

# **SOCIOLOGIA DA SAÚDE: A SAÚDE INTEGRAL, RESPONSABILIDADE E DIREITOS HUMANOS<sup>1</sup>**

**Enio Waldir da Silva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Pesquisa Institucional no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos -DCJS

<sup>2</sup> Dr. Sociologia. Professor do DCJS/UNIJUI e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

## **INTRODUÇÃO**

Nossa abordagem está fundamentada na Sociologia da Saúde, em suas referências a dois elementos básicos dos direitos humanos: Educação e Saúde. No entanto vou me referir aqui a educação emancipadora que promove conhecimentos sobre a saúde de forma a equilibrar deveres e direitos sobre esta. As dimensões estruturais e culturais da saúde e doença são socialmente construídas o que faz com que a sociologia mostre que as interações dos indivíduos é que criam forças simbólicas capazes de promover a segurança da vida diante de fatores patológicos originados na natureza biológica, química ou física. O controle do corpo e os entendimentos de que este é lugar da vida humana sempre foi tema dos pesquisadores das ciências humanas, inclusive sendo destacados os conceitos de *biopoder* para se referir aos aspectos sociais e culturais de domínio da corporidade feito pela mensuração racionalizante da modernidade. Deparamos hoje com a questão de que a saúde não é problema apenas de profissionais ou de controladores sociais (agentes).

A relação da sociedade com o corpo e as ideias de saúde e doenças integram também os temas recorrentes nos estudos dos direitos humanos tentando defender a perspectiva de aumento dos potenciais humanos para a criação de personalidades individuais fortes e solidárias a partir de uma educação baseado em conhecimentos pertinentes sobre a integralidade da vida expressa na corporeidade, a intelectualidade, a espiritualidade, a mentalidade, a afetividade e as condições materiais de manutenção das boas condições de vida. É sobre este aspecto educativo que vou abordar aqui, pois defenderemos a tese de a saúde integral da pessoa não se assenta somente sobre a proteção de doenças que definham o corpo como um ente separado da totalidade da vida humana. Uma pessoa que passa fome, que não sabe ler, que não tem esperança, que é ameaçada, que é desprezada e que não tem trabalho não consegue estar sadia, não poder se sentir digna e nem pode ser cobrada em sua responsabilidade social. Mas então, o que escola deve ensinar? Direitos Humanos? Mas estes são dádivas? Estas perguntas serão confrontadas naquilo que defendemos como conhecimentos pertinentes que a pessoa precisa ter e que a escola não pode deixar de produzir nas crianças e jovens. Estas reflexões surgiram de uma pesquisa aplicada as professores da escola básica sobre que ensinar em direitos

humanos.

A metodologia, portanto, interpretativa é baseada na dialética e os dados reflexivos são frutos de diálogos compreensivos realizados pelo método empírico pesquisa-ação participante. A escolha desta metodologia liga-se ao entendimento de que é a mais adequada para as pesquisas que procuram superar a dicotomia sujeito-objeto de investigação. Ou seja, quando se investiga ações de pessoas que são de níveis acadêmicos científicos iguais a do pesquisador eles se tornam também interpretes dos próprios dados que fornecem e, ao mesmo tempo, contribuem com a resolução do problema de pesquisa proposto pelo pesquisador. É o caso aqui, pois ao entrevistarmos dialogicamente os professores (colegas, de certa forma) que atuaram nas escolas. Buscamos saber dos desafios e problemas que enfrentaram, assim como saber dos resultados destas ações, a comparação que eles mesmos fazem com os discursos escritos falados sobre as praticas de direitos humanos na educação. Destacamos aqui as referências feitas sobre saberes pertinentes sobre a saúde da pessoa

#### A saúde como objeto de estudo pela sociologia

As experiências humanas, as normas, valores e os modos de relações sociais afetam nossos corpos e a saúde implicada (complexidade?) a tudo que a ele se refere. Ao não poder escolher (a tal de "opção tua" é mais um ficção do nosso tempo!) o modo de vida em que vivemos somos levados a diferentes modos de cuidar de nossa saúde, inclusive criando dependência dela dos sistemas médicos e das políticas publicas criadas por forças institucionais. A ascensão da medicina científica e dos modelos biomédicos de saúde nunca deram conta da complexidade (leia-se implicabilidade) da totalidade da saúde humana. Por isso mesmo as ciencias médicas atuais defendem a corresponsabilidade do indivíduo para evitar as doenças e para as curas, inclusive, apelando para os potenciais alternativos que reforçam a capacidade da pessoa com os cuidados de si, indicando a força que os poderes simbólicos e afetivos representam para os indivíduos.

