do curso e que a coordenação deveria “parar de fazer tudo tão ‘bonitinho’ para elas [as estudantes] sentirem a dificuldade que é a organização social”.

A prática educativa libertadora deve pretender que os sentimentos de “autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações”, comece “a ser substituída por uma outra, de autoconfiança” em que as mulheres aos poucos passam renunciar “à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito”<sup>388</sup>.

Por isto, não é possível uma educação libertadora sem o otimismo crítico e esperançoso na oprimida. A prática dialógica deve significar o pensar “com” que é um pensar companheiro, por isto a importância das integrantes da coordenação se enxergarem como “companheiras” das PLPs e se identificarem também enquanto tal. As estudantes da UnB ao se colocarem também como estudantes do curso de PLPs e ao

---

<sup>386</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 66.

<sup>387</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 36.

<sup>388</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 62.

mesmo tempo da coordenação, buscam a superação da contradição educadora-educanda. A pedagogia da “oprimida”, portanto, deve ser forjada com ela e não para ela<sup>389</sup>.

Neste sentido, um dos desafios está em realizar uma comunicação eficiente que supere as dificuldades da diferença de linguagens. Em uma dada oficina, uma das estudantes ao tentar explicar a sua visão sobre o tema em discussão claramente confundiu o uso do termo “burocracia” com “democracia” ao tentar aproximar a sua linguagem das oficinairas. Dessa forma, a “linguagem técnica, que se exprime num universo de signos lingüísticos próprios, pode deixar de ser alcançada por eles [elas] como o significante do significado”<sup>390</sup>.

Em razão disto, o desafio está em quando convidar as oficinairas ter o cuidado em saber se estão abertas para o diálogo com as estudantes e se possuem cuidado com a linguagem que utilizam. Na avaliação final do curso foi apontado pelas estudantes como um elemento “bom” do curso quando há muita interação entre as oficinairas e as estudantes, e “ruim” quando não há interação. Nesse sentido, uma estudante escreveu na avaliação de meio de curso que “algumas oficinairas poderiam preparar mais as suas oficinas. Não gosto de ter a impressão que estou assistindo uma tradicional aula de graduação”.

Todavia, “no momento em que as mulheres começam a tomar parte da elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens”<sup>391</sup>. Em uma oficina, uma estudante disse para uma pessoa da coordenação que o curso também deveria ser para os homens porque ela não conseguia “passar” para o marido o que ela aprende e mudar a sua relação com ele.

A escolha da ação afirmativa em se trabalhar somente com mulheres está relacionado com o empoderamento delas para a sua ação autônoma de transformação da realidade opressora a que estão submetidas. Afinal

quem, melhor que os oprimidos [as oprimidas], se encontrará preparado[a] para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles [elas], os efeitos da opressão? Quem, mais que eles[elas], para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que,

---

<sup>389</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 32.

<sup>390</sup> FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?**, ob. Cit. p. 68.

<sup>391</sup> BEAUVOIR, Simone, **Segundo Sexo**, ob. Cit. p. 19.

pela finalidade que lhe derem os oprimidos [as oprimidas], será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida<sup>392</sup>

A questão é que o empoderamento individual é “absolutamente necessário” e, no caso das mulheres, possibilita que elas passem a querer transformar a sua própria condição em “casa” para que o espaço privado também seja de liberdade. Contudo, o empoderamento individual “não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo”<sup>393</sup>, ou seja, na eliminação do machismo como cultura hegemônica.

Para tanto, é preciso que a ação educativa libertadora se complete na práxis em que a “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra”<sup>394</sup>. Desse modo, foi criado o Fórum de PLPs como um espaço contínuo da formação do projeto de PLPs que, então, deixa de ser somente um curso, para passar a ser um movimento social integrado aos movimentos feministas.

#### **4.4 O Fórum de Promotoras Legais Populares do Distrito Federal (Fórum de PLPs/DF) como espaço de práxis**

A ideia da criação de um Fórum de Promotoras Legais Populares do DF surgiu ao longo do terceiro ano do projeto com o objetivo de ser um espaço que possibilitasse às PLPs/DF um espaço de articulação de suas “ações de inserção coletiva na sociedade”<sup>395</sup>.

Em 21 de maio de 2011 foi realizado o 1º Encontro de PLPs do DF com o objetivo de fortalecer o Fórum de PLPs e estruturar melhor a sua organização. Neste encontro, o primeiro momento foi dedicado para que as estudantes se reunissem em pequenos grupos, de acordo com a antiga turma a que cada uma pertenceu, de forma a realizar um histórico conjunto do projeto de PLPs e do Fórum<sup>396</sup>.

Em 2005, as principais atividades realizadas por elas apontadas foram o recebimento do diploma de PLP; passeata para a construção de um *campus* da UnB em

---

<sup>392</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 33.

<sup>393</sup> FREIRE, Paulo, **Medo e ousadia...**, ob. Cit., p. 135.

<sup>394</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 91.

<sup>395</sup> TOKARSKI, Carolina Pereira, **A extensão nos cursos...**, ob. Cit., p. 102.

<sup>396</sup> Aqui será apresentado apenas um resumo do que foi sistematizado por elas próprias em cartolinas durante o encontro.

Ceilândia/DF<sup>397</sup> e passeata por uma política pública de alfabetização de jovens e adultos em Ceilândia/DF. Ainda, algumas PLPs escreveram em conjunto com estudantes da UnB um artigo sobre como se faz um *Habeas Corpus* publicado no jornal “Tribuna do Brasil”<sup>398</sup>.

Das atividades realizadas em 2006, foram apresentados pelas PLPs: o acompanhamento da construção e divulgação da Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha); a participação de PLPs como delegadas da 1ª Conferência da Mulher do DF; e a realização de um Encontro das alfabetizadoras de Ceilândia/DF.

Em 2007, algumas delas passaram a ser convidadas para mesas redondas para falar sobre a Lei Maria da Penha. Algumas das PLPs participaram do Encontro da Rede Nacional de Educação Jurídica Popular. Ademais, foi neste ano que começou a se organizar o Fórum de PLPs.

Em 2008, foram iniciadas as atividades do Fórum de PLPs com a ajuda da coordenação da ONG Centro Dandara de PLPs do DF. A primeira dificuldade enfrentada foi conseguir contatar as PLPs já formadas, pois muitas haviam alterado os seus contatos. Neste ano, o Fórum realizou em conjunto com as mulheres, que então iniciavam o curso de PLPs uma passeata no dia “8 de março” na Feira de Ceilândia/DF.

Neste mesmo ano, algumas PLPs do DF participaram do 1º Encontro Nacional de PLPs, que ocorreu em Brasília/DF, com “a presença de mais de 300 Promotoras Legais Populares das cinco regiões do país para debater, avaliar e exigir maior compromisso dos Estados, Municípios e do Poder Judiciário na implementação da Lei Maria da Penha”<sup>399</sup>.

Em 2009, o Fórum de PLPs, a partir de um edital da entidade “SOS Corpo”, conseguiu um financiamento para a construção de um sítio na internet<sup>400</sup>; para publicação de boletins e confecção de camisetas do grupo. Já em 2010, a própria coordenação da UnB conseguiu financiamento junto ao Decanato de Extensão para a

---

<sup>397</sup> O que foi uma conquista, pois em 2009 iniciou a primeira turma em um campus que passou a ser construído em 2008.

<sup>398</sup> Este artigo foi publicado no Tribuna do Brasil em 12/10/2005 e re-publicado no livro SOUSA JUNIOR, Alexandre Bernardino Costa, Mamede Said Maia Filho, José Geraldo de (orgs.) **A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar**, Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007, p. 227-232.

<sup>399</sup> <http://www.uniaodemulheres.org.br/promotoraslegaispopulares/biblio.php?id=1392&lista=noticias>

<sup>400</sup> <http://www.forumplp.org.br/>

publicação de uma revista com artigos produzidos pelas PLPs e por integrantes da coordenação<sup>401</sup>.

Neste ano também, muitas PLPs participaram da Conferência Nacional de Segurança Pública e de outras passeatas, como o “Fora Arruda”<sup>402</sup>, além de ser um ano de eleições em que algumas PLPs saíram como candidatas a deputada distrital. Algumas PLPs também passaram a se organizar em uma Associação de PLPs para articular suas ações comunitárias de enfrentamento à violência doméstica.

No segundo momento do 1º Encontro de PLPs do DF, foram decididas algumas ações para o Fórum de PLPs durante o ano de 2011: melhorar a organização do grupo; realizar reuniões periódicas; construir uma coordenação própria; melhorar a comunicação interna e realizar atividades para arrecadar fundos.

#### **4.5 A emergência da identidade das “Promotoras Legais Populares”**

As estudantes da turma de 2011 participaram do 1º Encontro de PLPs do DF. Neste espaço, puderam dialogar entre si sobre qual a percepção que tinham do objetivo do curso<sup>403</sup>. Na ficha de inscrição, quando questionadas sobre o que é ser uma PLP, muitas disseram que seria ajudar a mulher a buscar seus direitos, atuar como multiplicadora junto de sua comunidade e lutar pelos direitos das mulheres<sup>404</sup>.

Na apresentação destes elementos sobre a percepção delas sobre a atuação de uma PLP, foi levantado que o enfrentamento do machismo deveria ser feito com “cautela e diálogo”. A estudante que apresentou este ponto explicou que, com o curso, ela passou a cobrar algumas mudanças de postura do marido que “até passou a ajudar em casa, a lavar a louça”. Neste momento a colega ao lado emendou insatisfeita “eu ainda não consegui mudar o machista lá de casa não”. Isto demonstra que, com o curso, aos poucos as estudantes se empoderaram na busca por alterações de suas realidades.

---

<sup>401</sup> Apostolova, Bistra et al **Revista Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares**, Brasília: Universidade de Brasília, 2010, não indexado.

<sup>402</sup> O “Fora Arruda” foi uma campanha popular pela cassação do mandato do então governador do Distrito Federal, José Roberto Arruda, acusado de praticar atos de corrupção.

<sup>403</sup> Dessa maneira, elas apresentaram que estavam sentindo que ser PLP seria ter força/auto-estima; liberdade; espírito de Justiça, ampliar/expandir; aprender mais; passar a lutar por autonomia (independência) como por meio de adquirir uma capacitação profissional; organizar idéias; ter experiência de vivência; adquirir visão mais ampliada; informação para combater o machismo; conscientização dos direitos das mulheres; dar e receber conhecimento; e resgate de valores. Estes pontos foram apresentados na sistematização do diálogo feito entre elas em cartolinas. A questão do que seria “resgate de valores” chamou a atenção por não ter ficado claro o que seria isto.

<sup>404</sup> A maioria das estudantes (47%) tomaram conhecimento do curso por meio das próprias PLPs já formadas, por isso possuíam alguma noção do que seria o objetivo do curso.

Após o 1º Encontro de PLPs/DF foi perceptível o amadurecimento das estudantes da turma de 2011 que participaram dele. Na oficina seguinte ao encontro elas apresentaram que gostaram muito da troca de experiências proporcionada pelo encontro e passaram a estar mais centradas nos debates. Uma das estudantes disse que não sabia que o projeto ocorria quase sem ajuda financeira e que as pessoas atuavam nele de maneira voluntária, já que era coordenado por duas entidades governamentais (a UnB e o MPDFT). Frente a isto, foi comentado pela coordenação que não seria um ato “voluntário”, mas “militante”.

Na ficha de avaliação individual do meio do curso, ao ser retomada a questão sobre o que é ser PLP, uma estudante escreveu que: “ser PLP corpo e alma dá de você em si tudo de bom as suas conquistas sabedorias, suas vitórias e alegrias, poder conseguir algo importante, ser mulher”. Outra estudante escreveu que ser PLP “é ser uma mulher consciente de seus direitos e das violências que sofre. E, diante dessas duas percepções, é a mulher que trava uma luta diária, tentando acabar com essas violências a partir da afirmação de seus direitos. Não somente os seus direitos, mas das mulheres como um todo”. Por fim, uma estudante, citando umaicineira escreveu que “como a Judite falou é preciso estar também na luta da outra e quando você diz que está satisfeita você pára de lutar então não devemos nunca estar satisfeitas”.

Na última oficina do curso de 2011, algumas integrantes do Fórum de PLPs participaram propondo o fórum como um espaço autônomo no qual as estudantes poderiam se articular politicamente após se formarem. Uma das PLPs fez uma fala sobre o papel do “sorriso” na criação de laços afetivos e solidários entre elas<sup>405</sup>. Outra PLP, disse que “a primeira coisa que a gente aprende com o curso é se conhecer”. Uma delas ficou responsável em explicar o funcionamento do Fórum. Para esta PLP, quando ela realiza alguma ação, costuma pensar “Eu sozinha sou quem? Com o fórum, quem vai se meter?”.

Após a apresentação do Fórum a turma foi dividida em grupos para debater as seguintes questões: “e eu agora?”; “e nós agora?”. Em relação ao “e eu agora”, algumas estudantes apresentaram que o curso havia contribuído para elas na sua vida profissional<sup>406</sup>. Já outras disseram que encontraram no projeto de PLPs uma motivação

---

<sup>405</sup> “toda vez que eu dou um sorriso, você me devolve com um outro sorriso”

<sup>406</sup> “quero fazer um curso de Serviço Social”; “utilizar conhecimento adquirido para atuação profissional na área Social (Serviço Social) ou áreas afins”; “enriquecimento curricular”

na atuação para a transformação da realidade das mulheres e de suas comunidades<sup>407</sup>. Quanto à pergunta “e nós agora?” todas as respostas indicaram que a união entre elas seria essencial para conseguirem realizar essa ação de transformação<sup>408</sup>.

Portanto, ao longo do projeto, as cursistas vão se identificando enquanto “Promotoras Legais Populares”. Esta identidade possibilita fazer parte de uma organização coletiva que possui forte inserção nas regiões periféricas de Brasília/DF, ou seja, que elas se reconheçam enquanto sujeito coletivo de Direitos na luta pela destituição das opressões que as mulheres vivenciam em seu cotidiano em casa e na rua.

---

<sup>407</sup> “integrar o Fórum de PLPs”; “sou uma mulher mais consciente”; “trazer o debate de gênero para as pessoas do meu curso”; “sou mais informada, em relação aos direitos das mulheres, espero mais da minha vida daqui pra frente”; “respeito as minhas escolhas e as minhas vontades”; “passar informações e orientações para a comunidade”; “participar dos fóruns, associações, movimentos sociais”; “participar do coletivo de mulheres da UnB”; “quero participar do fórum para obter informações de tudo que for pertinente as PLPs”; “vou denunciar todos os casos de violência contra a mulher”. Essa frases estavam todas nos cartazes em que as próprias estudantes sistematizaram o seu debate e apresentaram para a turma. Os grifos são das estudantes

<sup>408</sup> “Juntas lutaremos contra qualquer discriminação e violência”; “queremos lutar pelos direitos das mulheres e mostrar o caminho que elas devem seguir”; “se reunir um vez por mês com as colegas que fizeram o curso”; “pôr em prática os conhecimentos que tivemos no curso”; “mais participativa com o olhar mais criterioso”; “todas se unirmos para o fortalecimento como promotora legal popular”; “nós agora temos mais coragem e conhecimento dos direitos e deveres e iremos aplicá-los no dia-a-dia”; “somos mais fortes!”; “mantermos o contato com as PLPs”; “procurar se integrar a esses fóruns, conferências, coletivos”; “Não esquecer nunca, dos direitos garantidos a mulher”; “nos organizarmos com mais vontade e garra para colocar em prática tudo que aprendemos no curso. E passar para frente o nosso conhecimento”



## **CAPÍTULO 5 – Pensando Direito - diálogos com a turma 2011 de “Promotoras Legais Populares do Distrito Federal”**

A construção dos Direitos das mulheres pelo projeto de Promotoras Legais Populares do DF é realizada por meio da prática da educação jurídica popular feminista. Desse modo, a construção dos saberes jurídicos é realizado de forma coletiva com o (re)pensar das estudantes do curso em comunhão com a coordenação e com as oficinas.

O processo da construção desses saberes envolve um aprendizado do próprio “pensar” que se realizam na desconstituição de preconceitos a (re)formulação dos nexos causais que explicam a realidade em que as mulheres se encontram possibilitando a transição da “consciência ingênua” para a “consciência crítica” libertadora de sujeitos capazes de inserir na construção dos Direitos.

As etapas do processo de aprendizado realizado no ano de 2011 no curso de PLPs/DF foram sinteticamente transcritas para permitir a percepção dos caminhos, por vezes tortuosos, pelos quais passaram as mulheres cursistas. É o que se segue, com a transcrição mais fiel das falas das estudantes, como recurso necessário a dar verossimilhança ao relato, sempre na tentativa de melhor traduzir a dinâmica do curso como espaço em que (re)pensar o Direito possibilita (re)criar o Direito, para que este seja a expressão das demandas das PLPs do DF por libertação das mulheres<sup>409</sup>.

### **a) Movimento de mulheres e feminismos**

A trajetória do movimento feminista é sempre tema de abertura do curso de PLPs/DF, como forma de inserir a estudantes no contexto e objetivo do projeto: debater com as mulheres sua realidade opressora e construir uma identidade que as instiguem a se projetar nas lutas atuais de transformação de suas realidades.

Assim, na oficina deste ano, após apresentar a história do movimento de mulheres, como tratado no primeiro capítulo, foi problematizado o tema com as seguintes questões: Quem escreve a história? Quem sabe ler e escrever? Se as mulheres não estudavam, como poderiam escrever a história? Existem instrumentos ideológicos

---

<sup>409</sup> Os relatórios das oficinas foram realizados com a contribuição das/os integrantes do projeto de extensão “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares” que participam da coordenação do curso.

que servem para contar a história de acordo com os interesses de quem domina estes instrumentos?

A partir desta reflexão foi indagado para as estudantes: afinal, o que é feminismo? De modo geral, as estudantes apenas disseram que “ouviram falar “ sobre o assunto. As intervenções das estudantes foram feitas em torno das idéias de que seria a) algo que os homens não vêm com bons olhos; b) de que “eu” não saberia muito profundamente o que é, “por isso, coloco o feminismo entre aspas, mas é algo só para bater nos homens, querendo colocar para baixo”<sup>410</sup>; c) de que as mulheres gostariam de participar, mas possuem medo; d) algo importante ainda porque as mulheres são tratadas de maneira desigual como no caso trabalhista<sup>411</sup>.

Após essas colocações, aicineira se posicionou como sendo feminista e enunciou, a partir de sua vivência, o que seria o feminismo: um movimento político e social que nasce para recontar a história, que traduz uma visão de mundo e de sociedade diferente da hegemônica. Em síntese, disse que as feministas questionam o discurso de que as diferenças, mesmo as biológicas, são justificativas para desigualdades sociais diversas.