Há um consenso de que as pesquisas médicas têm alcançado sucessos práticos no descobrimento das causas biológicas das doenças e no desenvolvimento de tratamentos e controles, dando solidez a programas de saúde pública imprescindíveis. Compreende-se hoje que as influencias sobrea questão da saúde ou das doenças está para além das ambientais e sociais e ligadas a própria integração da condição humana de cuidar do corpo, das ideias, da fé, da esperança, da mentalidade, da afetividade e materialidade das vivencias e convivências, condições estas que expressam desigualdades em saúde e têm raízes nos padrões socioeconômicos das pessoas, na cultura e na distribuição dos conhecimentos.

Ainda carecemos de pesquisas mais pontuais ou circunstanciais que nos mostrem dados efetivos locais sobre a questão de classe social e saúde, gênero, raça, idade, geografia, a relação causa-morte na região, organização familiar e suas relações com as doenças, demandas médicas, mercado de remédios, relação mundo do trabalho e doenças, formação e impactos da políticas públicas em saúde sobre a população, etc. A sociologia nos deve esses dados mais amplos atualizados. No entanto, os estudos sociológicos mais gerais sobre medicina expressam um entendimento que esta profissão e esta área de conhecimento é onde vamos perceber os verdadeiros avanços dos conhecimentos humanos e desenvolvimento científico. Como um campo de práticas planejadas, sistematizadas e sintetizadora de entendimentos, a medicina é uma caminho especial para buscarmos entender as necessidades da racionalização, disciplinarização do corpo e burocratização da vida e seus fazeres.

Os pesquisadores da medicina são os mais respeitados nos tempos atuais, dado a dependência que os sujeitos possuem dos profissionais especialistas da área e a cultura do medo que as doenças promovem. Estar com saúde é estar em ordem e segurança, mas as epidemias parecem ser a maior ameaça que superam as forças dos profissionais da saúde, indicando a necessidade de maior organização social, poder político eficaz e esforços mútuos da consciência coletiva.

Foram as epidêmicas que criaram a evidencia do caráter social das doenças, da saúde e da necessidade de ser ter boas condições de vida na sociedade para de fato se ter segurança e liberdade. As doenças ameaçam mais as estabilidades das sociedades do que as guerras. O imaginário coletivo de morrer por doenças é que faz aumentar a compreensão de que no século XXI a maioria dos indivíduos sofre da depressão e criam diferentes jogos simbólicos das representações sociais da saúde, das doenças e da própria sociedade. As experiências com as doenças geraram malhas sociais e institucionais de profissionais e de remédios que dão base aos serviços de saúde e, inclusive redes de grupos que tentam responsabilizar a pessoa pelas suas condições de saúde, por hábitos e costumes geradores de antídotos para o aparecimento de doenças.

Os estudos sociológicos mostram também que a própria compreensão do poder hoje se desloca do Estado e classes organizadas para as relações sociais onde prepondera o saber especializado. No caso específico do poder do médico em relação com o paciente fica claro este distanciamento e o poder de controle, bem como a necessidade de uma maior normatização para equilibrar as relações. Os códigos de valores sociais são lançados na dinâmica das práticas médicas que estão sempre a exigir maior ordem sistêmica para a sociedade onde possa se inscrever também a função e a responsabilidade do paciente e a existência de hospitais como locus da pratica de medicina, lugar do

trabalho médico e como instituição organizacional da autoridade em saúde e canal de condução da produção científica da medicina (ADAM e HERZLICH, 2001).

Mas, e depois (ou além) do consultório ou do hospital? O que quero enfatizar aqui é o aspecto educativo, a questão cultural ou de conhecimento da pessoas sobre sua responsabilidade com a saúde, propondo uma agenda temática possível de ser tratada no mundo escolar, quando esta tenta responder o princípio dos direitos humanos sobre a dignidade da vida, tendo como base para isso o direito a saúde.

### **Um saber pertinente: a saúde.**

Os direitos humanos referem-se a tudo aquilo que necessitamos para poder participar plenamente da vida; aquilo que pertencem a todos e deles não podem ser privados, pois são necessário ao desenvolvimento digno da pessoa, sua liberdade, a igualdade e as diferenças sustentáveis. A dignidade é a qualidade intrínseca de cada ser humano que o faz merecedor de respeito e consideração pelos outros.

As Interpretações mecânicas dos riscos que vivenciamos nas relações sociais deixam diversos hiatos sobre quem, o que e como deveríamos prover e prever nossas necessidades humanas. As metodologias interpretativas baseadas na dialética dizem que devemos buscar nos entendimentos das totalidades das contradições do processo de educar em uma sociedade excludente e submetida a “lógica de acumulação para poucos”, as razões que promovem as desigualdades sociais, os estranhamentos entre os indivíduos e a maioria das “dores” humanas.

As leituras sobre Habermas (1990), nos permite traçar argumentos em favor da ideia de que os diálogos salvam, curam e educam: despidos das intenções de poder dominante, diálogos honestos, éticos, francos e profundos entre os indivíduos, em especial com os atores do sistema educativo, pode se chegar a conclusões racionais de que o problema da exclusão e dominação está na lógica do sistema, mas ali também pode-se concluir de que, embora não exista soluções ou alternativas fáceis ou simples, não devemos morrer na melancolia, pois se estamos aqui com capacidade de linguagem para nos entender, então, temos que apresentar nossas propostas para dialogar. Há, hoje, um temor em propor e, ao mesmo tempo, uma inflação de indicações mágicas extra-científica insensatas para problemas que não se conhece.

Uma das primeiras pautas para um diálogo deste tipo (dialógico, democrático, racional, intersubjetivo) pode ser sobre se somos justos com nós mesmo e se podemos dialogar sobre a justiça social. Essa primeira tematização é essencial nos estudos de direitos

humanos, pois é preciso que se pense a luta pela dignidade e se problematize a realidade dominadora que está enraizada em nossos comportamentos e ideias. Dali pode emergir racionalidades para soluções ou direções que nos leve para além da mera indignação diante do intolerável, pode emergir vontades críticas com pretensões de validade universal, já que se entende que todos estão em luta e com condições de participar para desfrutar do social, da economia, da política e da cultura.

Esta é uma posição educativa leva ao argumento que defende a solidariedade contra a vida de privilégios e a favor de uma igualdade sustentável. Esta base dos direitos humanos desafia a criar conhecimentos do significado da dignidade do existir humano e para fazer crítica das políticas que geram as desigualdades. Mesmo que estejamos diante do discurso jurídico dos direitos fundamentais, os argumentos não se sustentam sem uma prévia leitura da realidade, sem conhecer os limites (fronteiras) das normas. É em virtude disso que, além de serem teorias, leis, concepções de mundo e ideais de justiça, os direitos humanos são também movimentos sociais, saberes e culturas que lutam para quebrar com essa força que orquestra disposições e ações hegemônicas de opressão e dominação.

A tese (que possui antítese e pode gerar síntese) principal desta nossa proposta de diálogo é que os direitos humanos como uma cultura presente nas relações sociais é antidoto contra a cultura de violência, oposto a dialogicidade da vida, que assola a sociedade, invadindo escolas, famílias e outras instituições, atingindo em cheio a formação da consciência social de indivíduos das novas gerações. Ações formativas e resolutivas de conflitos estão no horizonte da autonomia e legitimidade da autoridade do professor dedicado a criação de um ambiente de responsabilidade e de poder compartilhado da vida democrática, cujos interesses universais estão imersos em um contexto de debates sobre a capacidade dos cidadãos em agir concretizando a dignidade da vida, o reconhecimento e o respeito aos direitos humanos.

As ciências humanas construiu arsenais conceituais de ideais de humanidade que problematizam o silêncio das majorias sobre as possibilidades de validade das ordens sociais em relação a liberdade responsável dos indivíduos. Já existem experiências e saberes que mostram a necessidade de implementar atitudes socializadoras e dialogantes sobre marcos mais universais de uma cultura de paz asseguradores de ações prudentes, decentes e urgentes, como diz Sousa Santos (1986).

Torna-se imperativo que as temáticas da igualdade e da dignidade humana não estejam inscritas apenas de textos legais, mas que, igualmente, sejam internalizadas por todos que atuam tanto na educação formal como na educação não formal. A paz positiva é um direito humano e a violência não é uma solução para nada. Violência (viola) destrói gerando outra

violência e é, portanto, a maior doença social, que é causa e causadora.