Quanto a este ponto, as estudantes exprimiram a percepção de que os homens não acreditam na capacidade das mulheres, ilustrando suas falas com vários exemplos de ridicularização de mulheres, como por exemplo, a suposta falta de capacidade delas para dirigir, mesmo que as estatísticas oficiais indiquem que são os homens os principais causadores de acidentes. Outra estudante lembrou que já teve de suportar imposições quanto ao próprio corpo: teve de enfrentar muitos conflitos em casa ao contrariar o marido ao adotar um penteado de cabelos curtos que o incomodava, mas que ela desejava.

Retomada a fala pela icineira, ela ressaltou que o feminismo não é uma guerra contra os homens, mas contra a imposição das vontades deles sobre as nossas. Disse ainda, que o feminismo “chega para desnaturalizar as mais variadas formas de opressão que são vistas como naturais” pela nossa sociedade e o dito “lugar” da mulher no mundo. Assim, teria como propósito tirar a mulher do lugar de submissão. “Qual é o lugar da mulher para o feminismo? Todos! Somos livres para ser o que quisermos!”, concluiu.

---

<sup>410</sup> Reprodução da fala de uma estudante

<sup>411</sup> Esta última colocação está também muito presente como o tipo de violência que as estudantes majoritariamente reconhecem como tal e como algo que vivenciaram, conforme dados levantados na ficha de inscrição.

A oficina, que era representante da organização feminista “Marcha Mundial das Mulheres” relatou que para este movimento o feminismo na atualidade deve atuar em quatro eixos principais: 1) Luta pela libertação coletiva das mulheres; 2) Luta anti-capitalista pelo fim da exploração e da desigualdade<sup>412</sup>; 3) Luta anti-racista; 4) Luta contra a mercantilização do corpo da mulher, conforme o refrão cantado nas marchas feministas “A nossa luta é todo dia, somos mulheres e não mercadoria!”.

#### **b) Gênero, violência e feminismos: iniciando o debate**

Além das dinâmicas e exposições, outros recursos pedagógicos são utilizados. Para tratar sobre a construção das concepções sociais de feminino e masculino, a oficina que abordou este tema, exibiu o filme “Acorda, Raimundo... acorda!”<sup>413</sup>, que apresentava uma narrativa cotidiana de uma relação de um casal, todavia, em papéis invertidos em relação ao que hegemonicamente estamos acostumadas/os, ou seja, o marido era que ficava em casa, cuidando dos/as filhos/os, preparando a comida, cuidando de todas as atividades domésticas, enquanto era a mulher que saía para trabalhar, e depois do “árido” dia de trabalho, passava no bar, embriagava-se, voltava para a casa, e agia com violência física contra o marido. Ao final, o marido desperta do pesadelo, verdadeiramente aliviado por não ser a sua mulher.

O filme possibilitou a problematização sobre os distintos e desiguais papéis sociais entre homens e mulheres. Mais uma vez, as estudantes descreveram os dramas e experiências que a vida (como mulher) lhe impuseram. Dentre os vários temas suscitados, a questão das dificuldades de conciliação entre gravidez e trabalho tomou espaço no debate. Neste momento, discutiu-se sobre a importância de políticas públicas exatamente dirigidas às mulheres para superar limitações que os papéis sociais impõem, como por exemplo, a criação de creches públicas em número e condições adequadas.

Outro debate realizou-se em torno da hipotética inversão dos papéis sociais de homens e mulheres como solução dos problemas enfrentados pelas mulheres. Neste sentido, discutiu-se que não se busca uma inversão das relações sociais, mas a destituição de todas as relações desiguais e opressoras de forma a construirmos uma sociedade mais igualitária.

---

<sup>412</sup> Nesse momento, a turma toda bateu palmas.

<sup>413</sup> Disponível em Parte 1: <http://www.youtube.com/watch?v=r6zFfnQ8M0M>, Parte 2: <http://www.youtube.com/watch?v=1AbE4c5egIM&feature=related>, acesso em 30/11/2011.

Ainda neste mesmo debate, em relação ao âmbito das relações de trabalho domésticas, uma das soluções seria a divisão igualitária de tarefas entre homens e mulheres. Outra vez o filme veio a tona, e tratou-se da cena de violência física relativa à inversão dos papéis e da Lei Maria da Penha. Curiosamente, uma das estudantes revelou uma desconfiança em torno daquela lei, sustentada no fato de que sua nora aproveitava-se da lei que a protege exatamente para “provocar” o filho dela. Esta desconfiança da estudante em relação às outras mulheres possui relação com a questão da incorporação da ideologia opressora dentro de si, tema do qual já se tratou, por isso a preocupação com a problematização inicial do curso em torno do eixo “do que é ser mulher”, como primeiro passo para romper a dualidade opressor-oprimida.

Na metade do curso, as estudantes responderam um questionário individual em que se perguntou o que é ser mulher para você? As respostas apresentadas circundaram duas vertentes: 1) A visão do que a mulher sofre em geral por ser “mulher”. Exemplos: que acumulam tarefas, em especial, na realização de trabalho doméstico, que enfrentam preconceitos; a visão de “guerreira”, no sentido de que enfrentam as opressões com garra; 2) A perspectiva de como as estudantes se percebem enquanto mulheres. Exemplos: de ter conhecimento de seus direitos, de lutar por superação das desigualdades, de ter atitude, de lutar pela libertação das mulheres; que a mulher sabe usar a emoção como força; ser respeitada pelo que é, de ser livre, de lutar por direitos.

Quando questionadas se a sua visão sobre o que é ser mulher seria igual ao da sociedade em geral, três responderam que sim. Entre elas, a visão de mulher que teriam era de “mãe”, “guerreira”, um ser humano como qualquer outro, meiga e que “pode hoje até ser presidente” como uma ideia de que as mulheres já teriam conquistado “tudo”. Isso demonstra que algumas estudantes possuíam dificuldade de distinguir a noção de que as mulheres teriam subjetivamente “poder” de realizar o que querem em relação à situação objetiva de elas terem (ou não) este poder de fato na sociedade. Por outro lado, uma das estudantes disse que percebia que compartilhava de algumas visões da sociedade, mas no sentido de admitir que ainda carregaria preconceitos.

Entretanto, vinte nove responderam que a sua visão sobre o que é ser mulher não é igual ao da sociedade e o que diferiria seria que elas não aceitariam ser tratadas com preconceito. A sociedade tem preconceito, julga a mulher pelo que veste; ela é vista como inferior, conforme especificidades do seu gênero; por fim uma estudante disse que a sociedade é machista e outra que a desigualdade de gênero ainda é marcante na sociedade.

Neste sentido, em algumas respostas havia elementos que permitiam supor que estudantes já percebiam o horizonte de demandas das mulheres, como a de que as mulheres devem ser tratadas com igualdade, diferentemente do que “pensaria a sociedade”. Uma das estudantes disse que sabe que ser mulher é “muito mais que cuidar da família e agradar os homens”. Ainda, uma estudante disse que a sociedade acha que já conquistamos tudo porque trabalhamos. Outras já disseram que as mulheres em geral estão “acordando” e estão fazendo a diferença; lutando pelos seus direitos e correndo “atrás de seus prejuízos”, de sua liberdade.

Algumas disseram que foi o curso de PLPs que possibilitava a convivência com mulheres diferentes; que descobriu que violência vai muito além do que imaginava; que a sua visão foi mudando e que percebeu “que não basta ter preconceitos contra a mulher, é preciso ser uma pessoa ativa, lutar pelos meus ideais”. Além disso, outras estudantes disseram que é preciso ter visão crítica e não aceitar determinadas situações e que as mulheres devem ter os mesmos direitos que os homens na sociedade.

### **c) O que é Direito?**

Na ficha de inscrição das mulheres que procuraram o curso foi perguntado se na vida delas teria ocorrido alguma situação em que envolvia direitos. Assim, seis não responderam a pergunta, duas responderam que não se lembravam, nove disseram que não e trinta e uma disseram que sim.

Aquelas que responderam afirmativamente à indagação, ilustraram sua resposta com várias situações: guarda de filhos/as; adoção; problemas relativos a direito do consumidor; relação com marido; separação/divórcio; casamento; trabalho; racismo; acidente; saúde; igualdade; direito ao voto; livre expressão; obrigada a fazer coisas por ser mulher; todo o momento; direito de ser feliz; poder se realizar como mulher; situações nas suas atividades de militância.

Ao serem questionadas o que significaria a palavra “direito” “para você?”, oito pessoas disseram luta, outras oito disseram respeito; seis disseram cidadania, outras seis disseram igualdade e outras seis disseram norma. Ainda três disseram escolha, ou “tomar o que é seu”, ou apresentaram direitos sociais (educação, saúde, moradia) e, apenas duas disseram “liberdade” sendo que quatro disseram deveres<sup>414</sup>.

---

<sup>414</sup> Outras palavras apresentadas foram trabalho; empatia; busca do justo; segurança; liberdade de expressão; social; religioso; justiça; ir e vir; acesso; consciência; poder; ter seu espaço; limites; conhecer seus direitos; dignidade; oportunidade; dar e receber. Algumas das respostas, como “diferente de lei”,

Em momento posterior do curso de PLPs/DF, especificamente na oficina sobre a temática “O que é Direito?”, aicineira convidada resgatou os sentidos existentes sobre a palavra “Direito” a partir dos escritos milenares sobre os direitos das mulheres para demonstrar o quanto as leis foram utilizadas ao longo da história como forma de opressão às mulheres. E questionou se as estudantes denominariam estas leis como “seus direitos”: vários “nãos” ecoaram pela sala.

Neste mesmo dia, as estudantes haviam feito pesquisas sobre legislações que tratavam das mulheres. Uma estudante apresentou uma pesquisa sobre Bertha Lutz e a sua luta pelo direito ao voto feminino; outra apresentou o “Estatuto da mulher casada” que permitiu o divórcio<sup>415</sup>. Neste momento, outra estudante falou sobre sua mãe que vivia sendo espancada pelo marido e “quando veio essa lei, já era tarde demais”. A mãe dela morreu com 32 anos deixando 15 filhos e filhas.

Nesta direção, aicineira passou a construir com as estudantes o conceito de “O Direito Achado na Rua” sobre o Direito, partindo da premissa de que este seria construído pelas mulheres organizadas em movimentos sociais. Foi então que uma estudante interveio para indagar se era aí que entravam as feministas, curiosamente emendando sua fala para dizer que antes “eu mesma não sabia resposta, mas que agora eu sei porque aprendi o que é feminismo”.

Finalizou-se a oficina com a música “Angélica”, de Chico Buarque, e com o questionamento sobre o que esta música teria a ver com “democracia”. Uma respondeu que esta era uma mulher que luta; outra disse que a música tratava das mães que viveram a ditadura e que buscam os corpos de seus filhos. Por fim, uma estudante disse que “essa mulher é a lei que vive na escuridão, não é direito”.

Na metade do curso, este tema do Direito foi retomado no questionário individual. Neste momento, ao responderem qual palavra relacionariam com “Direito”, a relação com a ideia de “liberdade” manifestou-se na resposta de cinco mulheres; nove citaram respeito; doze disseram justiça e o direito à igualdade foi citado por dez. Todavia, a ideia de norma ainda foi citada por cinco pessoas.

Ao serem questionadas se o curso influenciou o que pensam sobre o que é Direito, uma simplesmente não respondeu, outras quatro responderam que não, e vinte nove disseram que sim. Dentre estas, dez disseram que a influência teria se dado porque

---

foram dadas por estudantes da coordenação que já haviam debatido o tema na formação interna da UnB para pessoas que iriam atuar no projeto como extensionista.

<sup>415</sup> Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962.

teriam aprendido mais leis e onde exigir os seus direitos. Essas respostas podem ter relação com o fato da maioria das oficinas terem trabalhado as leis, em especial a Lei Maria da Penha, que expressam a luta por direito das mulheres.

Ainda, nove estudantes apresentaram as palavras que traziam um sentido de Direito relacionado com a noção de luta (conquista, reivindicação, escolha, união, pôr em prática), sete disseram expressamente que o Direito não é igual à lei, e três relacionaram-no ao movimento de mulheres feministas, o que demonstra que muitas estudantes compreenderam o papel ativo das mulheres na construção do conteúdo dessas leis<sup>416</sup>.

#### **d) Ações recentes do movimento feminista e de mulheres: a Marcha das Vadias e a Marcha das Margaridas**

“Lá estão elas rompendo a estrada.  
Deixam distantes seus dias risonhos.  
Já desistiram dos contos de fadas.  
Hoje cultivam os seus próprios sonhos.  
Lá estão elas cerrando fileiras.  
Trazem enxadas e foices nos ombros.  
Fadas Madrinhas se tornam guerreiras.  
Marcham por sobre seus próprios escombros.  
Se já não têm o destino nas mãos,  
Se, sob os pés, lhes retiram o chão,  
Ainda assim vão em busca da vida.  
Se lhes acuam, empurram pra morte,  
Criam desvios, mas mantêm o norte.  
Seguem marchando feito Margarida”:  
Cacá, **Fadas Guerreiras**<sup>417</sup>

No ano de 2011 ocorreram duas importantes marchas em Brasília, ambas levadas para o debate no curso de PLPs/DF. Tanto para uma quanto para outra, as estudantes foram convidadas.

A primeira delas foi a “Marcha das Vadias”, movimento que começou em Toronto, Canadá, com o nome em inglês “SlutWalk”, após o comentário de um policial durante uma palestra em uma universidade canadense de que as mulheres deveriam evitar se vestir como “vagabundas” para não serem vítimas de violência sexual.

Esta culpabilização da mulher pela violência que ela própria sofre é antiga. Muitas das mulheres condenadas e mortas pela prática de supostos atos de bruxaria o

---

<sup>416</sup> Entre as “falas” escritas, estavam que o curso “me fez ver que sou agente ativo na construção do que é Direito”, outra disse que seria “um direito de espaço... de diversas mulheres terem o direito usar um espaço público para falar sobre seus direitos”.

<sup>417</sup> Fonte: [www.caca.art.br](http://www.caca.art.br)

foram exatamente em razão dos homens justificarem o ato de estupro contra elas por estarem sob o “feitiço” da sedução delas. Na atualidade essa culpabilização ganha novas formas e discursos em diversas realidades. Por isso a aderência mundial ao movimento canadense.

Em Brasília essa Marcha ocorreu em 18 de junho 2011 e reuniu mais de mil pessoas entre mulheres e homens. Em uma oficina antes desta data foi feita a leitura do “Manifesto da Marcha das Vadias”<sup>418</sup>, como forma de chamá-las para o evento. Entretanto, participaram da Marcha somente as estudantes já envolvidas em movimentos feministas diversos e as PLPs já formadas. Mesmo assim, apesar da baixa participação das estudantes no evento, em oficina posterior foi exibido vídeo que mostrava como foi a marcha das vadias em Brasília<sup>419</sup>.

Outra manifestação que ocorreu em 17 de agosto de 2011 foi a Marcha das Margaridas e reuniu mais de 70 mil mulheres camponesas em Brasília. Esta foi a 3ª marcha organizada pela Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (Contag) que homenageia a militante camponesa Margarida Alves, brutalmente assassinada por usineiros da Paraíba em 12 de agosto de 1983. A pauta de reivindicações deste ano estava relacionada aos eixos da democratização dos recursos naturais; da soberania e segurança alimentar e nutricional; da autonomia econômica, trabalho, emprego e renda das mulheres; da saúde pública e direitos reprodutivos; da educação não sexista, sexualidade e violência; e da democracia, poder e participação política<sup>420</sup>.

Assim, foram convidadas algumas mulheres responsáveis pela organização do ato para irem ao curso de PLPs divulgar a manifestação, oportunidade na qual exibiram um vídeo com o histórico do movimento das margaridas e explicaram como elas poderiam participar tanto da Marcha como do acampamento que seria montado para receber as camponesas que viriam de todas as regiões do país.

Algumas estudantes então participaram da Marcha das Margaridas e disseram que no acampamento puderam sentir a força daquelas mulheres camponesas que viajaram vários dias de ônibus para estarem ali para se manifestar e, assim, afirmaram ter aprendido muito com a convivência com elas.

---

<sup>418</sup> Disponível em <http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/manifesto-porque-marchamos/>

<sup>419</sup> Para saber mais em <http://blogueirasfeministas.com/2011/06/marcha-das-vadias-brasilia/>

<sup>420</sup> Informações sobre em <http://www.contag.org.br/hotsites/margaridas/>



### **e) O Estado e sua relação com os Direitos das mulheres**

Para tratar do funcionamento das estruturas estatais, a coordenação do curso optou por realizar um bate papo com pessoas que trabalham (ou já teriam trabalhado) em cada um dos “três poderes”: Legislativo, Executivo e Judiciário.

Foi convidada uma mulher que atua na Comissão de Legislação Participativa do Poder Legislativo. Ela iniciou apresentando a sua história de vida como perseguida pela ditadura militar brasileira. Contou que há apenas duas mulheres dentre os 36 membros da comissão. Na opinião dela, esta é uma Comissão pouco atrativa para os/as deputados/as e é tratada em “segundo plano”, tanto que não possui a prerrogativa de apresentar emendas ao parlamento sob a alegação de que não possui campo temático definido.

A convidada tratou ainda sobre as leis de Iniciativa Popular, como podem ser propostas e que a maior dificuldade seria conferir as assinaturas para que seja legitimada a proposta. Uma das estratégias alternativas seria pedir para um/a deputado/a apresentar a proposta. Dessa forma, apenas quatro projetos de Lei de Iniciativa Popular foram aprovados e transformados em leis no Brasil.

A representante do Poder Executivo era uma professora da UnB, especialista na temática de gênero que trabalhou na Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República (SPM/PR). A professora explicou como a Secretaria foi criada e quais as suas funções.

Desse modo, foi explicado que a SPM/PR possui como desafio a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas em geral e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania. Ainda, tratou da I Conferência Nacional das Mulheres, de 2004, e da II Conferência de Mulheres, de 2006, em que foi elaborado II Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres com 11 eixos temáticos. Aproveitou, então, para divulgar a III Conferência que ocorreria em dezembro de 2011, e que teve como eixo temático o combate à feminização da pobreza.

A professora apresentou que dentre as lutas atuais do movimento feminista, deve ser ressaltada a luta pela manutenção da Lei Maria da Penha, sobretudo, em razão do Poder Judiciário ainda insistir, apesar da proibição expressa da Lei Maria da Penha, em aplicar a Lei nº 9.099/1995 (Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais) que trata a violência doméstica como de menor potencial ofensivo.

Já a representante do Poder Judiciário relatou que trabalha há 13 anos como juíza, sendo a maior parte destes anos em juizados especiais, o que possibilitaria um

contato direto da/o juiz/a com a população atendida. Em sua opinião, a violência contra a mulher é um problema grave, mas não é assim que o tema é tratado, pois os casos continuam a ser encaminhados para juizados especiais, por não terem sido efetivadas Varas Especiais de Violência Doméstica previstas na Lei Maria da Penha. Ainda, a juíza lamentou que atualmente fosse um homem à frente da única Vara Especial de Violência Doméstica do DF.

A juíza tratou também do programa de justiça comunitária. Ela acredita que cada um/a de nós tem o poder de realizar justiça. O programa pretende emancipar agentes comunitários locais como mediadores/as entre a população e o Poder Judiciário. Para ela, há muito machismo, muito conservadorismo e pouca noção no Poder Judiciário de que o poder deve ser exercido pelo povo, com o povo e para o povo.

As estudantes do curso apresentaram no debate perguntas sobre o problema de promessas de emprego durante as campanhas eleitorais e sobre as más condições de trabalho; sobre como a sociedade civil faz para participar da Comissão de Legislação Participativa; se na III Conferência seria criado um novo Plano; e se a juíza havia se arrependido de alguma sentença que havia dado.

Nas falas das convidadas, foi levantado o problema do voto de que este não seria exercido como uma escolha política “consciente” e que o desemprego favoreceria a compra de votos. Ainda, que o maior problema dos Planos de Políticas para as Mulheres é conseguir ter apoio nos demais Ministérios. A juíza ainda apresentou que havia se arrependido de duas sentenças que havia proferido, em razão das conseqüências na vida das pessoas envolvidas.

#### **f) O Direito da mulher a uma vida sem violência**

O tema da violência contra mulher foi tratado com destaque no curso de PLPs, com quatro oficinas dedicadas a isto, além da visita a Delegacia Especial de Atendimento a Mulher (DEAM).

Na ficha de inscrição foi questionada qual a percepção que as ingressantes tinham a respeito deste tipo de violência. Foi perguntado se a estudante acreditava que as mulheres sofriam violência na sociedade<sup>421</sup>. Os tipos de violência mais citados foram psicológica (18 pessoas) e no trabalho, relativo à desigualdade salarial das mulheres em comparação ao ganho dos homens (14 pessoas). Ainda seis pessoas citaram violência

---

<sup>421</sup> Apenas uma respondeu que não, mas de maneira confusa, pois apresentou nas demais perguntas violências que acreditava que as mulheres sofreriam.

sexual e outras seis citaram violência doméstica, apenas duas pessoas citaram racismo<sup>422</sup>.

Todavia, apesar da violência doméstica especificamente ter sido citada por poucas, as explicações sobre os motivos pelos quais as mulheres sofrem violência foram majoritariamente relativas a situações que envolvem violência doméstica. Assim, onze mulheres citaram que seria por baixa auto-estima, sete citaram que seria por falta de conhecimento de seus direitos e seis disseram que seria por medo<sup>423</sup>.

Ainda, ao serem questionadas se já teriam sofrido algum tipo de violência por ser mulher, nove responderam que não e trinta e uma responderam que sim. Os tipos de violência apresentadas possuem uma simetria em relação aos tipos de violência que elas indicaram como existentes. Assim, seis citaram que seria nas relações trabalhistas e de ganho salarial, quatro disseram que sofreram preconceito e três disseram já ter sofrido violência psicológica<sup>424</sup>.

A primeira oficina do curso de 2011 das PLPs sobre o tema da violência, foi iniciada com uma dinâmica com o seguinte mote: “A violência que a minha companheira sofre, eu sofro junto”. Todas as estudantes se colocaram de costas e de olhos fechados, em círculo. Seis foram escolhidas para compartilhar entre si e em voz alta experiências de violência que sofreram ou sobre as quais tiveram conhecimento. Essas tiveram os olhos vendados e foram colocadas no centro do círculo. Dessa maneira, as estudantes não viam quem estava contando a experiência. A escolha de quem iria para o meio do círculo contar a experiência foi feita de maneira aleatória e com a concordância da pessoa. Entretanto, praticamente todas as estudantes tinham uma história para contar de alguém que conheciam, ou delas próprias.

No retorno do debate, as estudantes contaram o que sentiram ao ouvir os relatos. Uma das estudantes disse ter se sentido sem “poder” de fazer nada, “igual na sociedade”, “a gente escuta muita coisa e não pode fazer nada”; outra disse que se sentiu a mulher grávida da história relatada; outra sentiu revolta; uma estudante relatou sobre

---

<sup>422</sup> Outras formas de violência citadas foram: todos os tipos; vários tipos; moral; física; financeira; emocional; preconceito; exploração do corpo; patrimonial; verbal; desigualdade; ciência; machismo/sexismo; obrigação de seguir um padrão; mexerem na "rua" com elas; abandono; maus-tratos; discriminação.

<sup>423</sup> Os demais motivos citados foram: sociedade machista; falta de políticas públicas; falta de conhecimento; falta de apoio; falta de percepção da violência; a mulher pensa que é frágil; pela cor; pela condição financeira; falta de escolaridade; vergonha; por não serem educadas a questionar; cultural; religião; imposição dos homens; criação; alienação; por não denunciar; por conta dos filhos não denunciaram; ser mais indefesas; educadas de maneira diferente; dependência emocional; preconceito.

<sup>424</sup> As demais violências citadas foram: por ser conivente; machismo; física; doméstica; verbal; sexual; financeira; em relação aos direitos; assédio; racismo; social.

as várias vezes que foi na delegacia acompanhando alguém e nas quais se dizia que não podiam (os agentes policiais) fazer nada; outra relatou que a trabalhadora doméstica de sua casa sofre violência e que ela diz que não denuncia porque tem medo que o juiz decida pela guarda compartilhada da filha, já que o pai da criança é alcoólatra; outra relatou que foi seqüestrada e que sofreu todo tipo de violência e que “a gente mulher é questionada em nossa dignidade” ao denunciar. Uma das estudantes que tinha ficado com os olhos vendados disse que se sentiu como o Estado em relação a invisibilidade que se dá para a violência contra a mulher. Já uma estudante indagou se a mulher não teria culpa mesmo?

Aicineira, então, leu um trecho de um livro para tentar demonstrar que há outras formas de violência que não somente a física. Foi dito que a mulher precisa ter força para denunciar e dar um basta na violência que sofre. Além disso, ela trabalhou a noção do machismo que temos introjetado dentro de nós e que temos que tomar cuidado para que isto não vire um sentimento de culpa. Também foi dito que às vezes a gente não pode fazer algo muito grande, mas se pode fazer algo, mesmo que aparentemente pequeno.

Uma das estudantes saiu da sala chorando e na oficina seguinte explicou para a turma que o motivo era que havia ficado chateada com as colocações das colegas. O principal ponto que a incomodou foi a crítica que uma das estudantes fez às mulheres que retornam ou continuam com o marido após terem sofrido violência, como era o caso de sua experiência pessoal. Para ela, seria fácil falar e julgar as pessoas sem nunca terem passado por aquilo.

No sábado posterior, foi realizada uma oficina sobre os impactos psicossociais da violência contra a mulher. Foi feita uma dinâmica em que a sala foi dividida em seis grupos, sendo que cada grupo ficou responsável em realizar a imagem de um tipo de sentimento (raiva, culpa, vergonha, medo, impotência, tristeza). Depois aicineira trabalhou, em especial, as conseqüências psicológicas de uma violência sexual e indicou quais seriam os centros de atendimento psicológico gratuitos disponíveis no Distrito Federal.

Na oficina seguinte foram trabalhados os meios legais de defesa contra a violência doméstica, com destaque para a lei Maria da Penha. Neste dia, a turma foi inicialmente dividida em pequenos grupos, cada um com uma folha que continha um tipo específico de violência previsto pela lei, que devia ser discutido, especificamente em torno da proposta do que elas sabiam sobre como se dava aquela violência e como se

defender dela. O objetivo era que as mulheres tivessem maior oportunidade de expor suas opiniões para as demais, com maior espaço de fala e mais sensibilidade na escuta. Depois, as representantes de cada grupo foram à frente e apresentaram para a turma o que discutiram.

A oficina convidada iniciou a sua fala problematizando o ponto que uma das estudantes suscitou de que haveria uma banalização da Lei Maria da Penha porque teriam mulheres que a usariam de maneira “indevida”. A oficina explicou que na sociedade já há muitas pessoas querendo tornar a lei ineficaz, o que seria uma tragédia para as várias de mulheres que estão conseguindo algum tipo de proteção com ela. Assim, não haveria o porquê das próprias mulheres atuarem no sentido de desqualificar o uso da Lei Maria da Penha.

Ainda, a oficina tratou dos “mitos” sobre as causas da violência doméstica<sup>425</sup> e explicou sobre os principais crimes e contravenções praticadas no contexto da violência doméstica e familiar tais como injúria, lesão corporal, perturbação da tranquilidade, etc, e sobre as inovações da Lei Maria da Penha<sup>426</sup>.

Na semana seguinte a esta oficina, as cursistas realizaram uma visita a DEAM para verificar como a aplicação da Lei Maria da Penha estava sendo feita na prática. As estudantes foram atendidas pela delega titular e pela delegada de plantão, além de um agente da delegacia participar dos esclarecimentos. As estudantes fizeram várias

---

<sup>425</sup> A oficina tratou do que chamou de 10 mitos sobre a violência contra mulher: 1) Ocorreria muito esporadicamente; 2) Seria fácil identificar o tipo de mulher que apanha. Este tipo de visão cria mais um preconceito contra as mulheres e também a tendência de se excluir da possibilidade de sermos vítimas; 3) A violência só existiria em famílias de baixa renda e com pouca instrução; 4) A violência doméstica viria de problemas com álcool, drogas e doenças mentais. Em verdade, a origem da violência é o machismo; 5) Os agressores não saberiam controlar suas emoções. Esse tipo de pensamento vitimiza os homens e os desresponsabiliza pelos atos cometidos; 6) Roupa suja se lava em casa: violência familiar é um problema exclusivamente doméstico. Na realidade, a violência contra a mulher é um problema da sociedade como um todo e o Estado possui responsabilidade no seu combate; 7) As mulheres provocariam ou gostariam da violência. Esse é um mito que responsabiliza injustamente a mulher pela própria violência que sofre; 8) Se a situação fosse realmente tão grave, as vítimas abandonariam seus agressores. Esse mito não leva em consideração a realidade das mulheres que sofrem violência, seus medos e os motivos que fazem com que a mulher não consiga sair do ciclo de violência; 9) Só ocorre em famílias problemáticas. Na verdade, a violência ocorre em todas as famílias, independente de condição social, escolaridade ou estruturais. O machismo está em toda a sociedade; 10) Bastaria proteger a vítima e punir o agressor. Na verdade, é necessário combater a própria cultura machista.

<sup>426</sup> I. A lei se aplica a qualquer relação íntima, independentemente da coabitação; II. Prevê a garantia de proteção policial; III. Prevê o encaminhamento da ofendida ao hospital e/ou casa-abrigo; IV. Permite prender o agressor em flagrante sempre que houver qualquer uma das formas de violência doméstica contra mulher; V. Prevê a criação de Juizados Especiais de Violência Doméstica e Familiar; VI. Proíbe a aplicação da Lei no 9.099/95 nos casos de violência doméstica contra a mulher e a aplicação de penas pecuniárias como multas ou cestas básicas; VII. A ação penal no crime de lesão corporal qualificada pela violência doméstica passa a ser pública incondicionada.

perguntas, em especial algumas para verificar se estavam atuando de acordo com o que elas haviam aprendido no curso.

Na oficina seguinte, as estudantes apresentaram sua avaliação sobre a visita. Apontaram alguns problemas, como as piadas que o agente policial realizou na visita. Externaram preocupação com o fato da maioria das pessoas que realizavam atendimento serem homens. Uma estudante relatou que ao mesmo tempo em que os agentes da delegacia estavam dizendo que realizavam um atendimento sensível e que apresentavam todas as medidas protetivas, elas viram uma mulher do lado de fora da delegacia que foi atendida ali mesmo por uma funcionária. Elas escutaram a mulher dizendo que queria denunciar que estava sendo ameaçada e a agente dizia que não podia garantir a “medida protetiva” para ela e, assim, a mulher começou a chorar, ou seja, chamou-lhes a atenção o atendimento que não estava condizente com a explicação dada.

Desse modo, a visita foi bem interessante porque lá as mulheres puderam questionar as/os agentes policiais com relativa liberdade e observar como funciona a delegacia, as suas vantagens e os seus problemas. Elas puderam, em especial, tirar dúvidas sobre como dar encaminhamento a vítimas, algo com o qual elas se preocuparam bastante, demonstrando que sentiam que este podia ser o seu papel.

Na avaliação do meio do curso ficaram claras algumas mudanças na percepção das estudantes sobre os tipos de violência os quais as mulheres estão sujeitas na sociedade, pois na inscrição não citavam o aspecto de como isso atinge a “dignidade” da mulher e depois na avaliação este é um elemento apresentado. Ainda, aumentou o número de mulheres que citaram como tipos de violência a moral, sexual, e psicológica e diminuiu expressivamente a importância dada para a violência na questão do trabalho, talvez por perceberem que há outros tipos de violência. Ademais, houve um importante aumento na quantidade mulheres que citaram racismo.

Além disso, quando questionadas se o curso havia alterado a forma de elas perceberem a violência sofrida pelas mulheres, apenas quatro disseram que não, e trinta disseram que sim. As mudanças citadas foram em relação à percepção da violência cotidiana. Quatro pessoas apontaram uma mudança em relação aos preconceitos que possuíam em relação a outras mulheres, uma escreveu que “até eu pensava que a mulher teria sim erro no jeito de se vestir, hoje eu já penso diferente e nem ligo pro que dizem sobre as roupas dela, eu faço é defesa para nós mulheres eu era julgada pelo meu modo de me vestir até pela família do meu marido, hoje ninguém fala mais nada”; já outra relata que “eu não tinha noção de como as mulheres sofriam violência diária pela

sociedade como um todo, mas me refiro a violências disfarçadas. Muitas delas eu nem via como violência. Uma mulher ser tratada como vagabunda, vadia, só porque não tem parceiro fixo, por exemplo”. Outra mudança apontada foi em relação à perspectiva da violência como violação de direitos.

#### **g) O Direito de Família e a Lei Maria da Penha**

Durante a oficina sobre os meios legais de combater a violência doméstica foram levantadas muitas dúvidas sobre como as mulheres que denunciam a violência sofrida por elas poderiam garantir o seu direito à guarda dos filhos e das filhas, à justa divisão dos bens, e outros problemas que envolvem o direito de família, que, de acordo com a Lei Maria da Penha, deveriam ser resolvidos conjuntamente com a parte penal nos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher.

Assim, foi feita uma oficina específica sobre isso. Iniciou-se com uma dinâmica em que as estudantes teriam que desenhar a imagem de uma família. Depois, outro desenho que representasse a família de cada uma. O objetivo da dinâmica foi demonstrar que a concepção de família estruturada por um pai, uma mãe e filhos e filhas é disseminada no imaginário social, porém, não condiz com a realidade de muitas famílias, inclusive com a delas.

Depois foi debatida a relação entre o tema “família” e violência contra a mulher. Foi realizada uma exposição sobre a evolução do tratamento da violência física contra a mulher no direito positivo brasileiro até a Lei Maria da Penha.

Então, a turma foi dividida em cinco grupos e cada um recebeu um tipo de caso que envolvia o direito de família (divórcio, violência doméstica, guarda dos filhos, separação de bens). Em seguida, foi indagado a cada grupo como uma PLP orientaria aquela mulher do caso hipotético que lhe procurou em busca de ajuda? Para auxiliá-las, foi distribuído o trecho do Código Civil brasileiro que trata do direito de família, e também uma cópia da Lei nº 11.804/2008 que disciplina sobre o direito a alimentos gravídicos. O objetivo da atividade era fazer com que as cursistas tivessem contato com a linguagem da lei e enfrentassem o desafio de desvendar as soluções que ali continham para os conflitos.

Cada grupo apresentou a sua solução com base na lei e a oficinaira, além de esclarecer melhor a linguagem da lei, problematizou se aquelas soluções eram suficientes para os casos em questão. Um dos casos hipotéticos era de um pai que não visitava seus/suas filhos/as. Muitas das estudantes acreditavam que era possível obrigá-

lo a fazer a visita aos seus filhos/filhas. Assim, foram muito debatidos os limites da lei em regular as nossas vidas, e quais seriam as alternativas de luta das mulheres pelo compartilhamento da responsabilidade no cuidado dos/as filhos/as para além de soluções legais.

Foi reforçado também o dever de uma PLP de ser companheira, e de não julgar moralmente a outra mulher. Para finalizar, todas fizeram uma roda e deram as mãos como forma simbólica de tratar o entendimento de família como forma de afeto e vínculo entre as pessoas. Como muitas vezes as estudantes em seus discursos agradecem suas famílias, aicineira agradeceu à família que existia ali dentro da sala, a família das futuras Promotoras Legais Populares.

#### **h) Os Direitos das mulheres negras a uma vida sem racismo**

Apesar de 42 estudantes se declarem negras (pretas e pardas) na ficha de inscrição, sendo que dentre elas 29 se formaram, apenas duas mulheres citaram o racismo como um tipo de violência e apenas uma disse já ter sofrido. Já no questionário do meio do ano, após as oficinas sobre racismo, aumentou para seis o número de mulheres que indicaram este como um tipo de violência.

O racismo ainda é um “tabu” no país. Na primeira oficina sobre o tema, foi feita uma roda de conversa sobre a discriminação do/a negro/a ao longo da história. No debate foram levantadas as questões sobre a classificação das “raças” no Brasil e da conotação negativa da palavra “negro” como algo similar ao que seria “obscuro” o que seria uma das expressões do racismo.

Foi perguntado como é a identidade social negra? Como ela se vê? Como os outros a vêem? Assim, foi problematizado o padrão de beleza “branco” que se soma com outros padrões estéticos e como essas imposições sociais possuem consequências sobre a auto-estima da mulher, em especial, da mulher negra. Algumas estudantes ficaram incomodadas por alisarem o cabelo e sentirem essas questões como críticas pessoais.

Ainda, uma estudante, que é professora, questionou o racismo que os “brancos”, sofreriam em sua visão, em razão das cotas. Aicineira tratou, então, do racismo e que este está associado com as desigualdades sociais e as diferenças oportunidades, por isso as cotas raciais foram uma conquista importante como tentativa de equalizar as oportunidades.



Na oficina seguinte, este tema continuou a ser tratado por uma convidada do grupo “Afroatitude” que é o grupo de acolhimento dos/as ingressos e ingressas por cotas raciais na UnB. Ela explicou a diferença entre preconceito, que seriam valores errôneos sobre algo/alguém, e da discriminação, que seria a ação do preconceito.

A oficinaira apresentou dados sobre a concentração de renda do país, demonstrando que a pobreza no Brasil tem cor e tem sexo, ou seja, que as mulheres negras são as pessoas com as piores condições socioeconômicas. Foi apresentado que apesar das mulheres estudarem mais anos que os homens, elas recebem menos, sendo que as mulheres negras são as pessoas com menores rendimentos. As mulheres negras são também a classe com maior índice de desemprego acima dos 16 anos, com 12,2%, sendo que o índice das mulheres brancas é de 9,2%, dos homens negros é de 6,4% e dos homens brancos é de 5,3%.