A educação escolar é um locus para gerar antídotos contra a violência, a quebra da espinha cultural da violência, pois ocupa lugar especial nesta perspectiva de criar o senso de justiça social como elemento fundamental da condição de cidadania de todos, pois mobiliza recursos humanos científicos para não tratar os problemas sociais como responsabilidade dos outros sobre nós, mas de nós para com a vida coletiva, especialmente de crianças, adolescentes e jovens em seu florescer como cidadão-indivíduo-ator no mundo onde a concorrência, o consumo, a comunicação e as tecnologias estão a reger as relações sociais.

Mesmo que estejamos inflado de fala sobre justiça distributiva e cultural, é preciso se compreender que isto não é dádiva de alguém, mas de responsabilidade compartilhada de todos que precisa ser criada em ambientes saudáveis como as escolas. Não há alguém ou algo que vai acabar com a exploração econômica, com as carências e distribuir os recursos sociais e culturais ou fazer parar a exploração indiscriminada da natureza. A nova geração precisa entender que o futuro depende de suas capacidades de ser criativo, imaginativo, reflexivo, autônomo, flexível, cuidador da vida sua e dos outros.

Para criar tais entendimentos é fundamental ser desafiado positivamente pelos adultos educadores. A nova geração não são clientes de escolas, de professores, de agências, de mercado ou de autoridades. Assumir identidades sociais de filhos, filhas, alunos, universitários, companheiros. Este primeiro passo faz com que nos encaminhemos em direção a ideia potencial de que somos sujeitos e assim poderemos ser novos atores sociais. Assim, seria mais consequente junto pensarmos em institucionalidades que assegurem ordens sociais impedoras de aparecimentos de forças opressoras e produtoras de vulnerabilidades individuais e sociais.

Sumido dos saberes exigidos pela razão meramente instrumental (esta que domina os tempos para fabricar lucros e acumulação egoísta e individualista), a filosofia e a sociologia são redescobertas, neste tempos de riscos e pandemias, como este patrimônio da humanidade que perguntam pelo sentido da existência e da coexistência humana no meio de toda esta instrumentalidade que está entre o indivíduo e a natureza, entre os indivíduos em si, entre indivíduo e seu pensar, seu ouvir, seu sentir e falar.

No meio da pandemia como doença civilizacional, pequenos insights sobre temas para diálogos sobre saúde integral da pessoa.

Hoje, como sempre, não basta dizer bom dia ao meu vizinho e sair correndo para que ele não explique como realmente ela está. É preciso, além de dizer bom dia, além perguntar

como ele está, ouvir, pensar e sentir e desejar, de coração, que eles tenha um bom dia, nem tanto pelo interesse em si que ele seja feliz, mas por que se ele ficar bem, estar bem, eu corro menos risco de ficar mal ou de ser ameaçado. Esta individuação é, portanto, marcada pelo outro e por muitas coisas que dele ignoramos. Ao descobrir o vizinho, descobri um pouco mais sobre meu EU, embora continue limitado na compreensão das mediações que necessitamos para nossa existência inserida na coexistência.

A pandemia nos alertou de que o valor de minha vida depende do valor da vida do outro, porque o outro pode tirar a minha assim como, eu sem querer, pelo vírus, posso tirar a vida do outro. O grandes *contra-valores* da história voltaram a ser postos, mas não foi o novo vírus que fez isso, pois estamos há muito tempo com desastres para aqueles que sempre foram as vítimas. Temos que nos preocupar com nosso próprio pensamento e sobre os aprendizados que não criaram experiências sentidas de sociabilidade. Ser feliz para fazer os outros serem felizes não é uma sentença religiosa e nem conselho de magos que desviam os fins das novas tecnologias: estarmos juntos das pessoas felizes e com sucesso, para o autoconhecimento que traz o autocuidado, para entender as realidades independentes de serem boas ou más, tecnologias para termos mais capacidades de nos experimentar no sentir, no ver, no ouvir e no falar no viver e conviver que desperta a dignidade da vida que está em nós, pois sem saber da dignidade da minha vida não posso fazer nada pela dignidade do outro, pois não a reconheço.