A partir disto, foram tratados os estereótipos relativos ao papel da mulher negra, apresentando a imagem de uma propaganda de cerveja que tem a figura de uma mulher negra “sambista” e sedutora. Esses estereótipos, então, são reproduzidos pelos meios de comunicação e pela própria produção artística nacional. Além disso, a produção intelectual sobre a temática racial ainda seria muito baixa no Brasil mesmo sendo o país com a maior população negra fora da África no mundo todo.

A oficinaira também apresentou um vídeo em que aparecia a militante negra Benedita da Silva dizendo “Nasci mulher negra, mas me fizeram homem branco”. É problematizado, novamente, o fato de muitas mulheres negras tentarem modificar os seus cabelos para se embranquecerem, algo que seria quase um ato de auto-mutilação. Algumas estudantes falaram sobre situações que elas vivenciaram, de crianças negras que não aceitavam o fato de serem negras, e como a auto-estima delas era violentamente prejudicada pela imposição do padrão de beleza branco.

Então, a oficinaira afirmou que o preconceito é construído socialmente e que reconhecer-se negra/o é o primeiro passo para mudança, para aceitação e construção do gostar de si, porém que como o preconceito racial é estrutural e institucional é muito difícil combatê-lo. Portanto, para além de se aceitar e se reconhecer como negra/o é preciso lutar contra a institucionalização do racismo.

#### **i) Os Direitos das trabalhadoras domésticas**

Em 2008, as mulheres negras ocupavam 52,9% das vagas no trabalho doméstico. Por isso, para dar continuidade ao debate sobre o recorte do racismo nas discriminações das mulheres foi feita uma oficina específica sobre este tema. Aicineira iniciou o debate trazendo o histórico do trabalho doméstico no Brasil, aludindo com especial ênfase ao fato de que durante o período de escravidão oficial, somente as mulheres negras realizavam este tipo de trabalho.

Atualmente, na Constituição Federal de 1988 há trinta e quatro direitos trabalhistas, porém para as trabalhadoras domésticas somente nove são garantidos. Dessa forma, as domésticas não possuem jornada de trabalho definida. Foi perguntado às estudantes “se as domésticas lutassem, isso mudaria?”. Aicineira, então, trouxe a história da luta das trabalhadoras domésticas com a Associação Nacional de Trabalhadoras Domésticas, resgatando a sua atuação na constituinte de 1987, e que os poucos direitos reconhecidos foram em verdade êxitos de suas pressões naquele momento.

Aicineira falou sobre Laudelina Campos que foi trabalhadora doméstica, militante da causa das trabalhadoras domésticas que deixou a própria casa para ser sede da Associação de Domésticas quando morreu. Ela inclusive foi homenageada por uma das turmas de PLPs. Para a Associação, são trabalhadoras domésticas também as motoristas, babás, seguranças, jardineiras/os, isto é, todas as profissões que ocorrem em ambiente doméstico.

Havia muitas estudantes do curso que atuam ou já atuaram como doméstica, ou que eram filhas de trabalhadoras domésticas. Assim, houve uma grande identidade com o tema e aicineira deste dia foi escolhida como a homenageada do ano. Aliás, esta oficina iniciou no ano de 2011 o projeto “Promotoras Legais Populares pelo Trabalho Doméstico Decente” (PLPs/TD) voltado somente para trabalhadoras domésticas. Na fala da homenagem feita por uma estudante foi ressaltada a grande contribuição à luta das PLPs dada pelaicineira com o trabalho do projeto de PLPs/TD.

#### **j) O Direito a um sistema econômico inclusivo, sustentável e solidário**

O debate sobre desigualdade social este ano foi associado com a proposta da economia solidária, centrada na valorização do ser humano, como alternativa a concepção hegemônica baseada no capital de produção, troca, consumo e distribuição. Para este dia foi combinado com as estudantes de todas trazerem um objeto para trocar com uma colega. Como muitas delas realizam trabalhos artesanais, foi combinado que

elas poderiam trazer as suas produções para vender. Além disso, algumas estudantes se dispuseram a dar oficinas ensinando atividades que elas sabiam fazer<sup>427</sup>.

A oficina do dia foi iniciada por uma dinâmica de integração feita por uma das cursistas o que animou bastante a turma. Depois, aicineira convidada pediu para que as estudantes escrevessem, em poucas palavras, o que elas entendiam por economia<sup>428</sup>. Em seguida, foi pedido às cursistas para que escrevessem, em poucas palavras, o que elas entendiam pela palavra “solidária”<sup>429</sup>.

Então, foi apresentado um documentário sobre economia solidária, e debatidos os temas da eficiência do trabalho em cooperativas; da importância da divisão do trabalho de forma solidária a partir das diferentes competências e habilidades e em sintonia com a união e clareza de objetivos. Da importância da/o líder como coordenador/a das atividades, mediador/a de conflitos e incentivador/a e sobre o perigo das falsas cooperativas que tentam burlar os direitos trabalhistas.

Depois foi iniciada a “feira de trocas” com os objetos trazidos pelas estudantes e pelas integrantes da coordenação<sup>430</sup>. Neste momento, foi feita outra dinâmica pela cursista com troca de cadeiras, na qual em uma delas estava um envelope com prêmio escondido. Ao final da dinâmica o prêmio foi compartilhado entre todas. Depois, foram iniciadas as oficinas das próprias estudantes<sup>431</sup>.

Desse modo, esta oficina foi o momento em que as estudantes mais se sentiram responsáveis pelo curso e capazes de atuarem de maneira autônoma. Na avaliação final do curso elas demonstraram que gostaram muito e sugeriram que esta ideia seja reforçada nos próximos anos dando mais tempo para este tema.

### **k) Os Direitos das mulheres idosas ao fim do preconceito geracional**

---

<sup>427</sup> Essas atividades foram limpeza de pele; origami; crochê; dinâmicas; “quili”<sup>427</sup> e artesanato com caixa de leite descartável.

<sup>428</sup> As suas respostas foram colocadas em retângulos de papel colados no quadro: “financeiro”, “controle”, “poupar”, “administrar verbas”; “administrar gastos”, “manter em equilíbrio”, “diminuição de consumo”, “transformar gastos em rentabilidade”, “produtividade”, “movimentação de dinheiro”, “organização dos recursos”, “um processo de sustentabilidade onde todos participem e desfrutem dos resultados”.

<sup>429</sup> Foram citadas seguintes as palavras e expressões “compartilhada”, “partilha”, “cooperação, colaboração e igualdade”, “ajudar ao próximo”, “energia de amor à humanidade”, “coletividades dos bens”, “entender as necessidades do outro”, “comprometimento”, “dividir igualmente”, “doação, “colocar-se no lugar do outro”.

<sup>430</sup> Uma integrante da coordenação levou um livro de Paulo Freire; uma cursista trouxe perucas e outros utensílios feitos por ela própria com cabelos naturais como forma de divulgar o seu trabalho; outras trouxeram bolsas, suéter, meias, sabonete, porta-retratos, etc.

<sup>431</sup> Porém face ao adiantado da hora, apenas algumas das estudantes puderam ficar por mais tempo além do previsto para a oficina, aproveitando a continuidade das atividades.

A temática do preconceito geracional foi levantada pelas próprias estudantes na oficina dedicada ao levantamento dos temas. Aicineira deste dia apresentou as experiências dela de trabalho com alfabetização de adultos/as e tratou dos pontos sobre os direitos das pessoas idosas presentes no Programa Nacional de Direitos Humanos III.

Uma das estudantes fez uma fala explicando o que é geriatria a partir de sua experiência. Disse que as mulheres não querem ir ao geriatra para não se sentirem “idosas”. As mulheres falaram também do desrespeito contra as idosas/os, em especial, no transporte público, pois os/as motoristas de ônibus não param para este público. Por fim, foi tratado do preconceito sofrido pelas mulheres com base nas experiências vividas pelas próprias estudantes.

#### **1) Os Direitos das mulheres com deficiência**

A turma de 2011 foi a primeira a ter entre suas integrantes uma mulher com deficiência visual. A convivência com esta diversidade provocou que fosse feita uma oficina específica sobre o tema dos direitos das pessoas com deficiência.

No início do curso, esta estudante reclamou de uma das dinâmicas realizadas pela coordenação que a fez sentir-se excluída por não conseguir acompanhar os gestos realizados pelas colegas. Ainda, reclamou que as colegas não estavam sendo solidárias, que a ignoravam e não a ajudavam a ir para o meio da roda quando era necessário. Ela disse que estava se sentindo “um vaso”.

A coordenação pediu desculpas e disse que era muito importante ela ter se sentido a vontade para dizer isto, pois somente assim seria possível aprender com ela as dificuldades que a deficiência visual causa, tanto que a dinâmica havia sido feita sem se darem conta que poderia ser excludente. Ainda, que seria importante ela colocar essas questões para o grupo para que pudesse ser discutido coletivamente o problema.

Dessa forma, como estavam ocorrendo outros problemas de convivência entre elas, foi feita uma dinâmica de apresentação em que elas tinham que lembrar o que a colega anterior havia dito sobre si mesma. Muitas delas não se lembravam depois de nada. Assim, foi problematizado o quanto elas estavam dando atenção umas às outras e sendo solidárias.

Em outro momento, a estudante com deficiência visual colocou para a turma como estava se sentindo e frisou que não precisava de caridade, mas de solidariedade, algo que para ela seria um ato relacionado a uma responsabilidade cidadã de cada uma.

Na oficina seguinte as estudantes mudaram completamente a sua atitude com a estudante com deficiência visual por vezes com excesso de atenção.

Na oficina específica sobre este tema foi convidada a diretora da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) que é uma mulher com deficiência física e militante do movimento de pessoas com deficiência. Ela iniciou com uma rodada de apresentação. Neste momento, uma das estudantes disse que tem um filho “especial”. Aicineira perguntou à estudante se ela tem outros/as filhos/as e se eles/as sabem disso, ou seja, que não são especiais também, “se não rolaria ciúmes”. A estudante teve certa dificuldade em entender (ou de aceitar a proposta) porque ela continuou a usar o termo “especial” a que estava acostumada e respondeu que era “só ele mesmo”.

A icineira contou bastante de sua história pessoal, de suas dificuldades de ir para a escola, sobre os desafios de morar sozinha e de mobilidade pela cidade, inclusive de visitar amigos/as já que poucas pessoas possuem a casa adaptada para receber alguém com dificuldades de mobilidade. Ademais, ela tratou das dificuldades de acesso à saúde das mulheres com deficiência e de reconhecimento de seus direitos sexuais haja vista que as/os ginecologistas não estão preparadas/os para receber este público.

Ainda, foi exibido um vídeo com história do movimento de pessoas com deficiência que possuía a alternativa da audiodescrição e as estudantes puderam conhecer como é o recurso. Então, ela apresentou as convenções internacionais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência e entregou uma cópia para cada uma. As estudantes pareceram bastante interessadas e concentradas nas explicações, porém tiveram muita dificuldade em mudar a cultura de sua fala, pois sempre voltavam a dizer “deficiente” e não “pessoa com deficiência”, apesar da explicação de que esta última é a forma correta por trazer consigo um sentido de humanização.

Ainda, citou o art. 6º da Constituição Federal de 1988 sobre mulheres com deficiência e também o parágrafo único do artigo 1º que fala que “todo o poder emana do povo” e como provocação propôs que as estudantes escrevessem uma carta para os/as responsáveis pelo espaço do Núcleo de Prática Jurídica, onde ocorre o curso de PLPs/DF, para que seja feita uma adaptação arquitetônica no prédio para que este se torne por completo acessível para as pessoas com dificuldades de locomoção, pois no local há apenas uma rampa na entrada. No final da oficina, foi composta uma comissão

de estudantes para escrever a carta que depois foi entregue para a coordenação para que fosse enviada para as autoridades da UnB.

A proposta da carta foi interessante para que as estudantes passassem a prestar atenção na cidade e nos limites arquitetônicos dela para pessoas com deficiência e pensassem no que podem fazer para mudar a situação.

### **m) A Diversidade Religiosa como um Direito**

Já na primeira oficina, um ponto de polêmica foi a fala daicineira sobre o papel das religiões na reprodução de uma visão opressora sobre as mulheres. Uma das estudantes, que atua como pastora em sua comunidade disse que, para ela, quando a Bíblia fala de “submissão” da mulher ao homem não quer dizer que a mulher seja inferior ao homem, mas que estão, ambos, “sob a mesma missão”. Aicineira ressaltou que essa era uma visão importante e libertária da bíblia e que a fé individual de cada uma deve ser respeitada.

Este tema da religião retornou ao centro do debate por diversas vezes. Durante o debate sobre o pacto de convivência a palavra “religião” causou polêmica. Quando indagadas se deveria estar dentro ou fora das oficinas, muitas mulheres reivindicaram a palavra como algo que deveria estar dentro do curso. Uma delas declarou que religião deveria estar dentro apenas para construir, mas não para discriminar. Outra disse que a religião possui grande importância, dado seu aspecto cultural, racial, social. Já para uma terceira, não se deveria falar em Deus, mas em “amor”.

Outra delas disse que religião deveria ficar de fora, além de qualquer forma de doutrina. Para esta, deveria deixar a religião atrelada a respeito. Uma delas falou da importância de sempre se ouvir o próximo, levando consigo sua palavra se assim bem entender.

Outra das mulheres, por fim, disse que viveu na época da ditadura em que se construiu que “religião e política não se discutem”. Ao contrário, afirmou que deveriam sim ser temas discutidos, ao que foi aplaudida por todas. A questão, então, foi encerrada com a proposta de que a religião fosse tratada associada a diversidade e não a intolerância.

Dessa forma, em outro momento, foi convidada para debater este tema a Coordenadora de Diversidade Religiosa da SDH/PR. Ela iniciou a oficina perguntando quem não teria religião e somente algumas pessoas da UnB responderam que não. Então ela inicia um debate sobre o problema do fundamentalismo como “prática”, e não como

religião, por ser fundado na intolerância ao diferente e no autoritarismo da imposição de seus ideais ao/à outro/a.

Falou sobre que hoje a gente tem escolha de ter ou não religião e qual ter. Ainda, faz uma crítica às perseguições às religiões de origem africana e, para isso, a oficinaira leu um trecho de uma cartilha sobre diversidade religiosa que foi distribuída sobre uma lenda pertencente a uma religião de origem africana sobre a criação do mundo e que trata da diversidade, e perguntou se aquilo era “demoníaco”. As estudantes acharam o texto muito bonito e disseram ter gostado muito da oficina.

Mesmo após esta oficina, muitas vezes quando fazíamos uma roda, algumas delas sempre falavam em “Deus” como o que gostariam de deixar para o grupo. Em uma oficina inclusive uma estudante pediu para rezar o “pai nosso” quando todas estavam em roda. Houve a intervenção da coordenação no sentido de que seria possível por respeito à sua religiosidade, mas que também era importante respeitar a religiosidade de cada uma, e, assim, quem não tinha aquela crença, podia se sentir à vontade em permanecer em silêncio, somente respeitando o momento de desejo de oração da colega.

#### **n) Os Direitos sexuais e reprodutivos**

Em meados da década de 1970, a temática da sexualidade já era associada aos debates de saúde da mulher dentro do movimento feminista<sup>432</sup>. Para a primeira oficina sobre este tema foi convidada uma integrante da organização lésbico-feminista de Brasília “Coturno de Vênus”. A oficinaira iniciou sua fala apresentando-se e perguntou para a turma o que elas entendiam por “direito sexual”. Algumas estudantes citaram uma novela na qual um personagem homossexual sofre violências exatamente por ser homossexual; outra estudante relatou que tem um filho que é homossexual; e outra estudante mais velha apresentou que mora com uma “companheira”.

Após essas declarações uma estudante trouxe a sua perspectiva religiosa sobre o tema de “ele [Deus] não ama os homossexuais”; outra estudante que é pastora criticou que a lei de criminalização da homofobia<sup>433</sup> por supostamente “obrigar” as igrejas a fazerem casamento gay. Todavia, esta estudante acreditava que se pode ser “contra a homossexualidade, mas não contra os homossexuais”.

---

<sup>432</sup> TELE, Maria Amélia, **Breve histórico...**, ob. Cit., p. 146.

<sup>433</sup> PLC 122 - Projeto de lei projeto que criminaliza a homofobia ainda em análise no Congresso, para saber mais <http://www.plc122.com.br/#axzz1geA2tkv8>

A oficina então problematizou essas questões e explicou a distinção entre sexo biológico e o conceito de “gênero”. Ela, então, perguntou “porque será que existem pessoas que gostam de pessoas do mesmo sexo?” Uma estudante devolveu com a pergunta “É um distúrbio?”. A oficina trabalhou a idéia de que se trata de uma questão de desejo “igual gostar de chocolate. Tem gente que gosta de branco, outra pessoa de meio amargo. Não dá para explicar gosto”. Em seguida, a oficina problematizou como a “heteronormatividade” é reproduzida na sociedade.

Como a oficina realizou todos os debates com muita tranquilidade, as estudantes mesmo com visões muito diversas não se exaltassem a ponto de se ofenderem. Entretanto, as estudantes que são lésbicas ou que possuem pessoas LGBT na família se sentiram bastante ofendidas pelas colocações das colegas e reclamaram com a coordenação de “que naquela turma só teria hipócritas e que nem adiantaria debater com elas”. Foi problematizado que em outro lugar elas poderiam debater aquele assunto e, talvez, perder preconceitos, se não ali no curso?

Na oficina seguinte, a coordenação do curso trabalhou com as estudantes as diferenças entre direitos sexuais e direitos reprodutivos. Foi questionado para as estudantes quais seriam os direitos sexuais e reprodutivos que elas teriam. Uma disse que seria “orientação sexual” no sentido de se ter informações sobre este tema; outra estudante disse que seria algo relacionado com “desejo”. Então foram escritos no quadro os conceitos de direitos reprodutivos<sup>434</sup> e de direitos sexuais<sup>435</sup>.

Em seguida, foram distribuídos pedaços de papéis para as estudantes escreverem de forma anônima quais direitos sexuais gostariam de ter. Muitos papéis vieram em branco o que demonstra a dificuldade que elas possuem em falar do assunto, já que historicamente sempre foi negada a mulher a condição de sujeito de seu desejo, sendo sempre tratada como objeto do desejo masculino.

---

<sup>434</sup> Direitos reprodutivos: Direito das pessoas de decidirem, de forma livre e responsável, se querem ou não ter filhos/as, quantos filhos/as desejam ter e em que momento de suas vidas; Direito a informações, meios, métodos e técnicas para ter ou não ter filhos/as; Direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, imposição e violência.

<sup>435</sup> Direitos sexuais: Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições e com respeito pleno pelo corpo do/a parceiro/a; Direito de escolher o/a parceiro/a sexual; Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças; Direito de viver independentemente de estado civil, idade ou condição física; Direito de escolher se quer ou não ter relação sexual; Direito de expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras; Direito de ter relação sexual independente da reprodução; Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/AIDS; Direito a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e atendimento de qualidade e sem discriminação; Direito à informação e à educação sexual e reprodutiva.



Os papéis foram jogados numa caixinha, misturados, e depois distribuído para cada uma ler um papel. Em alguns papéis estavam escrito sobre o Direito de não namorar sem ser cobrada para ter sempre alguém; o de poder namorar várias pessoas sem ser ofendida por isto; de somente fazer sexo quando quiser; e, por fim, foi concluído que os Direitos sexuais seriam relativos ao direito de escolha da mulher sobre quando, onde, como e com quem, fazer sexo.

Uma estudante falou do “problema” da menina que faz sexo com alguém que não conhece e corre o risco de sofrer violência. Foi problematizado que a mulher tem o direito de escolher os seus “riscos”, afinal a maioria das violências sofrida pelas mulheres é realizada por pessoas conhecidas e da família.

A oficina foi praticamente só uma roda de conversa. Não havia alguém centralizando a fala, o que tornou o ambiente num local amistoso para as pessoas exporem as suas intimidades que por vezes não teriam outro local para debater aqueles temas. Um estudante chegou a “parabenizar” a liberdade que as jovens sentiam em tratar do tema.

Na oficina seguinte, foi convidada uma enfermeira militante do movimento pelo Parto Humanizado. Foi feita uma dinâmica de integração e depois a turma foi dividida em grupos para debater o tema “Minha história de vida”<sup>436</sup>. Depois, foi feita uma discussão sobre o que é violência institucional e quais seriam os direitos sexuais e reprodutivos. As estudantes, então, responderam: o direito de decidir quando, como, se e onde quer; liberdade de expressão, liberdade de se vestir e usar seu corpo como quiser; de atendimento de saúde; acesso a métodos contraceptivos; direito a ter ou não ter filhos/as; direito a ter direitos; direito a cidadania; direitos trabalhistas que seriam o direito a amamentação, igualdade de salário, a respeito ao tipo de trabalho escolhido.

A oficina passa ler com elas alguns trechos de um texto sobre os direitos reprodutivos e tratou de violências a que as mulheres são submetidas em procedimentos médicos. Em relação a isto, muitas mulheres relataram situações de violência moral em atendimento médico.

Na oficina seguinte, a coordenação do curso levou material sobre doenças sexualmente transmissíveis e questionou as estudantes quais doenças elas conheciam e

---

<sup>436</sup> Para tanto, as estudantes tinham que responder r as perguntas: 1) Quem sou eu? Onde vivo?; 2) O que tenho feito? Por que tenho feito?; 3) Quais os principais acontecimentos de sua vida em relação à afetividade e sexualidade?; 4) O que você pensa sobre a vida das mulheres?; 5) E sobre as violências contra as mulheres? E sobre a sua vida de mulher?; 6) Que acontecimentos de sua vida lhe fez sentir como uma violência?; 7) Que tipos de violência você conhece?

como se transmitia. Foram diferenciadas as formas de contágio de HIV/Aids e de outras doenças sexualmente transmissíveis, e problematizado o preconceito que as pessoas que possuem HIV/Aids sofrem e a necessidade do uso do preservativo mesmo por mulheres casadas dado o aumento expressivo de infecções de mulheres nesta condição.

Depois foi exibido um vídeo de dois minutos em que pessoas na rua são questionadas se são a favor da legalização do aborto, depois se conheceriam alguém que fez aborto, e por fim, se deveriam ser presas as pessoas que fizeram aborto e nesse momento há um silêncio.

Então, é feita a seguinte pergunta para as estudantes: quais são os direitos das mulheres que querem ter filhos/as? O debate sobre isso foi bastante longo, pois a maioria das estudantes tinham alguma experiência a relatar de como foram maltratadas durante o parto. Uma estudante, inclusive, disse que passou por uma situação durante o parto em que ela chamou a ambulância, mas ela não veio na hora e que se ela “tivesse feito o curso de PLPs na época, não teria sido assim”.

Algumas estudantes relataram situações de gravidez indesejada pelo qual passaram, mas que acabaram tendo o filho. Assim, a segunda pergunta feita para as estudantes foi: Quais são os direitos das mulheres que não querem ter filhos/as? Antes das estudantes responderem, foi exibido um vídeo elaborado pelo Cfemea com dados estatísticos sobre o aborto<sup>437</sup>.

Uma estudante relatou o caso de aborto pelo qual passou porque o marido havia falecido antes dela descobrir que estava grávida e que ela não queria ter o/a filho/a sozinha. Foi uma fala bem emocionada, mas uma estudante perguntou se ela achava que tinha agido certo. Isso significa a dificuldade de algumas mulheres em se abrirem para a “Outra” com medo da liberdade, pois “ao agredirem seus[suas] companheiros[as] oprimidos[as] estarão agredindo neles [nelas], indiretamente, o opressor também “hospedado” neles [nelas] e nos[nas] outros[as]”<sup>438</sup>.

Então, as próprias estudantes problematizaram com a colega de que não poderiam julgar as pessoas por algo que não viveu e também elas demandaram respeito às falas das colegas. Isso demonstra que as estudantes ao longo do curso criaram uma relação de conforto com aquele espaço de diálogo e de confiança, pois mesmo quando confrontadas por alguma colega não sentiam isso como um elemento para se retrair.

---

<sup>437</sup>

Disponível

em

[http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3525&catid=219&Itemid=1](http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3525&catid=219&Itemid=1)

54

<sup>438</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit. p. 53.

**o) A exploração sexual como forma de violação do Direito das crianças e adolescentes a uma vida sem violência**

Para tratar da exploração sexual de crianças e adolescentes foi convidada uma integrante do Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes (CECRIA). Ela iniciou o debate explanando que o movimento de mulheres foi o primeiro a pautar esta temática da violência sexual contra a criança.

Dessa maneira, a oficina trabalhou o quanto este tipo de violência é naturalizado em nossa sociedade, que não tem nas crianças e adolescentes uma percepção de sujeitos de vontades, de fala, e, portanto, de direitos. Nesta direção, problematizou que nem toda pessoa que abusa de criança é pedófilo, porque se trata também de relações de poder, de satisfação e de obediência ao adulto.

Citou, como exemplo, que é muito comum em algumas regiões que alguns pais sentem que é direito dele “tirar a virgindade” da filha antes que qualquer homem o faça. Além disso, a responsabilização de abusos sexuais contra crianças e adolescentes pelo Poder Judiciário são muito difíceis de ocorrer, pois o Judiciário atua na lógica de que só é possível condenar alguém por estupro com “prova material”, ou seja, quando ocorre “penetração”.

A oficina falou também sobre como esta violência está associada com a própria violência contra a mulher, pois as crianças são tidas como objetos tanto quanto elas. Desse modo, muitas vezes a mãe não percebe que o que fazem com a criança seria uma violência por já ter vivido a mesma situação e por ser também tratada com violência pelo marido. Ainda, essa ausência de sensibilização com a criança e com a adolescente, em verdade, é uma falta de sensibilização consigo mesma. Assim, muitas mães além de não conseguirem proteger a criança, acabam ficando do lado do agressor.

Neste sentido, uma das estudantes disse que “quando tudo está bem, a culpa é da família, quando acontece algo ruim a culpa é da mãe”. Tanto que na nossa sociedade é usado como ofensa dizer ser filho/a da “mãe” e não do pai.

Na primeira oficina, o debate sobre responsabilidade de educação das crianças já havia surgido. Uma estudante trouxe um exemplo de sua família na qual o marido divide os trabalhos domésticos com ela. Disse que ensina assim seus filhos e que não poderíamos esquecer que “somos nós, as mulheres, que educamos os homens”.

Assim, foi problematizado se o exemplo do marido em dividir as atividades não seria educativo e que nada adianta as mulheres quererem educar seus filhos de

forma não machista se o pai não atua em casa de maneira coerente. A responsabilidade da educação seria de ambos e também da sociedade, pois o aprendizado do machismo, ou contra ele, se aprende em casa, mas também na escola, pela mídia, com as amizades, ou seja, nas nossas mais diversas relações.

#### **p) O Direito a uma mídia democrática e educadora em direitos humanos**

Os meios de comunicação midiáticos possuem um importante papel na reprodução de valores hegemônicos dentre eles o machismo. A sua abrangência e capacidade de convencimento faz com que em nada se confia ou se acredita “se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais”<sup>439</sup>. Desse modo, a mídia acaba atuando como um instrumento de alienação do povo ao criar identidade com suas formas místicas de explicação do mundo<sup>440</sup>.

Para trabalhar este tema, a coordenação do curso apresentou para a turma seis tipos de mídias (propaganda; rádio; revista; música; blog; poema) e a turma foi dividida para trabalhar algumas delas de seu interesse. Assim, foi exibido um exemplo de reprodução de uma ideologia estigmatizante e mercantilizadora da mulher e que já foi veiculada publicamente por meio de cada um desses tipos de mídia.

Num primeiro momento as estudantes debateram a sua opinião sobre o que foi exibido. Depois elas foram provocadas a produzir uma mídia "alternativa", ou seja, algo que fosse coerente com a luta das mulheres.

Em seguida, foi questionado para a turma o que poderia ser feito quando se deparassem com uma mídia que reproduza uma discriminação contra as mulheres. A maioria das repostas foram no sentido de “não se deixar influenciar”. Foi problematizado que os meios de comunicação hegemônicos utilizam o discurso da “censura”, que de fato é também uma violação à liberdade de expressão, porém que é utilizado para defender a possibilidade de se “fazer qualquer coisa”.

---

<sup>439</sup> FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, ob. Cit., p. 98 e 99.

<sup>440</sup> O primeiro dos grupos fez uma espécie de revista em cartolina trazendo uma crítica a visão machista sobre as mulheres presente nas revistas em geral; outro grupo, composto por uma estudante que é radialista e que sempre brincava dizendo ser uma “garota de programa”, fizeram um programa de rádio de entrevistas com orientação dos direitos das mulheres; outro grupo, mostrando o dom teatral de suas componentes, fizeram uma nova versão do programa do “Zorra total” exibido na Rede Globo no qual há um quadro repetido toda semana em que é tratado como “piada” a situação de uma mulher ser abusada no metrô em que um dos personagens diz para a outra “aproveite”. As estudantes repetem a cena do quadro só que dessa vez as mulheres se revoltam contra o homem que comete o abuso e vão denunciá-lo na polícia.

Desse modo, foi debatido que os meios de comunicação são concessões públicas e que é um direito da sociedade de que existam mecanismos para que ela possa controlar o que é veiculado de maneira a garantir a defesa dos direitos humanos que não podem estar em oposição à liberdade de expressão.

Nesta direção, foram apresentados os meios de denúncia das propagandas que violam os direitos humanos. Ainda, foram indicadas as organizações não governamentais que trabalham com esse tipo de controle, e por fim, apresentada a notícia do jornal sobre uma manifestação que ocorreu dos/as metroviários/as de São Paulo contra o programa “Zorra Total”<sup>441</sup>.

#### **q) O tráfico de pessoas como forma de violação dos Direitos das mulheres**

O tráfico de pessoas é antigo na história do país, pois a escravidão foi realizada a partir deste tipo de exploração “comercial”. Todavia, na atualidade o tráfico de pessoas possui novas feições relativas à globalização e as migrações e é realizado de maneira invisibilizada. Para debater este tema, a oficina convidada iniciou o debate pedindo para que as estudantes debatessem as seguintes perguntas: 1) Você tem ou já teve vontade de viver no exterior?; 2) Quais as dificuldades e vantagens de viver no exterior?

As principais respostas que surgiram foram que as motivações para viajar para o exterior que elas tinham eram para estudar, trabalhar, conhecer outra cultura e para realizar turismo. As vantagens de viver no exterior apresentadas foram a de aprender outra língua e que nos demais países, em especial na Europa, se encontrariam situações de maior desenvolvimento e justiça social. As desvantagens estariam em saber lidar com as diferenças culturais, com o preconceito, a comida, a dificuldade de comunicação e a saudade da família. Esta discussão foi feita para demonstrar como o problema da vulnerabilidade de uma mulher ser vítima de tráfico é algo complexo de se tratar.

A oficina apresentou então o conceito que a pessoa que realiza o crime de tráfico de pessoas é aquele/a que auxilia outra pessoa a mudar de país mediante engano. O deslocamento pode ser legal ou ilegal. Quando é ilegal é considerado contrabando. Ainda, foi falado sobre os objetivos do tráfico de seres humanos que ocorre para servir o mercado de exploração sexual, do turismo sexual, do comércio de órgãos, do trabalho escravo ou servil, da adoção ilegal e de rituais religiosos.

---

<sup>441</sup> Sobre isso, ver em: <http://entretenimento.r7.com/famosos-e-tv/noticias/sindicato-dos-metroviarios-pede-fim-de-quadro-do-zorra-total-20110924.html>

Uma das estudantes do curso realiza cursos sobre este tema em comunidades e levou o material que ela utiliza no seu trabalho. Ainda, foi produzido em 2008 por integrantes da coordenação do projeto de PLPs do DF um manual sobre tráfico de pessoas para ser trabalhado especificamente nos curso de PLPs e que foi apresentado também no momento da oficina<sup>442</sup>.

#### **r) Os Direitos das mulheres em situação de prisão**

Na ficha de inscrição, algumas estudantes exprimiram como perspectiva sobre o Direito algo que se relacionava apenas a quem “cumpre os seus deveres”, sugerindo que as/os que não cumprissem os seus deveres não teriam direitos. Dessa maneira, a coordenação do curso decidiu realizar uma oficina sobre o tema dos direitos das mulheres encarceradas.

A convidada da oficina sobre este tema iniciou o debate exibindo um vídeo do programa “Globo repórter” da Rede Globo que tratava das condições das prisões para as mulheres. O que mais chamou a atenção das estudantes no vídeo foram as imagens das crianças que ficam presas com as mães.

Aicineira iniciou problematizando o preconceito que as mulheres presas sofrem ao que uma estudante disse: “eu mesma penso assim”. Problematizou também a ideia da prisão como “re-integração”, pois o sistema atua de maneira seletiva, sobretudo em relação às mulheres pobres e negras<sup>443</sup>, ou seja, mulheres que são oprimidas e que “jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que [as] transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que [as] oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’”<sup>444</sup>.

Uma estudante, então, se emocionou e chorando relatou a situação que estava vivendo com a sua filha por ela ser casada com um rapaz que está preso “por conta de drogas”. Dessa forma, a icineira levantou os vários motivos que induzem uma pessoa a cometer um crime, de maneira a tentar sensibilizar as estudantes, fazendo-as colocarem-se no lugar do transgressor/transgresora.

---

<sup>442</sup> MIRANDA, Adriana Andrade, Carolina Tokarski, Lívia Gimenes, Marcia Vasconcelos, Raissa Roussenq, Talitha Selvati, Cidadania, direitos humanos e tráfico de pessoas – Manual para promotoras legais populares, OIT, 2009., disponível em [http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/tip/pub/cidadania\\_direitos\\_humanos\\_372.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/tip/pub/cidadania_direitos_humanos_372.pdf)

<sup>443</sup> Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil, Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional, CEJIL, 2007, disponível em [http://asbrad.com.br/conte%C3%BAdo/relat%C3%B3rio\\_oea.pdf](http://asbrad.com.br/conte%C3%BAdo/relat%C3%B3rio_oea.pdf)

<sup>444</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 69.

Algumas estudantes se exaltaram, dizendo que não é porque a pessoa é pobre que rouba, pois elas mesmas passam por muitas dificuldades, estavam desempregadas e mesmo assim não cometiam crimes. Então, foi trabalhado que a intenção não era “justificar” o ato de ninguém, mas de entendermos as pessoas que realizam crimes como humanas também. Além disso, foi dito que o papel de uma PLP não era a de ser “juíza”, de sair julgando as pessoas, algo que a sociedade já faz, mas de ser solidária e ajudar as mulheres seja qual for a situação. Esta fala foi aplaudida por todas.

Por fim, a maioria delas conhecia alguém que já tinha sido preso/a. A realidade das prisões de pessoas pobres, em especial em razão do tráfico de drogas, se mostrou ser muito presente na realidade das estudantes ali presentes e elas se mostraram bastantes sensíveis para o tema.

## CONCLUSÃO

“Viva as nossas mulheres,  
Que estão lutando por seus direitos,  
guerreiras e vencedoras,  
que há muito sofreram por opressores  
Viva as promotoras legais populares  
Que estão lutando por nossos direitos,  
Viva a nossa união e acabem com o preconceito”  
(estudante da turma 2011 de PLPs/DF)<sup>445</sup>

O projeto de Promotoras Legais Populares do Distrito Federal possui na sua prática de educação jurídica popular feminista o diálogo construtivo de saberes para que as mulheres se descubram sujeitos de Direitos que devam servir a sua libertação. Muitas das mulheres no início do curso de PLPs encontram-se “imersas” nas diversas formas de violência machista a que são submetidas e não acreditam em si mesmas. Contudo, é impressionante “observar como, com as primeiras alterações numa situação opressora, se verifica uma transformação nesta autodesvalia”<sup>446</sup>.

Para avaliar o processo educativo do curso de PLPs, foi respondido pelas estudantes, no meio do curso, um questionário individual em que era perguntado se o curso havia influenciado a vida delas de alguma forma. Apenas uma estudante deixou de responder esta pergunta e todas as demais respondem que sim. Nas respostas, apontam que as mudanças se deram em relação à visão mais crítica que desenvolveram sobre o mundo e sobre as mulheres, estando “mais aberta a alguns assuntos”. Ainda, que passaram a prestar atenção nas atitudes das pessoas, a perceber o machismo e o preconceito.

Estas falas demonstram que houve por parte das estudantes uma percepção das causas das opressões das mulheres como algo “mutável” por uma ação delas próprias enquanto sujeitos históricos, o que significa que ocorreu a transição da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”.

Nesta direção, as estudantes apontaram por escrito na avaliação do meio do curso que: passaram a ser mais consciente de seus direitos; “a entender melhor a Maria da Penha”; aprenderam “formas de defesa da mulher”; “principalmente sobre a violência contra mulher, o idoso, a criança e o adolescente e de atuar pela justiça e pelos direitos perante a sociedade”; pois, como as estudantes apresentaram: “agora sei me

---

<sup>445</sup> A autora deste poema, estudante da turma 2011 de PLPs/DF, acabou desistindo do curso por motivos de doença grave e foi a única a ir até ao local do curso para justificar as suas ausências.

<sup>446</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p 54.



defender e a combater as violências”; “aprendi o meu verdadeiro papel na sociedade” e que “agora somos mais fortes!”.

Dessa forma, oito estudantes, a maioria, citaram que aprenderam a lutar pelos seus direitos. Algumas mulheres escreveram que “de forma positiva, luto mais pelos meus ideais, estou resgatando a minha confiança”; “como alguém disse que ‘tudo que é construído a gente pode desconstruir’”; “me deu forças, coragem e vontade de ser alguém na vida, como estudar fazer uma faculdade, ser respeitada”.

Quanto à pergunta sobre se estavam gostando do curso, todas responderam que sim e os motivos apresentados foram os seguintes: dez mulheres citaram as oficinas; nove mulheres citaram o espaço democrático do curso; outras apresentaram a aprendizagem, a experiência, com as falas e “no silêncio” das companheiras, os debates; de poder conhecer novas pessoas e adquirir novas amizades; “porque é um momento em que posso sair do lugar comum, posso pensar as coisas de forma diferente do que é imposto pela sociedade”.