Neste sentido, são seis (6) pressupostos compreensivos para um autoconhecimento pertinente no sentido dialógico proposto por Boaventura de Sousa Santos (2014) e Edgar Morin (2011) para enfrentar o medo e potencializar a esperança e para não deslocar a escola para outros fins. A esperança é esperar e não esperar para algo. O Medo é do desconhecido. Se conheço e temo é por precaução. A Escola precisa dar vitalidade a existência e recusar a falência da esperança. Se a vitalidade não nos machuca ela tem sentido, não é banal, não aceitamos deixar de viver e a vida está no corpo, nas ideias, na fé, na mente, nas emoções e nas condições materiais da vida.

Com isso, a transversalidade em direitos humanos pode se efetivar pelos princípios da **culturalidade** (uma nova cultura que respeita as diferenças culturais), **da solidariedade** (laços forte de boas vivências e convivências) **da dignidade** (a vida humana como valor máximo incomparável) e **da sustentabilidade** (a ética da responsabilidade de nossos atos para com a natureza – terra, água, ar, energia).

Na perspectiva da circularidade dialética não se prevê hierarquias dos temas dos direitos humanos para serem ensinados nas escolas, no entanto há algumas lógicas próprias da condição biológica (bio-lógica) do ser humanos, que pode ser pensado na seguinte

sequencia expositiva:

**Conhecimento sobre nossa condição física-corporal.** O diálogo sobre este é para produzir entendimentos sobre as necessidades do meu corpo (a corporeidade-saúde corporal). É um saber sobre nossa “terra pátria”, nossas habilidades físicas (saber usar bem a força do corpo) e a condição energética para manter nossa estrutura sadia ou a cultura alimentar. O desafio aqui é: o que pode vir da pessoa com o corpo ameaçado, doente? EDUCAÇÃO ALIMENTAR +EDUCAÇÃO FÍSICA.

**Conhecimento sobre o que sei, sobre minhas ideias.** Dialogar sobre a relação que temos com o nosso próprio pensamento e sobre os aprendizados que criaram experiências sentidas de sociabilidade. Se não basta ter o corpo como fortaleza, sadio é preciso também trabalhar o processo de geração das ideias, nosso potencial de cognicidade, a força criativa da **inteligência**. As ideias vêm de muitos lugares que não sabemos enumerar, mas é preciso criar esforços para o estudo as ciências, pois as escolas armazenam energias dos conhecimentos humanos sistematizadas em livros e pedagogias. Então, precisamos criar a cultura da leitura, exercitar as ideias, dialetizar o que e como entendemos as coisas. Como posso defender uma ideia se não sei como ela nasceu e se movimentou em mim? EXERCITAR O PENSAR + FILOSOFIA.

**Conhecimento sobre nossa condição espiritual.** Mas achar que tudo vem da racionalidade científica pode também gerar o afastamento de questões fortes que mobilizam as pessoas. Estamos falando das aprendizagens que criamos a partir de nossos potenciais de **espiritualidade** que todo o sujeito possui. Significa que preciso saber ter fé, ter ética da fé e usar bem a fé para sermos sujeitos confiantes e esperançosos a chegar a algum lugar, pois se não imagino o bem ou o justo nada faço pelo futuro. A ideia de Deus é uma fonte de saber importante, pois se em nada creio quem vai crer em mim? As escolas não são lugares de praticas religiosas, mas pode se ensinar a esperança e o papel de se crer na bondade humana contra a maldade. EXERCER A CONFIANÇA + RELIGIÃO.

**Conhecimento sobre a mente humana.** Aqui o diálogo é sobre nosso potencial comportamental, nossas reações diante do outro, sobre como reajo e o que me acalma e me controla e o que me provoca. A **saúde mental** é que permite eu estar com uma cultura de tolerância e reconhecimento do outro que convive ou não comigo. Este antídoto pode ser encontrado nos estudos sobre o papel da arte e da estética na nossa vida, assim como apreciar a natureza sadia, a beleza dos animais. Aqui entra a contribuição da psicologia no esforço de nos fazer entender a força da paz, do sentir-se bem, pois quem quer conviver com uma pessoa troculenta, desrespeitosa? EXERCITAR A PACIENCIA + DIÁLOGO.