Desse modo, apesar de em muitos momentos as estudantes apontarem como problema a distribuição das falas, ao mesmo tempo, apontam como principal fator de estarem gostando do curso o convívio e a aprendizagem com os relatos das companheiras. E, assim, foi no convívio entre elas, no espaço de diálogo, que de fato as estudantes se descobriram “mulheres”, na sua opressão e na sua luta por libertação. Isto possibilita perceber que a libertação somente pode ser feita em comunhão.

Na avaliação final feita por meio de discussão em grupos, foi respondido que “o que teve de bom” no curso foram as “discussões construtivas”; conhecer outras pessoas; as oficinas realizadas; as trocas de experiências; a conscientização dos direitos; o enfrentamento de preconceitos; a presença das PLPs formadas; as visitas, a confraternização, a coordenação, os relatos/debates; o autoconhecimento; a percepção do outro; o desenvolvimento de novos relacionamentos sociais; e o empoderamento.

Quanto “ao que teve de ruim” foi apontado “o tempo curto para participação das palestrantes”; “falta de limites na fala”; “desrespeito à opinião da colega”; “o horário do curso é curto”; “discriminação entre as alunas”; “não saber ouvir”; preconceito; intolerância; falta de respeito; que algumas pessoas falaram mais do que outras.

Em solução a estes problemas, as estudantes propuseram “que tal” “ouvir mais e respeitar a fala alheia”; “agir mais e esperar menos”; “deixar de sermos passivas”; “deixar de jogar a culpa nos outros”; “fazermos com nossas próprias mãos”;

“distribuir os conhecimentos adquiridos”; “refletir sobre o que aprendemos”; “o uso de uma linguagem menos acadêmica”; o “uso de fala igual para todas”.

Desse modo, as estudantes, ao definirem soluções para o problema de “distribuição do tempo de fala”, apontaram a sua responsabilização para isso. Isto demonstra que o curso de PLPs possibilitou a construção de um saber horizontal por meio do diálogo problematizador que viabilizou que as estudantes pudessem reconhecer a autonomia de sua ação no sentido de transformação de sua realidade.

Assim, ao final do curso as estudantes vão falando cada vez mais, vão adquirindo atitudes “rebeldes” e vão se abrindo para a amorosidade com as colegas e com a coordenação, o que é reflexo de uma educação libertadora que somente se realiza no amor verdadeiro pelos seres humanos em sua completude de “ser mais”. Nas palavras da oradora da turma 2011 durante a formatura<sup>447</sup>,

os olhos de cada uma de nós tinha um brilho diferente a cada sábado quando a oficina chegava com um novo tema provocando-nos a sair do ostracismo em que nos encontrávamos, que tudo em nossa vida estava, e que os outros é que sabiam o que é melhor para nós. Que a máxima que atrás de um grande homem existe uma grande mulher era lorota. Um grande homem e uma grande mulher crescem juntos lado a lado.

Todavia, a educação não muda o mundo, muda as pessoas. As pessoas na sua “ação cultural” para liberdade, enquanto práxis, é que realizam a transformação social. Por isso, o projeto de PLPs busca na relação das mulheres com o mundo, que elas, para além de promotoras de si mesmas, possam vir a ser “promotor[as] do povo”<sup>448</sup>. O relacionamento das estudantes com as PLPs já formadas contribui muito para a percepção do papel ativo de uma PLP e de sua identidade coletiva expressa no sentido do Fórum de PLPs.

Na formatura da turma 2011 de PLPs, uma das formandas, após dizer que estava conseguindo alterar a relação com o seu marido, discursou em forma de poema “como posso com jeitinho dizer ‘ah meu amor, hoje não dá’, enfrentamos assim o mundo, como arco-íris todas juntas nos tornamos uma só cor”.

---

<sup>447</sup> A formatura ocorreu no dia 22 de outubro de 2011 no auditório do MPDFT com a presença do Reitor da UnB, Prof. José Geraldo de Sousa Junior, a Secretária de Estado de Políticas para as Mulheres, Olgamira Amância, a deputada federal Érika Kokay, a promotora do Núcleo de Gênero Pró-Mulher do MPDFT e integrante da coordenação, Dra. Danielle Martins Silva.

<sup>448</sup> FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, ob. Cit., p. 182.

O curso de PLPs possibilita discutir os Direitos reconhecidos pelo Estado fruto de uma luta histórica para que estes sejam efetivados na realidade, mas também cria um espaço de ação reflexiva onde as mulheres se descobrem sujeitos de Direito enquanto sujeitos históricos. Ainda, as mulheres que participam do projeto de PLPs, se descobrem ao lado de suas companheiras, enquanto sujeitos coletivos de Direito e é neste sentido que para além do curso, o projeto se constrói como movimento social<sup>449</sup>.

Nesta direção, a oradora da turma 2011 complementou que “chegamos aqui com a consciência de que estamos apenas começando por nós e por aquelas mulheres que são violentadas em seus Direitos. Vamos juntar à bandeira da nossa luta a bandeira da mulher que proclamou no dia 1º de janeiro de 2011, sim a mulher pode!”<sup>450</sup>.

Portanto, a compreensão dentro do projeto de PLPs dos Direitos das mulheres a partir de uma perspectiva crítica e histórica de suas conquistas pode possibilitar que as mulheres reconheçam a sua autonomia enquanto sujeitos na construção de um Direito que contemple as demandas específicas que as relações desiguais de gênero provocam.

Por fim, o projeto de PLPs serve de “porta” para que as mulheres que vivenciam as amarras das opressões, em especial, em “casa”, como simbologia do espaço privado historicamente privilegiado de opressão da mulher, consigam “sair”, ou seja, se libertem para construir os seus Direitos na rua.

---

<sup>449</sup> Essa ideia de que o projeto de PLPs seria não só um curso, mas um movimento, foi inspirada na fala de Maria Amélia Teles durante palestra proferida na PUCCAMP em 27/10/2011.

<sup>450</sup> Em todos os anos do curso de PLPs/DF, ao se formarem, as estudantes escolhem o nome de uma mulher que entrou para a história por sua força, determinação e contribuição para a luta das mulheres. Os nomes que já foram escolhidos para turmas foram: Maria da Penha; a guerreira do Quilombo dos Palmares Dandara; a fundadora da Associação de trabalhadoras domésticas Laudelina de Campos; a cantora negra Clementina; Maria Marias como símbolo de homenagem a todas as mulheres. Neste ano de 2011, a sétima turma de Promotoras Legais Populares, escolheu receber o nome de Dilma Rousseff, acompanhado do slogan “Sim, a mulher pode!”. A homenagem se pautou na escolha conjunta feita pelas cursistas, ao reconhecerem no início do mandato da primeira mulher Presidenta da República, a importância do ano de 2011 para a história do movimento feminista e para a luta atual das mulheres, que possuem representação tão precária no cenário político nacional, carentes de conquistas de posições nas instâncias de poder e nos processos de tomada de decisões.

## REFERÊNCIAS

- Apostolova, Bistra [et al]. **Revista Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010, não indexado.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema penal máximo x cidadania mínima: códigos da violência na era da globalização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2003
- ARAÚJO, Anísio José da Silva. **Reestruturação Produtiva e Divisão Sexual do Trabalho: Mudanças e Permanências**. revista eletrônica **Conceitos**, Julho/Dezembro de 2002, [http://www.adufpbjp.com.br/publica/conceitos/7/art\\_01.pdf](http://www.adufpbjp.com.br/publica/conceitos/7/art_01.pdf)
- BANDEIRA, Lourdes. **A contribuição da crítica feminista à ciência**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(1): 288, janeiro-abril/2008
- BANDEIRA, Manuel. **Poética**. em **Libertinagem**, Editora: Nova fronteira, 1930.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**. em **Pesquisa Participante**, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.), 7ª ed., Editora Brasiliense, 1981,
- BEAUVOIR, Simone. **Segundo Sexo**. vol. 2, trad. Sérgio Millet, São Paulo: Círculo do livro, 1967
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. trad. Renato Aguiar, 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010
- CAMPOS, Carmen Hein de (org). **Criminologia e feminismo**. Porto Alegre: Sulina, 1999
- CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Direito Internacional e Direito Interno: sua Interação na Proteção dos Direitos Humanos**. Disponível: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado\\_cd.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_cd.htm), Acesso: 20/02/2010
- CARVALHO NETTO, Menelick de; SCOTTI Guilherme. **Os 20 anos da Constituição de 1988 e os horizontes de extensão universitária**. Em: Pereira, Flávio Henrique Unes; Dias, Maria Tereza Fonseca (orgs.) **Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin**. Belo Horizonte: Fórum, 2008, p. 511-514.
- CARVALHO NETTO, Menelick de. **Público e Privado na Perspectiva Constitucional Contemporânea**. Brasília: CEAD/UnB, 2009.
- CARTILHA **Lei Maria da Penha: do papel para a vida. Comentários à Lei 11.340/2006 e sua inclusão no ciclo orçamentário**. CFEMEA – Centro Feminista de Estudo e Assessoria, 2009

CENTRO Dandara de Promotoras Legais Populares, em **Introdução crítica ao Direito das mulheres**, vol. 5 (série O Direito Achado na Rua), a ser publicado.

COSTA, Alexandre Bernardino; Livia Gimenes Dias da Fonseca; Mariana de Faria Bicalho; Nair Heloísa Bicalho de Sousa. **O Direito Achado na Rua: 25 anos de experiência de extensão**. Em **Revista Participação**, Brasília: UnB, n. 18, 2011.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **O Movimento Feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política**. Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, 1. sem. 2005.

DEMO, Pedro. **Lugar da extensão**. em **Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina**, em FARIA, Dóris Santos de(org.) **Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina**, Brasília: UnB, 2001.

DIEESE. **Anuário das mulheres brasileiras**. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em [http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/anuario\\_das\\_mulheres\\_2011.pdf](http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/anuario_das_mulheres_2011.pdf)

DUQUE, Ana Paula Del Vieira; Luana Medeiros Weyl; Lucas Ferreira Cacau de Sousa; Nuni Vieira Jorgensen. **Promotoras Legais Populares: Repensando Direito e Educação para o empoderamento das mulheres**. Em **Revista Direito e Sensibilidade**, vol. 1, n. 1, 2011, disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/enedex/article/view/4311>

DUQUE, Ana Paula Del Vieira; Anna Beatriz Parlato de Lima, Cíntia Mara Dias Custódio, Luana Medeiros Weyl, Lucas Ferreira Cacau de Sousa, Luiza Rocha Jacobsen, Nuni Vieira Jorgensen. **Direito e Gênero: o Projeto Promotoras Legais Populares e sua orientação à emancipação feminina**. Em **Revista Direito E Práxis**, vol. 2, n. 1, 2011, disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/153>

DUSSEL, Enrique. **Liberación de la mujer y erótica latinoamericana. Ensayo filosófico**. Nueva América, Bogotá, 1980

FAVERO, Maria Helena. **Psicologia do gênero: psicobiografia, sociocultura e transformações**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

FEIX, Virgínia. **Em frente da lei tem um guarda**. em **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**, José Geraldo de Sousa Jr. [et. al.] (orgs.), Porto Alegre: Síntese, 2004

FIORI, Ernani Maria. **Introdução**. em FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FONSECA, Livia G.D., Renata Costa, Bruna Santos, Luna Borges. **Direitos humanos, gênero e cidadania: a experiência emancipatória das promotoras legais populares no Distrito Federal.** Em **Revista Punto Género**, editada por el Núcleo de Investigación en Género y Sociedad Julieta Kirkwood de la Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile.

FOUGYROLLAS-SHWEBEL, Dominique. **Movimentos Feministas.** trad. Vivian Aranha Sabóia, em **Dicionário crítico do feminismo**, Helena Hirata ... [et al.] (orgs.), São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14ª ed. rev. atual., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** in **Pesquisa Participante**, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.), 7ª ed., Editora Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos e educação libertadora.** em **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**, Coleção: Série Paulo Freire SP:UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 29ª edição, 2006.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?.** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/prefácio de Jacques Chonchol, 13ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 12ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; Ira Shor. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor.** trad. Adriana Lopez, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

GRUPO Mulher Maravilha. **A Experiência de Pernambuco e a formação de Redes**, em **Introdução crítica ao Direito das mulheres.** vol. 5 (série O Direito Achado na Rua), a ser publicado.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re) pensando a inserção da Universidade na sociedade brasileira atual.** em **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**, José Geraldo de Sousa Jr. [et. al.] (orgs.), Porto Alegre: Síntese, 2004.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa e Maria Tereza Fonseca Dias. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática.** 2ª ed. rev., ampl. e atual., Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

- HABENHORST, Eduardo Ramalho. **Dignidade Humana e Moralidade Democrática**. Brasília: Brasília Jurídica, 2001
- HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? - Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. tradução Wanda Caldeira Brant, SP: Boitempo, col. Mundo do trabalho, 2002.
- KERGOAT, Danièle. **Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho**. em **Gênero e Saúde**. Marta Julia Marques Lopes, Dagmar Estermann Meyer e Vera Regina Waldow (orgs). Ed. Artes Médicas, 1996.
- KONDER, Leandro. **O que é Dialética**, São Paulo: Brasiliense, 2005. (coleção primeiros passos, n° 23).
- LEOPOLDI, Deise; Maria Amélia de Almeida Teles; Terezinha de Oliveira Gonzaga. **Do silêncio ao grito contra a impunidade: caso Márcia Leopoldi**, União de Mulheres de São Paulo: São Paulo, 2007.
- LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**, Ed. Nova Fronteira, 1980
- LYRA FILHO, Roberto. **Direito e lei**, em **Introdução crítica ao Direito**, série O Direito Achado na Rua, v.1, 4ªed., Brasília: Universidade de Brasília, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Para um Direito sem dogmas**, Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1980.
- \_\_\_\_\_. **O que é Direito?**, São Paulo: Brasiliense, 2005 , 12a reimpr. da 17a ed. de 1995, p. 19. (col. primeiros passos; 62).
- \_\_\_\_\_. **Humanismo dialético**, em **Direito e Avesso – Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira**, Brasília, Edições Nair Ltda., Ano II, n° 3, janeiro-julho, 1983
- MAGENDZO Abraham K. **Educación en derechos humanos en América latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima**, Consultor IIDH, Dic. 1999, trad. Libre
- MARQUES-PEREIRA, Bérengère. **Cidadania**, trad. Vivian Aranha Saboia, **Dicionário crítico do feminismo**, Helena Hirata ... [et al.] (orgs.), São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- MELO NETO, João Cabral de. **Obra Completa**. Editora Nova Aguilar S.A. - Rio de Janeiro, 1994.
- MERLINO, Tatiana; Igor Ojeda, (orgs) **Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino**, São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**, trad. Isa Tavares, SP: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Adriana Andrade; Carolina Tokarski; Livia Gimenes; Marcia Vasconcelos, Raissa Roussenq; Talitha Selvati. **Cidadania, direitos humanos e tráfico de pessoas – Manual para promotoras legais populares**, OIT, 2009, disponível em [http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/tip/pub/cidadania\\_direitos\\_humanos\\_372.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/tip/pub/cidadania_direitos_humanos_372.pdf)

MIRANDA, Carla. **Na práxis da Assessoria Jurídica Universitária Popular: extensão e produção de conhecimento**, Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

NEGRI, Antonio. **O Poder Constituinte: Ensaio sobre as Alternativas da Modernidade**. trad. Adriano Pilatti. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Fernanda Castro Souza Fernandes de. **Quando o direito encontra a rua: um estudo sobre o curso de formação de Promotoras Legais Populares**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PERROT, Michelle. **História (sexuação da)**. trad. Vivian Aranha Sabóia, em **Dicionário crítico do feminismo**, Helena Hirata ... [et al.] (orgs.), São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 30. (coleção História do Povo Brasileiro)

QUINO. **Toda a Mafalda**. Editora: Martins Fontes, 2003.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina**. em FARIA, Dóris Santos de(org.) **Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina**, Brasília: UnB, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B., **Posfácio: Conceituando o Gênero**, em **Mulher Brasileira é assim**, Heleieth I. B. Saffioti e Monica Muñoz-Vargas (orgs.), Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; NIPAS, Brasília, UNICEF, 1994

\_\_\_\_\_. **A mulher na sociedade de classes – mito e realidade**, Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**, São Paulo: Cortez Editora, 2006

\_\_\_\_\_. **Poderá o direito ser emancipatório?**, in Revista Crítica de Ciências Sociais, 65, maio, 2003



\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos.** Revista Contexto Internacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n° 1, janeiro/junho, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Tribunais nas Sociedades Contemporâneas: O Caso Português.** Porto: Afrontamento, 1996 (2ª edição); Prémio Gulbenkian de Ciência, 1996.

SANTOS, Judith Karine Cavalcanti. **Participação das trabalhadoras domésticas no cenário político brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito da UnB, Brasília, 2010.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; Alexandre Bernardino Costa; Mamede Said Maia Filho(orgs.). **A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar,** Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. **Direito como liberdade: O Direito Achado na Rua.** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2011.

\_\_\_\_\_. **Função social do advogado.** em **Introdução crítica ao Direito,** série O Direito achado na rua, v. 1, 4ª ed., 1993.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 13.(coleção tudo é história; 145).

\_\_\_\_\_. **Quase duas décadas de Promotoras Legais Populares no Brasil,** em **Introdução crítica ao Direito das mulheres,** vol. 5 (série O Direito Achado na Rua), a ser publicado.

\_\_\_\_\_. **O que são os Direitos Humanos das mulheres.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (coleção primeiros passos, n° 321).

THEMIS, Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero. **Metodologia Themis de Acesso à justiça.** obra não indexada, 2005

TOKARSKI, Carolina Pereira. **A extensão nos cursos de direito à luz do humanismo dialético: A experiência do projeto Promotoras Legais Populares de Brasília.** Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TOKARSKI, Carolina; Ana Zélia Carvalhedeo; Adriana Andrade Miranda; Fabiana Perillo; Hanna Xavier; Paula Ravanelli Losada; **Projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal: Troca de conhecimentos rumo a uma educação jurídica**

**emancipatória**, em **A Experiência da Extensão Universitária da Faculdade de Direito da UnB**, Alexandre Bernardino Costa (org), vol. 3, Brasília, 2007, p. 85. (série O que se pensa na Colina).

TRUBEK, David M., **Max Weber sobre o Direito e a Ascensão do Capitalismo**, em Revista Direito GV 5, trad. José Rafael Zullo, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, v.3, n.1, p.151-186, jan-jun 2007. Disponível em

[http://www.direitogv.com.br/subportais/publicação/RDGV\\_05\\_pp151-186.pdf](http://www.direitogv.com.br/subportais/publicação/RDGV_05_pp151-186.pdf)

VITÓRIA, Francisco. **Os Índios e o direito da guerra**. Porto Alegre: Unijuí, (coleção Clássicos do Direito Internacional), 2006.

WARAT, Luís Alberto. **O senso comum teórico dos juristas**. em **Introdução crítica ao Direito**, série O Direito achado na rua, v. 1, 4ª ed., 1993

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**, 2a. ed. rev. e ampliada São Paulo : Editora Acadêmica, 1995.

### Notícias

CAMPUS ONLINE (2009, 17 de maio). **UnB forma promotoras legais**. [on line]. Jornal labora-tório da Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. Disponível em: <http://>

[fac.unb.br/campus2009/index.php?option=com\\_content&view=article&id=684:camila-santos&catid=11:cotidiano&Itemid=7](http://fac.unb.br/campus2009/index.php?option=com_content&view=article&id=684:camila-santos&catid=11:cotidiano&Itemid=7) [Acessado em 28 de setembro de 2010]

R7 ENTRETENIMENTO (2011, 24 de setembro). **Sindicato dos Metroviários pede fim de quadro do Zorra Total**. <http://entretenimento.r7.com/famosos-e-tv/noticias/sindicato-dos-metroviarios-pede-fim-de-quadro-do-zorra-total-20110924.html> [Acessado em 29 de dezembro de 2011]

### Sítios

Memorial da Mulher Brasileira <http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/memorial-da-mulher-brasileira.pdf> [Acessado em 29 de dezembro de 2011]

Sítio oficial da União de Mulheres de São Paulo <http://www.uniaodemulheres.org.br/> [Acessado em 29 de dezembro de 2011]

Sítio oficial do Grupo Mulher Maravilha

<http://gmulhermaravilha.blogspot.com/2009/11/seminario-para-divulgar-experiencia-do.html>, [Acessado em 15/11/2011].

Sítio oficial do Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA)

[http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3525&catid=219&Itemid=154](http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3525&catid=219&Itemid=154)

Sítio oficial da ONG Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero

<http://themis.org.br/index.php?mod=noticias&act=view&id=1258726202>, [Acessado em 14/11/2011].

Sítio oficial da ONG Centro Dandara de Promotoras Legais Populares de São José dos Campos

<http://www.centrodandara.org.br/Quem/Historico.htm> [Acessado em 14/11/2011].

Sítio oficial do movimento Marcha das Vadias do Distrito Federal

<http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/manifesto-porque-marchamos/> [Acessado em 29 de dezembro de 2011]

Sítio “Blogueiras Feministas”

<http://blogueirasfeministas.com/2011/06/marcha-das-vadias-brasilia/> [Acessado em 29 de dezembro de 2011]

Sítio oficial do movimento Marcha das Margaridas

<http://www.contag.org.br/hotsites/margaridas/> [Acessado em 29 de dezembro de 2011]

Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil, Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional, CEJIL, 2007, disponível em

[http://asbrad.com.br/conte%C3%BAdo/relat%C3%B3rio\\_oea.pdf](http://asbrad.com.br/conte%C3%BAdo/relat%C3%B3rio_oea.pdf)

## Vídeos

Vídeo sobre os 30 anos da União de Mulheres de São Paulo disponível em <http://blogueirasfeministas.com/2011/11/30-anos-de-uniao-de-mulheres-de-sao-paulo/>, [Acessado em 14/11/2011].

Vídeo Acorda Raimundo...Acorda!

Parte 1: <http://www.youtube.com/watch?v=r6zFfnQ8M0M>, Parte 2: <http://www.youtube.com/watch?v=1AbE4c5egIM&feature=related>, acesso em 30/11/2011

## ANEXOS

### ANEXO I

#### PERFIL DA TURMA DE PLPS 2011

##### Inscritas – Como ficou sabendo do curso?

Amigas/os	Cartaz	e-mail	Faculdade	Folder	Indicação de quem já participou do curso	Internet	Jornal	Já tinha iniciado o curso uma vez	Outros	não responde	Coordenação UnB
10	4	6	3	3	47	4	1	1	8	2	8

#### CONCLUSÃO DO CURSO

Situação	Total
desconfirmou matrícula	7
desistiu	30
formou	54
nunca apareceu	9

#### RELAÇÃO CIDADE DE ORIGEM X FORMANDAS E NÃO FORMANDAS

Situação	Endereço	Total
desconfirmou matrícula	Novo Gama/Go	2
desconfirmou matrícula	Riacho Fundo I	1
desconfirmou matrícula	Santo Antonio do Descoberto/GO	1
desconfirmou matrícula	Asa Norte	2
desconfirmou matrícula	Brasília	1
Situação	Endereço	Total
desistiu	Samambaia	2
desistiu	Lago Norte	1
desistiu	Recanto das Emas	2
desistiu	Ceilândia	11
desistiu	Taguatinga	8
desistiu	Gama	2
desistiu	Brasília,	1
desistiu	Cruzeiro	2
desistiu	Santa Maria	1
desistiu	Aguas Claras	1
desistiu	Novo Gama/Go	1
desistiu	Vila Telebrasília	1

<b>Situação</b>	<b>Endereço</b>	<b>Total</b>
formou	Ceilândia	13
formou	Asa Norte	4
formou	Asa Sul	2
formou	Brazlândia	1
formou	Recanto das Emas	2
formou	Taguatinga	9
formou	Santa Maria	1
formou	Sobradinho	1
formou	Samambaia	3
formou	Riacho Fundo I	1
formou	Vicente Pires	1
formou	Águas Lindas de Goiás/GO	2
formou	Salvador/BA/ Brasília	1
formou	Guará I	3
formou	Riacho Fundo II	1
formou	Guará II	1
formou	Cruzeiro Velho	1
formou	Brasília	1

### IDADE

<b>Situação</b>	<b>20 a 30</b>	<b>30 a 40</b>	<b>40 a 50</b>	<b>50 a 60</b>	<b>60 a 70</b>
desistiu	17	3	5	4	1
formou	18	8	15	6	3

### RELAÇÃO INSTRUÇÃO X FORMANDAS E NÃO FORMANDAS

<b>Situação</b>	<b>Instrução</b>	<b>Curso</b>	<b>Total</b>
desistiu	médio completo	não se aplica	6
desistiu	médio incompleto	não se aplica	1
desistiu	pós-graduação	pedagogia/ psicologia	2
desistiu	pós-graduação	gestão pública	
desistiu	superior completo	não indica	6
desistiu	superior incompleto	não indica	18
desistiu	superior incompleto	biologia	
desistiu	superior incompleto	serviço social	
desistiu	superior incompleto	sociologia	
desistiu	superior incompleto	Direito (UnB)	
<b>Situação</b>	<b>Instrução</b>	<b>Curso</b>	<b>Total</b>
formou	superior incompleto	serviço social	11

formou	superior incompleto	não indica	11
formou	médio completo	não se aplica	9
formou	pós-graduação	Economia (UnB)	1
formou	pós-graduação	docência do ensino superior	1
formou	superior completo	não indica	4
formou	superior incompleto	Geografia (UnB)	1
formou	fundamental	não se aplica	2
formou	superior incompleto	Relações Internacionais (UnB)	1
formou	superior incompleto	Direito (UnB)	1
formou	pós-graduação	pedagogia	1
formou	pós-graduação	política social	1
formou	médio incompleto	não se aplica	1

### RELAÇÃO SITUAÇÃO SOCIAL X FORMANDAS E NÃO FORMANDAS

Situação	Ocupação	Total	Possui função remunerada	
desistiu	função remunerada	14	14	sim
desistiu	Possui profissão, mas não remunerada	5	17	não
desistiu	estudante	7		
desistiu	sem informação	1		
desistiu	dona de casa	3		
desistiu	desempregada	2		

Situação	Ocupação	Total	Possui função remunerada	
formou	com profissão remunerada	17	sim	17
formou	estudante	9	Não	
formou	dona de casa (do lar)	3	Não	
formou	com profissão e não remunerada	4	Não	
formou	voluntária e autônoma	3	Não	
formou	não indica	11	Não	
		total não remunerada		20
		Total sem informação		11

### RELAÇÃO ESTADO CIVIL E FILHO/A X FORMANDAS E NÃO FORMANDAS

Situação	Estado civil	Total	Com filho/a
----------	--------------	-------	-------------

desistiu	divorciada	3	2
desistiu	solteira	19	3
desistiu	casada	9	6
desistiu	solteira/União estável	2	1
		<b>Total com filha/o</b>	12
formou	solteira	27	5
formou	divorciada	4	4
formou	casada	12	7
formou	viúva	4	4
formou	abandonada	1	1
		<b>Total com filha/o</b>	12

### RAÇA

Situação	Cor/Raça	Total
desistiu	parda	6
desistiu	preta	7
desistiu	branca	11
desistiu	indígena	1
desistiu	não indica	2
desistiu	amarela	6
	Total negra	18

Situação	Cor/Raça	Total
formou	amarela	6
formou	branca	11
formou	preta	14
formou	parda	15
formou	não indica	2
	Total negra	29

### RELIGIÃO

Situação	Religião	total
desistiu	católica	6
desistiu	evangélica	8
desistiu	protestante	1
desistiu	não responde	3
desistiu	cristã	2
desistiu	espírita	3

	total que tem	23
	não tem	10

Situação	Religião	total
formou	católica	20
formou	espírita	4
formou	evangélica	9
formou	cristã	1
formou	sem informação	4
	não tem	11
	total que tem	34

### POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA

Situação	Deficiência	total
desistiu	não	28
desistiu	Sim (não diz o que é e não é visível)	4
desistiu	sem informação	1

Situação	Deficiência	total
formou	não	44
formou	sim (não indica)	1
formou	sim/ locomoção em uma perna	1
formou	sim (visual)	1
	<b>total sim</b>	<b>3</b>
formou	sem informação	1

### HIV/AIDS

Situação	HIV/Aids	Total
formou	não	43
formou	não sabe	4
formou	sim	1

### MOTIVAÇÃO PARA FAZER O CURSO

Situação	Por que se interessou pelo curso	Total
desistiu	Profissional e Conhecimento	2



desistiu	Ajudar o próximo	1
desistiu	Saber sobre os direitos das mulheres e Ajudar o próximo	2
desistiu	Saber sobre os direitos das mulheres e seus papéis na sociedade e Profissional	1
desistiu	Conhecimento	8
desistiu	Conhecimento e pela temática	2
desistiu	Se manter ocupada	1
desistiu	Profissional	3
desistiu	Saber sobre os direitos das mulheres e Trabalho na comunidade	1
desistiu	Sobre os direitos das mulheres	6
desistiu	pela temática abordada	5
desistiu	pela temática abordada e proximidade de casa	1

Situação	Por que se interessou pelo curso	Total
formou	Saber sobre os direitos das mulheres e Trabalho na comunidade	1
formou	Conhecimento	7
formou	pela temática abordada	16
formou	pela temática abordada e Profissional	4
formou	Ajudar o próximo	3
formou	Saber sobre os direitos das mulheres e Ajudar o próximo	2
formou	Profissional e Conhecimento	3
formou	Profissional	6
formou	Sobre os direitos das mulheres	2
formou	Profissional e Ajudar o próximo	1
formou	não informa	2
formou	Trabalho na comunidade	1
formou	Acompanhar a filha	1

### RELAÇÃO NÃO FORMANDAS COM PARTICIPAÇÃO EM MOVIMENTO SOCIAL

Situação	Atua em movimento	Qual movimento	Total
desconfirmou matrícula	2	Institutos	2
desistiu	12		
		Instituição religiosa	3
		Conselho Comunitário Gama/DF	2
		movimento social	3
		Associação	1
		movimento estudantil	2
		Outros	1

### RELAÇÃO FORMANDAS COM PARTICIPAÇÃO EM MOVIMENTO SOCIAL

Situação	Atua em movimento	Qual movimento	Total
formou	18	coordenação PLP	6
		Artesanato	1
		Instituição religiosa	1
		Associação comercial	1
		Projeto educativo	3
		Associação de bairro	4
		ONG	2
		Grupo de Escoteiro	1

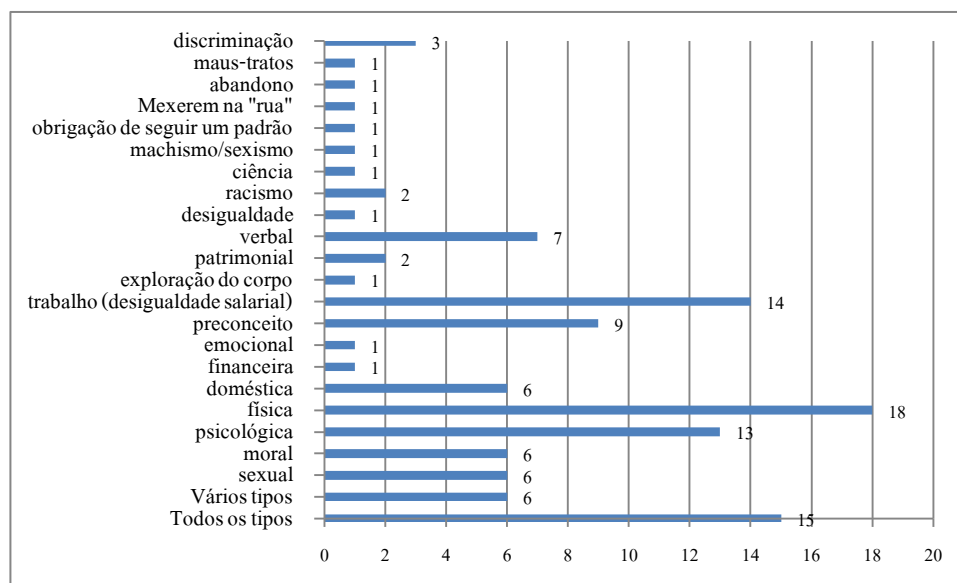
## ANEXO II

### FICHA DE INSCRIÇÃO – INFORMAÇÕES GERAIS

#### RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS QUE SE FORMARAM<sup>451</sup>

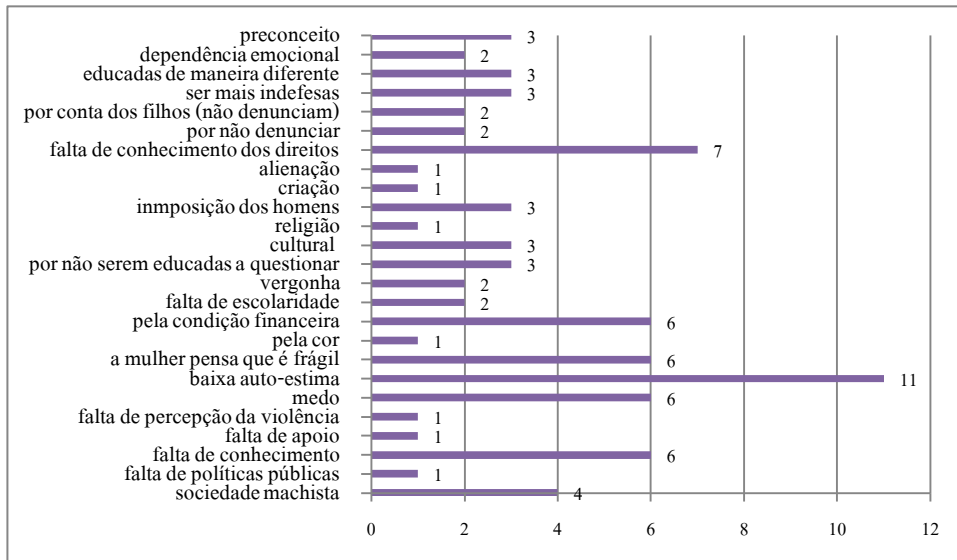
**Você acredita que as mulheres sofram violência na sociedade** – Apenas uma respondeu que não, mas de maneira confusa, pois apresentou nas demais perguntas violências que as mulheres sofreriam.

#### De que tipo?



<sup>451</sup> As perguntas tratadas neste anexo II foram feitas de forma aberta. Assim, foram categorizadas as respostas a partir de um agrupamento de acordo com o seu sentido