**Conhecimento sobre a afetividade.** O desafio de entendimento na aprendizagem é sobre o **poder afetivo** em minha vida, dos amores, das emoções que me levam a ímpetos e desejos sexuais e o prazer. A escolha da parceria para a vida sexual saudável e decente não tem muita autonomia e se, muitas vezes, ela se impõe. Maturana (1998) nos ensina sobre o bom uso da afetividade na escola (afeto, amor, emoções, etc). Os afetos são fontes de saber e principal mobilizador das ações. Se não me emocionar, não me afeta, não me atinge, não me mobiliza. A força predominante deste poder em nós é muito desconhecida e razão da incidência das muitas violências que se verifica na sociedade, dos desrespeitos, da falta de reconhecimento das igualdades e das diferenças. É neste tema é que entra o debate sobre o papel das vivências familiares para todos os indivíduos. A pergunta aí é: o que esperam de mim se sou uma pessoa que não demonstro prazer e alegria?  
EXERCITAR O RESPEITO + SENTIMENTO OU AMOR FAMILIAR.

**Conhecimento sobre as reais condições materiais da existência.** Este diálogo é mais um nó da rede de necessidades que se assenta o existir humano. É preciso criar aprendizagens sobre trabalho. Aqui é que se afirmam as mais profundas e objetivas ideias sobre a igualdade e a justiça social. Ensinar o valor do trabalho, como diz o Gramsci é ensinar sobre o principal valor na vida. *Ser trabalhador*, esse é nosso orgulho que escolta nossa honra de sujeito dignos, responsáveis e livres. Aqui está a raiz da compreensão de que o mundo pode ser igual e justo para todos. Ninguém direito de não trabalhar, mas tem direito ao trabalho que gera a renda que pode promover a vida boa, ao mesmo tempo em que podemos aprender que ninguém pode viver explorando o trabalho do outro. O sonho mais lindo de sociedade ideal é aquele que diz que no mundo todos deveriam poder trabalhar e poder auferir dos resultados do trabalho. Da ideia de trabalho vem a ideia da renda digna e da dignidade da renda, logo vem a principal fonte que inspira revolucionários que lutam pela, igualdade, emancipação e ética de vida justa. EXERCITAR O TRABALHAR, ACUMULAR + SABER CONSUMIR

### Considerações finais

O trabalho do professor é um dos mais importantes diante de todos os outros tipos de trabalho, pois possui um grande papel, um ofício e serão, como sempre, os profissionais mais importantes da sociedade e das sociabilidades. Precisamos, mais do que nunca, reconhecê-los, valorizar e contribuir para ampliar suas qualidades pessoais e coletivas. As pesquisas sobre o mundo educativo tem mostrado a existência de climas de estranhamentos e de muitas angustias entre profissionais de escolas e instituições. Ainda temos entendimentos e cultura geral de que a escola tem efeitos profundos e duradouros sobre a vida das pessoas. Ela é lugar de cruzamento, é caminho das gerações. Como um lugar de formalização do mundo, a escola deve se apresentar fortemente organizada e

preparada em sua cultura de civilizar pessoas para convivência em sociedade. Na escola é possível a geração de antídotos contra a cultura de ignorância e violência. Se a crise atinge todas as dimensões sociais dos pilares da ordem, é sobre o indivíduo que podemos apostar em desafiá-los para qualifica-lo na responsabilidade compartilhada, empoderá-lo pelo conhecimento em suas dimensões individuais e em seus poderes de conexão com o coletivo.

Avançamos muito em termos de uma liberdade como um “deixar-fazer”, do “tudo posso” e do “não preciso nada-fazer” e isto parecia ser uma reação contra as opressões, mas o que mais prende as pessoas as ataduras sociais que tira a responsabilidade em relação a comunidade é falta a liberdade criadora resultante de motivações racionais que não aliena e nem fratura o sujeito nas angustias, uma liberdade que anda de mão dada com a responsabilidade e avança em termos de igualdade. A liberdade ilusória e ilusionista impede a compreensão da igualdade - própria de uma sociedade livre da exploração, livre da guerra, livre da violência e baseada no reconhecimento mútuo da dignidade humana - e sem ideia fecunda da igualdade não há como entender a liberdade e sem esta a esperança é abandonada na melancolia. Sem imagem de futuro a pessoa por nada luta e se perde na ideia de nada ser, na falta de reconhecimento da dignidade da própria vida e passa não cuidar de si e nem do outro. Ali está a raiz da violência. No meio disso, os gritos de angustias dos miseráveis, dos que sofrem a experiência de ser explorados, se tornam inúteis. Contra o estranhamento é preciso criar a cultura do reconhecimento da dignidade da vida, minha, do outro e dos seres que vivem neste ambiente. Como diz Marcuse (1998),

...a pessoa sem liberdade introjeta seus dominadores e as suas ordens no seu próprio aparato mental e não consegue perceber o poder que lhe oprime e reprime e que está presente na realidade das relações sociais fragmentadas e vista como relações entre coisas, passando a ser preguiçosos em tudo e a rejeitar em fazer algo resistente contra a força que o faz fazer sem que se queira fazer.