### Por que elas sofrem violência?

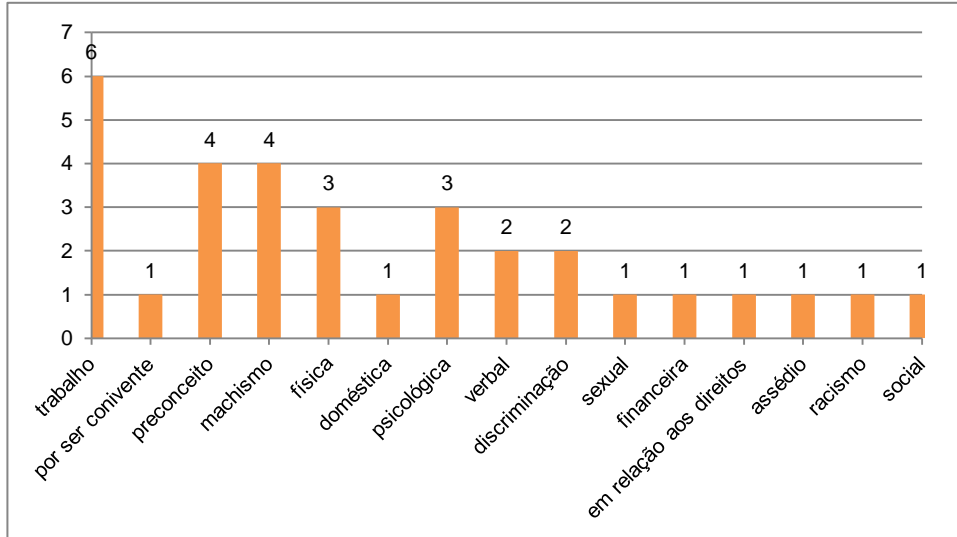


### Você acredita que já sofreu algum tipo de violência por ser mulher?

Não – 17

Sim - 30

### Qual?



### Na sua vida houve alguma situação em que envolvia direitos?

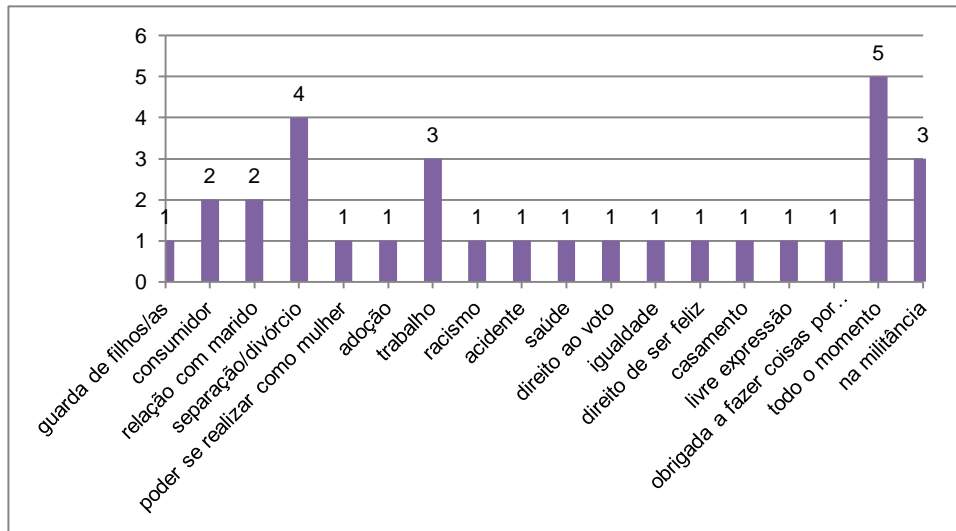
Não se lembra – 2

Não responde – 6

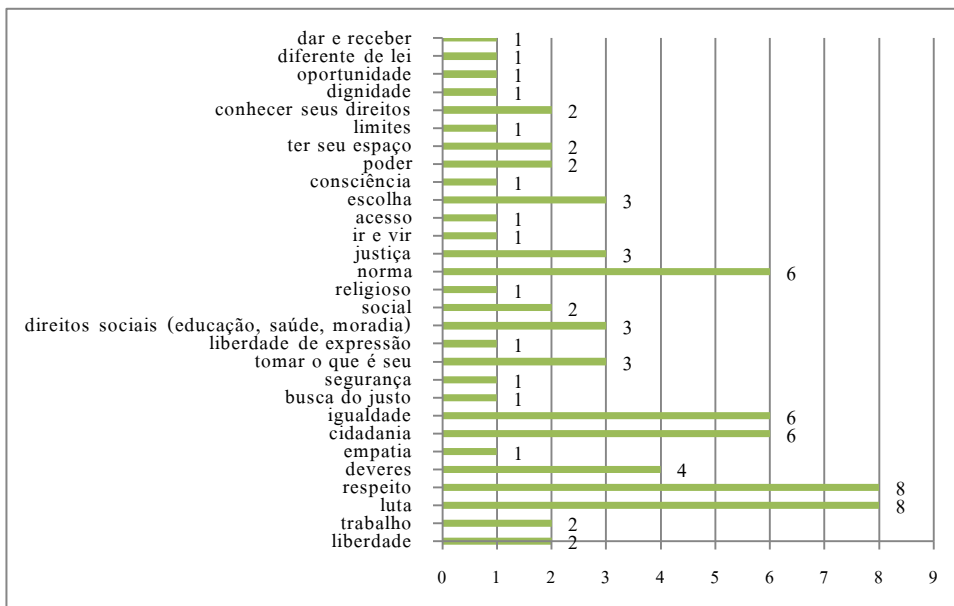
Não – 9

Sim - 31

## Qual?



## O que significa a palavra "direito" para você?



## Para você, o que é ser uma promotora legal popular?

- Ter reconhecimento das lutas – 1
- Soma (União) – 2
- Ajudar a mulher a buscar seus direitos – 9
- Mulheres que lutam por igualdade – 4
- Luta pelos direitos das mulheres – 7
- Tem conhecimento dos direitos das mulheres, conscientiza outras mulheres das leis que existem – 7

- Integrada na comunidade, liderança, leva informação para a comunidade, multiplicadora, mediadora – 7
- Usar o conhecimento para ajudar – 7
- Fiscaliza os direitos, defesa das leis – 3
- Forma de mudar a sociedade, luta pela transformação da sociedade machista, pratica o bem – 3
- Vai além dos padrões impostos para as mulheres - 1

### ANEXO III

#### AVALIAÇÃO MEIO DE CURSO<sup>452</sup>

##### **Pergunta 1 – O que é ser mulher para você?**

Apresentaram duas vertentes de resposta:

- 1) Que apresentava o que a mulher em geral sofre na sociedade atual por ser “mulher”. Ex: Acumulo de tarefas, em especial, realização de trabalho doméstico, enfrenta preconceitos; ser “guerreira”, no sentido de que enfrenta as opressões com força. Ainda apresenta aspectos positivos como “hoje pode tudo até ser presidente”
- 2) O lado em que elas se vêem enquanto mulheres: de ter conhecimento de seus direitos, de lutar por superação das desigualdades, de ter atitude, de lutar pela libertação das mulheres; que sabe usar a emoção como força, “sujeito de direito”; ser respeitada pelo que é, ser livre, que luta por direitos.

##### **Pergunta 2 – A sua visão sobre o que é ser mulher é igual a da sociedade em geral?**

**Não – 29**

**Sim – 3** – colocaram a mulher, como “mãe”, “guerreira”, um ser humano como qualquer outro, meiga e que “pode hoje até ser presidente” (uma visão de que já teríamos conquistado tudo). Algumas misturam o que colocamos como que as mulheres podem, no sentido crítico ao que é negado para elas para a sociedade, mas algumas entendem como igual ao que já foi conquistado.

##### **O que tem de diferente?**

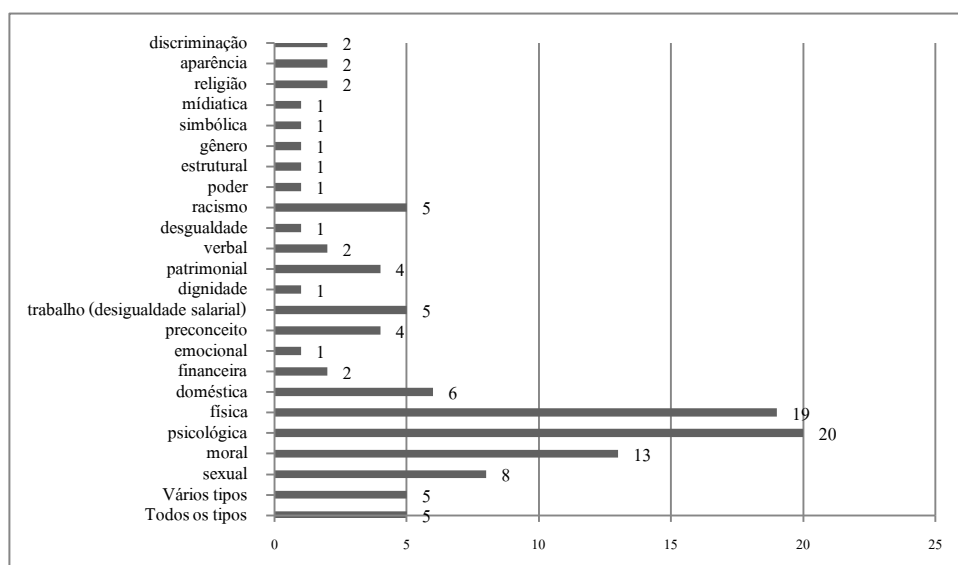
- Não aceito ser tratada com preconceito
- A desigualdade de gênero ainda é marcante na sociedade
- A sociedade tem preconceito, julga a mulher pelo que veste

---

<sup>452</sup> As perguntas tratadas neste anexo II foram feitas de forma aberta. Assim, foram categorizadas as respostas a partir de um agrupamento de acordo com o seu sentido.

- Ela é vista como inferior, conforme especificidades do seu gênero
- A sociedade é machista
- A sociedade acha que já conquistamos tudo porque trabalhamos
- Sei que a mulher é muito mais que cuidar da família e agradar os homens
- As mulheres devem ser tratadas com igualdade diferente do que pensa a sociedade
- Percebe que compartilha de algumas visões da sociedade
- Com o curso e convivendo com mulheres diferentes descobriu que violência vai muito além do que imaginava
- Com o curso aprendi que a mulher é muito mais do que a sociedade prega, é ter visão crítica e não aceitar determinadas situações
- Aprendi que as mulheres devem ter os mesmos direitos que os homens na sociedade
- As mulheres em geral estão acordando e são fazendo a diferença; lutando pelos seus direitos; correndo atrás de seus prejuízos, de sua liberdade.
- Com o curso a minha visão foi mudando e percebi que não basta ter preconceitos contra a mulher, é preciso ser uma pessoa ativa, lutar pelos meus ideais
- Quando nos damos oportunidade de olhar com mais atenção algumas questões, como a questão social da mulher, nos sensibilizamos ficamos mais críticas. Eu acho que tenho um olhar mais crítico acerca da mulher porque entendo que não é tão simples as relações sociais que vivemos e precisamos nos posicionar sobre isso mas muito não tem ainda esta consciência
- Tem que na sociedade a visão não é tão ampla como a que eu estou tendo agora com este curso

**Pergunta 3 – Na sua visão, a quais tipos de violência as mulheres estão sujeitas na sociedade?**



**Pergunta 4 - O curso mudou a sua forma de ver a violência sofrida pelas mulheres?**

**Não – 4**

**Sim – 30**

**O que mudou?**

- Antes do curso eu achava que as mulheres que sofrem violência por parte do esposo não saiam daquela vida por acomodação, hoje vejo que o meu pensamento era equivocado
- Não julgar quem está passando por uma situação de violência – 4
- Até eu pensava que a mulher teria sim erro no jeito de se vestir, hoje eu já penso diferente e nem ligo pro que dizem sobre as roupas dela, eu faço é defesa para nós mulheres eu era julgada pelo meu modo de me vestir até pela família do meu marido, hoje ninguém fala mais nada.
- Eu não tinha noção de como as mulheres sofriam violência diária pela sociedade como um todo, mas me refiro a violências disfarçadas. Muitas delas eu nem via como violência. Uma mulher ser tratada como vagabunda, vada, só porque não tem parceiro fixo, por exemplo.
- Fortaleceu a visão mais coletiva
- Só conhecia as formas mais faladas
- Não conheciam as que estão “camufladas”
- Conheceu outras formas de violência que não sabia
- Sobre os direitos que são violados
- Como podemos combater
- Que nós mulheres lutamos por direitos
- Com os relatos das companheiras

**Pergunta 5 – O curso influenciou de alguma forma a sua vida?**

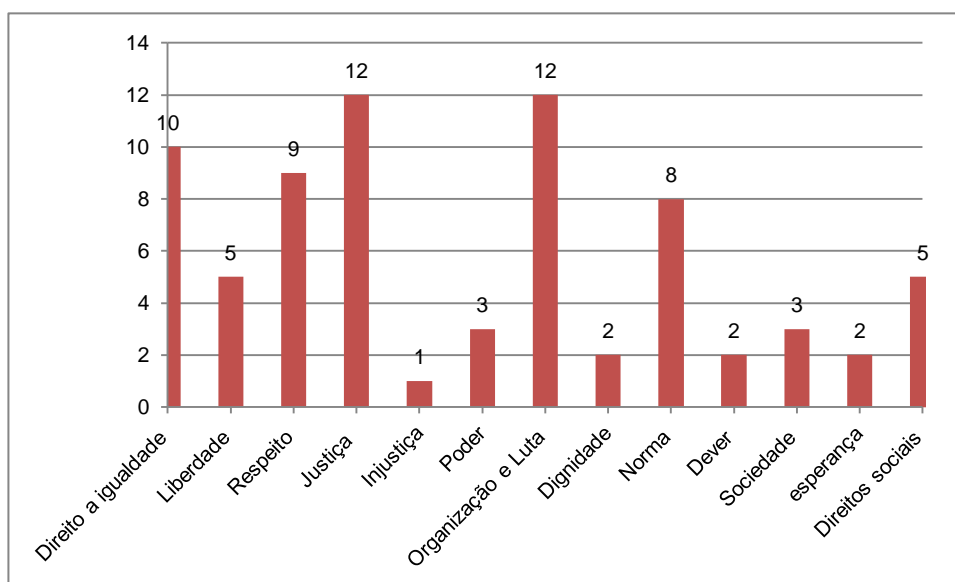
Só uma não responde esta pergunta, todas as demais dizem que sim.

**O que mudou?**

- Viu as dificuldades de denuncia na visita à delegacia (presença de homens para atendimento)
- Teve mais conhecimentos
- Visão mais crítica
- Passou a ver o mundo de forma diferente
- Passou a ver as mulheres de forma diferente
- A prestar a atenção nas atitudes das pessoas
- A perceber o machismo e o preconceito
- Consciente dos meus direitos
- Estou mais aberta a alguns assuntos

- Eu passei a entender melhor a Maria da Penha. E é bom ver as colegas evoluírem, mostrou como alguém disse que "tudo que é construído a gente pode desconstruir"
- Com a diversidade de mulheres no curso
- Aprendi o meu verdadeiro papel na sociedade
- Formas de defesa da mulher
- Principalmente a violência contra mulher, o idoso, a criança e o adolescente pela justiça e pelos direitos perante a sociedade
- Sei me defender e a combateras violências
- Lutar pelos meus direitos
- De forma positiva, luto mais pelos meus ideais, estou resgatando a minha confiança
- Me deu forças, coragem e vontade de ser alguém na vida, como estudar fazer uma faculdade, ser respeitada.

**Pergunta 6 – Cite algumas palavras que relacione com a idéia de Direito:**



- Outras palavras citadas uma vez e relacionadas: Solidariedade; Reivindicação; União; Cooperação mútua, organização social; autoregulação; vencer.
- Direitos sociais citados: Moradia (2); educação; Saúde; transporte.
- Outras palavras citadas uma vez: Dinheiro; conquista; ética; trabalho; feminismo; gênero; condição social; saber ouvir; tolerância; Obrigação do Estado; Ir e vir ; Paz; equidade; cobrança; salário melhor; de falar; bem comum; responsabilidade ; ordem, cidadania; amparo; veracidade; consciência; atitude; humanos; sexuais; vida; valor; conquista; mente em aprendizado; moral, dívida social, mínimo social; espera

**Pergunta 7 - O curso influenciou o que pensa sobre o que é Direito?**

Não – 4



Não responde – 1

Sim – 29

### **O que mudou?**

- Aprendi mais leis, sobre o conteúdo delas, “direitos” que não sabia que tinha, e onde exigir, como algo dado – 10
- Sentido de luta, conquista, reivindicação, escolha, união, pôr em prática – 9
- Que não é igual a lei – 7
- Movimento de mulheres feministas, saber mais sobre questões de gênero – 3
- “Me fez ver que sou agente ativo na construção do que é Direito”
- “porém um direito de espaço...de diversas mulheres terem o direito usar um espaço público para falar sobre seus direitos”

### **Pergunta 8 - O que é ser Promotora Legal Popular?**

- É ter oportunidade de ter palestras; ouvir debates; assistir declarações das companheiras que dentro da sua diversidade; Aprender - 2; poder nos posicionar diante da violência sofridas pelas mulheres; Questionar os seus direitos; Ensinar as mulheres a lutar por seus direitos - 2; Buscar seus direitos; Ensinar as mulheres os seus direitos (“leis”) – 8; Ajudar, estimular as mulheres a sair, se libertar da violência doméstica, social.- 5; Estar atenta aos problemas sociais da sua comunidade - 5; ser solidária; Ajudar as pessoas – 7; É lutar - 3; União; Identifica no cotidiano injustiças; Consciente de seus direitos - 3; Consciente das violências que sofre; Ser mulher; Passar confiança, auto-estima, coragem, atitude; Consciente do seu papel como mulher na sociedade; Guerreira e vencedora; grupo de mulheres que lutam e socializam os direitos;
- Ser PLP corpo e alma dá de você em si tudo de bom as suas conquistas sabedorias, suas vitórias e alegrias, poder conseguir algo importante, ser mulher"
- É ser uma mulher consciente de seus direitos e das violências que sofre. E, diante dessas duas percepções, é a mulher que trava uma luta diária, tentando acabar com essas violências a partir da afirmação de seus direitos. Não somente os seus direitos, mas das mulheres como um todo.
- É ter consciência de sua autonomia para, em primeiro momento, compreender as dificuldades que são enfrentadas pelas mulheres e assim poder ser protagonista de uma grande transformação social.
- Como a Judite falou é preciso estar também na luta da outra e quando você diz que está satisfeita você para de lutar então não devemos nunca estar satisfeitas
- Não responde /Ainda não sei totalmente - 2

### **Pergunta 9 - Está gostando do curso?**

Todas responderam que sim

**Porquê?**

- Aprendizagem, experiência, com as falas e no silêncio as companheiras, dos debates, espaço democrático – 9
- Gostaria de aprender mais quando terminar
- Não sou mais completamente leiga, como no início do curso, já consigo esclarecer algumas dúvidas, quando perguntada sobre determinados assuntos relacionado aos problemas de nós mulheres
- Sei me defender e as mulheres; e lutar pelos direitos
- Porque pude conhecer novas pessoas e adquirir novas amizades – 2
- Está sendo complemento para o curso de serviço social
- Riquezas de conhecimentos que é exposto a cada oficina; aprendizagem, temas, oficinas – 10
- Não responde – 6
- Porque abriu meus olhos para várias questões sobre direito e gênero que eu desconhecia – 2
- Porque é um momento em que posso sair do lugar comum, posso pensar as coisas de forma diferente do que é imposto pela sociedade
- A turma é muito grande e a conversa e acaba prejudicando o andamento do curso
- O curso está me enriquecendo muito. Os debates consistentes me encantam e abrem a minha visão acerca das dificuldades sociais e do meu papel neste contexto. A relação entre o conhecimento e a ação transformadora se estreita.

**Pergunta 10 - Há algum comentário que queira fazer em relação às oficinas?**

- Nenhum – 6
- Parabenizar por irem lá aos sábados de manhã – 4
- Conseguem passar com segurança os assuntos em debate – 2,
- São muito boas – 8
- Com conhecimento – 6
- São divertidas – 1
- Gosta da diversidade das oficinas – 1
- Algumas oficinas poderiam se preparar mais as suas oficinas. Não gosto de ter a impressão que estou assistindo uma tradicional aula de graduação. Acho muito importante a transmissão de conhecimento com dinamicidade e criatividade – 2
- São mulheres exemplares
- Ter mais oficina. Saúde, direito, reciclagem e trocas, colaboração
- Deveriam ser mais rígidos com o horário. Também gostaria de ter tido acesso a apostilas como nos módulos anteriores, acho que isso dá consistência ao curso

**Pergunta 11 – Há algum comentário que queira fazer em relação à coordenação do curso?**

- Só falta mais união e separar as panelinhas e mais dinâmica. A coordenação já está avançada e bem traz pessoas muito eficientes fizeram com que participam mais.
- Apesar de serem jovens acho que a capacidade das coordenadoras é ótima e nos passou um conteúdo muito rico de informação – 2
- Não – 5
- Ótima iniciativa e trabalho – 10
- A coordenação é muito boa, só acho que os recados deveriam ser dados antes do lanche, porque as vezes tenho que sair mais cedo e posso ficar prejudicada. – 2
- Para mim sem comentário é 100% Cada dia de aula é muito emocionante. Cada encontro seja mais interessante passa para gente muitas coisas boas
- A coordenação atuou com liderança, solidária, e respeito para com todas as futuras lideranças comunitárias
- Sim, acho que as coordenadoras deveriam ficar sentadas nas cadeiras na hora da oficina, e não sentadas na mesa ou conversando, o que atrapalha o rendimento da palestra – 2
- Curso fosse melhor divulgado aqui na Ceilândia – 1
- O curso deveria ser divulgado no ensino médio, e não só na faculdade – 2
- Gostaria que colocasse um curso de digitação durante a semana faz muita falta -  
1