Esta inercia é eficaz para a cultura da opressão e está ligado ao não entendimento ou não saber nada fazer. Os desiguais são tratados, muitas vezes, pelas desvantagens que possuem (feios, malvestidos...), pelos bairros que habitam, pelos amigos que possuem, pela escola que frequentam, pelos cartões que portam, pelos esportes e artes que cultivam, pelos hospitais, pela assistência social e até mesmo pelo cemitério em que vão.

Falta ali a cultura do reconhecimento do outro e a cultura do diálogo. Toda a verdadeira ciência propaga a paz e edifica a vida. Quando o indivíduo tiver condições ideais de criar a si mesmo e projetar-se numa sociedade de justiça social a violência será descartada. Em momentos de crise de valores na sociedade como um todo, torna-se imperativo se

aprender a dialogar e buscar socializar formas de entendimentos dos limites e possibilidade do ser humano. As temáticas da igualdade e da dignidade humana não podem estar apenas escritas, mas inscritas na nossa consciência e ação. Para que haja, de fato, a formação em direitos humanos é necessário mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural, afetiva e social.

Quando o indivíduo é liberado para realizar tudo que necessita para si tem-se aí a oportunidade de desenvolver a capacidade de viver em bem-estar na convivência com o outro sem torná-lo dependente, dominado ou excluído. Mas nem toda a pessoa pode ser responsável pelo exercício de sua liberdade. Precisa-se, portanto, de estruturas sociais justas ou de direitos sociais básicos e prioritários para proporcionar a igualdade de capacidade, pois a privação de direitos afeta diretamente a autonomia dos indivíduos. Seria impossível imaginar a busca de satisfação humana, a eliminação da pobreza e o direito de obter os frutos do próprio trabalho sem um Estado Democrático, eficaz e eficiente, cuja eficácia pode ser medida em termos da concretude dos direitos humanos.

Herrera Flores (2009) nos mostra que estudos em direitos humanos produziram muitos conhecimentos sobre este mundo denso e tenso. A tese central do autor é que os direitos humanos são produtos culturais que nasceram no interior de ações colonialistas em que os sofridos criaram resistências e vias de esperanças. Por isso, esses direitos precisam ser encarados como possíveis fontes de emancipação e de esforços de criação das condições locais e globais de justiça. Em termos de perspectivas, os estudos em direitos humanos precisam gerar saberes que mostrem como realmente é gerada as condições produtoras da violência. As dimensões epistemológicas desses saberes são condições para a materialidade da dignidade humana diante da pluralidade de pessoas, grupos, povos capazes de criar poder de resistência. Esses produtos culturais são intraduzíveis porque são próprios da diferenciação e do reconhecimento do outro que os direitos humanos nos desafiam a tomar consciência. O outro, no que diz respeito aos direitos humanos, precisa ser reconhecido e não colonizado.

A dor é circular, parecendo que só a causando ao seu causador pode se aplacar a força. A vingança soa então como um dos maiores problemas da civilização. Como diz Paulo Freire (1987): o sonho do oprimido, quando não bem educado, é ser opressor. As violências são, também, traduções dos medos da dor na sua condição física (medo das doenças), medo do erro de inteligência (formas de pensar, ignorância, incertezas), medo do desconhecido em sua espiritualidade (castigo de Deus e ou invasão do Diabo), medo do outro, em sua lógica mental (a presença do outro diferente e estranho que não fala ou dialoga), medo do desprezo que vem da nossa dimensão afetiva (a atração amorosa ou paixão sexualidade, o abandono familiar), medo da miséria e da pobreza que vem da condição econômica

(renda para a dignidade de alimentar-se, de ter saúde, para morar, ter trabalho, educar-se...), etc. Cercado destes medos, os atos de esperanças se tornam residuais e isolados e sem efeitos para concertar, refazer ou reconstruir. Para enfrentar estes medos, Humberto Maturana propõe a cultura do afeto. Mais de 90% de nossos atos são causados pelas emoções, afetos e não por racionalidades. Esta nova posição explicativa biossociológica do homem pode levar-nos a respeitar a condição de si e do outro, pois quem não respeita a si não respeita o outro; portanto, é capaz de atos violentos. Mas a grandeza da sociedade acontece quando o indivíduo se sente solidário com dor do outro e isso foi graças a seu poder de afeto. O que se duvida sempre é de que exista violência que concerte. Ela não é humana, não é afetiva, é um desvio da racionalidade deste. Ela é sempre destrutiva. À força que concerta podemos dar outro nome, mas não violência. A prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento (ARENDR, 2001; p.51)

Nossas argumentações são a favor da criação de espaços de discussão dos direitos humanos nos processos educativos escolares como uma das formas mais eficazes de combater a exclusão social pela consciência dos direitos que são inerentes a todos os indivíduos. Os discursos de teóricos e os discursos daqueles estão envolvidos com educação escolar sempre apelam pela necessidade de formar consciências humanas com um primeiro passo para concretizar formas de vida justas. Mas é a consciência de nossa humanidade da vida a cultura mais frágil da contemporaneidade e o que menos se conhece. As potencialidades teóricas requerem que se façam diálogos sobre o fortalecimento da cultura de dignidade humana e do reconhecimento humano nos processos educativos formais. As reflexões que estão sendo feita sobre os Direitos Humanos estarem integrados a cultura escolar necessita ser inserida nos esforços da educação para a emancipação. Estes estudos mostram que quando a escola se organiza com base nos princípios da igualdade, do reconhecimento da diferença, da liberdade, da responsabilidade compartilhada e da dignidade da vida ela contribui muito para enraizar uma cultura de direitos humanos. No entanto, a escola não é uma ilha e seus atores - os professores - sabem dos problemas para se efetivar tal educação nos atuais tempos, pois a escola se tornou em apenas mais uma instituição no meio de tantas outras.

Os debates são amplos e incluem dimensões culturais que procuram mediar as noções que apostam nos sujeitos e as que apostam nas estruturas, validando os dois discursos e contextualizando a validade das proposições. Nossa hipótese básica é que os direitos humanos possuem dimensões educativas e quando é estudado e discutido contribui para inserção social de indivíduos que sofrem. Por isso, um dos lugares mais adequados para sua discursividade é a educação, tanto escolar como popular. Além de uma prática que pode se tornar cultura os direitos humanos vêm se constituindo em um movimento social

civilizacional que agrega muitas intenções de construção de uma sociedade justa. Como um direito já conquistado ou como um caminho e finalidade de utopias, ele se torna um braço que ampara os sofrimentos humanos em diversos espaços sociais como a escola e as organizações populares.

## REFERENCIAS

ARENDT, Hannah. **Poder e violência**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

FLORES, Joaquin Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**. Os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Juris. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HABERMAS , Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. Vol2.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte; Ed. da UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais projetos locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SILVA, Enio Waldir. **Sociologia Jurídica**. Ijuí/RS: Unijui, 2017

.....Fortalecendo a cultura cidadã dos estudantes universitários - um dos papéis da extensão universitária. In: Síveres, Luiz (Org.). **A Extensão universitária como princípio da aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

.....Estado, Cidadania e Sociedade Civil no Brasil. Ijuí: Unijui, 2014.

.....Extensão universitária hoje: processo dialógico da ação integradora e emancipadora. In: BARCELOS, Eronita da Silva; RASIA, Pedro Carlos. **Economia Solidária: sistematizando experiências**. Ijuí/RS: Unijuí. 2010.

.....Os desafios da Universidade contemporânea em construir o acesso a cognicidade. IN: SILVA, Enio Waldir da e ZANINI, Danielli. **Conhecimento e renda como direitos**

**humanos** Ijuí/RS: Unijui, 2019. P. 26.

SILVA, Enio Waldir da e MENEGON, Carolina. **Direitos Humanos e as lutas emancipatórias na contemporaneidade? Economia Solidária e o feminismo**. Ijuí/RS: Unijui, 2018

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Sociologia jurídica crítica**. Madrid: Trota; Bogotá: Ilsa. 2009

-----**Da ideia de universidade à Universidade de Ideias**. In. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

S. Amartya. 2000. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras.

TOURAINE, Alain. **Poderemos Viver Juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

ADAM, Philippe; HERZLICH, Claudine. **Sociologia da Doença e da Medicina**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 2001. 144 p.